



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

Rapport d'évaluation EvalCBE.2

Institutionnalisation et vision partagée du bien-être.

N. Hubin, M.C. Miermans, G. Absil,

C. Vandoorne (APES-ULg)

Octobre 2013



**F É D É R A T I O N
WALLONIE-BRUXELLES**

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

1. les membres des Cellules CBE qui ont relaté leur expérience lors des ateliers, au travers des récits et accepté de remplir un questionnaire ;
2. les membres des services d'accompagnement qui ont soutenu les CBE dans leurs démarches évaluatives et proposé leur regard externe sur les processus en cours dans les établissements accompagnés ;
3. Isabelle Polain et Anne-Pascale Eppe du Comité opérationnel, pour leur présence attentive et leur souci de faciliter une communication bienveillante au sein de ce dispositif.

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

- Marie-Christine Miermans pour son implication à la fois dynamique et critique dans la préparation et l'animation des échanges entre les établissements scolaires et entre les accompagnateurs, pour sa contribution à l'analyse des données ;
- Gaëtan Absil pour son soutien aux rencontres entre écoles et l'enrichissement apporté aux modélisations grâce à sa grande curiosité scientifique ;
- Noémie Hubin, pour son acharnement et sa rigueur dans la collecte, le dépouillement, l'analyse et la présentation des données quantitatives et qualitatives;
- Flavia Massa, pour le confort qu'elle introduit dans nos tâches grâce à une attention et une organisation sans faille ;
- Sophie Sleypenn pour avoir repris en cours le support administratif pour la finalisation des enquêtes et de ce rapport.

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

Chantal Vandoorne, directrice de l'APES-ULg

L'évaluation du dispositif pilote des Cellules bien-être a bénéficié d'un financement de deux fois 54.000 € de la Fédération Wallonie Bruxelles

Ecoles A :

- Institut du Sacré-Cœur de Nivelles - Collège Christ-Roi d'Ottignies - Athénée Royal Yvonne Vieslet de Marchienne-au-Pont - ASBL Collège Notre-Dame de Bon Secours de Binche - Institut de la Sainte-Union de Kain - Ecole communale de la Ville de Chiny - Institut Sainte-Begge à Andenne - ISBA - Centre Asty-Moulin de Namur - ITCF "F.ROPS" de Namur écoles accompagnées par les CEMEA : Laura Van Vlasselaer et Véronique Tonnes	- Institut des Sœurs de Notre-Dame d'Anderlecht - Institut Marie Immaculée Montjoie de Bruxelles - Institut Saint-Boniface-Parnasse d'Ixelles - Institut Emile Gryzon d'Anderlecht - IESCF" L'Arc-en-Ciel" de Beloeil - École-Clinique Provinciale - École fondamentale de Montignies-Sur-Sambre - Institut des Métiers de la Construction et de l'Environnement d'Erquelinnes - EPLSI Saint-François de Sales de Leuze-en-Hainaut - Ecole Communale Fondamentale Apicoliers 2 de Kain écoles accompagnées par Empreintes : Annick Cockaerts, Olivier Mottint, Jennyfer Thunus
- Ecole du Bois Marcelle de Marcinelle - CECS Henri Dunant de Marchienne-au-Pont - EPLES ST Exupéry de Leernes - Lycée Provincial des Sciences et des Technologies de Soignies - C.E. Saint-Joseph de Chimay - Ecole Fondamentale Libre Saint-François d'Ath - Ecole communale de Lens - Institut Saint-Ferdinand 1 de Jemappes - Institut Libre des Métiers de Tournai - Lycée Provincial Hornu-Colfontaine écoles accompagnées par les FPS Hainaut : Chantal Losseau et M. Liegeois	- Institut Bisschoffsheim de Bruxelles - École Chanterelle de Bruxelles - École communale 1/2 de Bruxelles - École de La Vallée de Schaerbeek - CEFA d'Anderlecht - Ecole Communale Fondamentale de Villers-le-Bouillet - Ecole Sainte Thérèse d'Ans - Ecole Saint-Joseph de Seraing - École Communale de Lince-Hornay à Sprimont écoles accompagnées par Repères : Pascal Kayaert, Myriam Monheim/Saskia Dab, Nathalie Paiva, Paul Preud'homme, Dominique Werbrouck
- Etablissement d'Enseignement Spécialisé Primaire et Secondaire de la Communauté Française à Auderghem - Institut Paul Henri Spaak de Bruxelles - Institut Saint-Jean-Baptiste de La Salle de Bruxelles - Institut de la Sainte-Famille d'Helmet de Schaerbeek - Ecole Fondamentale annexée à l'Athénée Royal Bruxelles II - EFC André Bensberg de Liège - Ecole fondamentale de Cointe - Ecole Professionnelle de Froidmont de Liège - Ecole d'hôtellerie et de tourisme de la ville de Liège - Ecole fondamentale communale d'Henri-Chapelle écoles accompagnées par Synergie : Anne Sophie Alardin, Sophie Detournay, Eric Henrard	- Athénée Royal de Saint-Georges-sur-Meuse - Athénée Royal d'Ouffet - Ecole Professionnelle Secondaire Inférieure Spécialisée – Clairval de Barvaux-sur-Ourthe - Athénée Royal de La Roche-en-Ardenne - Institut Notre-Dame de Namur - Ecole communale de Bouvignes - Ecole Saint Joseph de Lesves - Institut du Sacré-Cœur de Profondeville - Collège Saint-Guibert de Gembloux écoles accompagnées par l'Université de Paix : Erika Benko, Lysiane Mottiaux

Ecoles B, non accompagnées : idem

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

Comité opérationnel :

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

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

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

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

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

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

Géraldine FOUARGE, Direction générale de l'Enseignement obligatoire

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

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

Françoise VERHEYEN, Direction générale de la Jeunesse

SOMMAIRE

INTRODUCTION	7
I. PREMIERS REPERES ET QUESTIONNEMENTS EVALUATIFS	8
A. LA QUESTION DE L'INSTITUTIONNALISATION	
1. Différentes modalités d'institutionnalisation	8
2. Repères	9
B. LA QUESTION DE L'INTEGRATION ET DE LA COHERENCE	10
1. La culture d'établissement comme fondement et conséquence de la cohérence	10
2. Créer la cohérence au travers de la diversité des thématiques	10
3. Recommandations	11
C. LA QUESTION DES COLLABORATEURS EN APPUI AUX CBE	12
1. Distinguer les types de collaboration : un schéma comme organisateur de l'analyse et de la réflexion collective	13
2. Identifier et mobiliser les ressources internes et les ressources de proximité	14
3. Approfondir l'analyse des collaborations avec des organismes externes	14
4. Plus value de l'accompagnement externe	15
5. Intérêt des rencontres entre établissements	16
6. Recommandations	16
II. UN DISPOSITIF MOBILISATEUR ET EFFICACE	17
A. UN DISPOSITIF MOBILISATEUR	17
B. UN DISPOSITIF QUI GENERE DE LA PLUS VALUE	19
C. LES CBE S'INSCRIVENT DANS LA DUREE	20
1. La continuité est envisagée parmi les établissements participants	19
2. Des conditions de pérennisation applicables par les acteurs scolaires	21
3. Les initiatives externes qui soutiendraient cette pérennisation	22
<i>REPERES ET PROPOSITIONS</i>	23
III. PERMETTRE L'INSTITUTIONNALISATION ?	24
A. QUELLE EST LA STRUCTURE DES CBE ?	24
B. COMMENT SONT COMPOSEES LES CBE ?	26
C. QUELS SONT LEURS MODES D'ORGANISATION ?	26
1. Quand se réunissent-elles ? A quelle fréquence ? A quel moment ?	26
2. Temps dédié à la CBE par ses membres ?	28
3. Quelle coordination ? Par qui ? Combien de temps ?	28
D. QUELS LIENS ENTRE CBE ET AUTRES LIEUX DE CONCERTATION ?	30
1. Quels sont les lieux de concertation préexistants ?	30
2. Comment les lieux préexistants ont-ils évolué avec le dispositif CBE ?	31
3. Avec quels autres lieux de concertation présents dans l'école la CBE entretient-elle des liens ?	
E. QUELLE PLACE POUR LA POPULATION SCOLAIRE ?	32
1. Qui est ciblé par les actions de la CBE ?	33
2. Quelle consultation de la population scolaire ?	34
<i>REPERES ET PROPOSITIONS</i>	35

IV. CONSTRUIRE UNE VISION PARTAGÉE DU BIEN-ÊTRE A L'ÉCOLE	36
A. QUESTIONNEMENT EVALUATIF	36
B. DIVERSITÉ DES THÉMATIQUES D'ACTION ASSOCIÉES AU BIEN-ÊTRE	38
C. ADAPTATION DES THÉMATIQUES À LA POPULATION SCOLAIRE	41
D. DIVERSITÉ DES MODALITÉS D'ACTION EN LIEN AVEC LES THÉMATIQUES	42
E. SPÉCIFICITÉ, TRANSVERSALITÉ ET COMPLÉMENTARITÉ DES THÉMATIQUES	44
F. THÉMATIQUES APPUYÉES PAR LES FORMATIONS EN COURS DE CARRIÈRE	51
G. COLLABORATIONS EXTERNES À L'APPUI DES THÉMATIQUES	51
H. CONSTRUIRE UNE VISION PARTAGÉE DU BIEN-ÊTRE	55
REPERES ET PROPOSITIONS	57

INTRODUCTION

En mars 2011, un dispositif pilote baptisé « Cellule bien-être » (CBE) est promu simultanément par les Ministères de l'Enseignement, de la Santé et de la Jeunesse de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Trois questionnements traversent les présentations de ce dispositif :

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

Face à ces questionnements, les résultats de l'évaluation sont ancrés localement : l'unité d'analyse reste l'établissement scolaire qui a développé une CBE. Mais l'évaluation avait pour mandat de tenter de formuler des repères utilisables à un niveau plus global, là où s'appliquent, se réfléchissent, les politiques publiques des différents secteurs concernés par le bien être à l'école. Certains de ces repères sont évoqués dans EvalCBE.1 et l'actuel rapport EvalCBE.2. Après les échanges de la journée du 4 novembre 2013, ils seront affinés dans EvalCBE.3.

Ainsi, il apparaît de manière de plus en plus explicite que des cadres législatifs et réglementaires, en dehors du dispositif des Cellules bien-être, influencent directement ou indirectement les conditions de prise en charge du bien-être dans les établissements scolaires ou les conditions de collaboration avec les partenaires externes à ce propos. Des études ou des initiatives menées pendant le déroulement du dispositif touchent également certaines des facettes des Cellules bien-être. Citons pêle-mêle, entre autres exemples évoqués au cours des derniers mois : les conditions de financement et d'encadrement des ATL, l'évaluation de la formation initiale des enseignants, le projet *Décolâge*, les décrets intersectoriels sur l'éducation au développement durable ou sur l'aide à la jeunesse, le cahier des charges pour les cantines scolaires et plus globalement l'éducation au *Plan Attitudes Saines*, les décrets respectifs des CPMS et SPSE ainsi que les arrêtés définissant les contenus et modalités des projets de centre et projets de service, le décret « encadrement différencié », les stratégies concertées du secteur « assuétudes », etc. L'opportunité de confronter les points de repères émergents avec les réflexions d'acteurs institutionnels actifs dans ces dispositifs devrait être fournie par les rencontres du 4 novembre 2013.

Pour ce rapport EvalCBE.2, nous avons choisi :

- de valoriser de manière directe certaines expressions collectives construites lors des journées territoriales, des rencontres entre accompagnateurs et validées par les questionnaires (chapitre II);
- de refléter de manière actualisée et standardisée les résultats liés à l'institutionnalisation d'une « Cellule bien-être » déjà présentés dans EvalCBE.1 (Chapitre III);
- d'approfondir l'analyse de la vision du bien-être telle qu'elle est reflétée par la description des actions et des partenariats (Chapitre IV).

Chapitre I

PREMIERS REPERES ET QUESTIONNEMENTS EVALUATIFS

émis au terme de EvalCBE.1 (décembre 2012)

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

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

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

Ainsi, le premier rapport d'évaluation « EvalCBE.1 » a fourni un reflet de la mise en œuvre du dispositif pilote des Cellules bien-être à l'échelon des établissements scolaires, 9 mois après le démarrage du dispositif, soit fin mai 2012. Il a tenté d'objectiver la réalité des Cellules bien-être développées dans les 80 établissements pilotes autour de ces trois aspects. Il s'est attaché aussi à refléter les leviers et les contraintes identifiés par les établissements scolaires et les services d'accompagnement. Sur cette base, il a identifié un certain nombre de questionnements à approfondir lors de la deuxième année du dispositif et dans les rapports d'évaluation suivants : EvalCBE.2 et EvalCBE.3.

A. LA QUESTION DE L'INSTITUTIONNALISATION

1. Différentes modalités d'institutionnalisation

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

- Dans certains établissements, cette structuration se fonde sur une réflexion autour de la représentativité des membres de la CBE par rapport à la communauté scolaire (par profession, par fonctions, par sections, par implantation, etc.). Un des enjeux est alors d'avoir des relais pour mobiliser la communauté scolaire. La représentativité des élèves reste un objectif souhaité, mais encore peu opérationnel : dans 7 établissements seulement, les élèves sont intégrés au processus décisionnel.

- Dans d'autres établissements, la CBE se structure autour d'équipes, de groupes de projets, de personnes volontaires. En particulier, on notera que 10 établissements sur un total de 64 récits déclarent que la CBE s'inscrit dans la continuité d'une structure existant déjà auparavant (Cellule EVRAS, CPPT, Ecole citoyenne, Commission Santé, Groupe de pilotage, Commission d'amélioration continue, SAS interne, etc.).

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

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

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

2. Repères

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Recommandations

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Le concept de bien-être recouvre des représentations centrées soit sur les déterminants individuels soit sur les déterminants collectifs. L'analyse des actions mentionnées dans les récits des écoles montre, sur certaines thématiques (telles que l'accrochage scolaire), une volonté d'organiser à la fois le suivi et le soutien d'élèves en particulier et des initiatives collectives centrées sur l'inclusion et le support social (par exemple image de soi, communication, activités sportives ou culturelles). Globalement, ces articulations sont jusqu'à présents peu analysées et peu modélisées. Si les modalités de suivis individuels sont réfléchies et organisées de manière explicite dans certains établissements, elles restent cantonnées à certaines problématiques. Dans d'autres établissements, elles sont du ressort de l'informel et de l'engagement personnel. La volonté d'apporter à certains élèves un support individuel en lien avec les problématiques citées ci-dessus pose en outre la question de la délimitation de la responsabilité des acteurs scolaires et des acteurs spécialisés non scolaires.

C. LA QUESTION DES COLLABORATIONS EN APPUI AUX CBE

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

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

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

Ce schéma croise deux axes :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Plus value de l'accompagnement externe

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

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

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

Les qualités attendues de l'accompagnateur sont les suivantes :

- il doit avoir une vision plus large que sa propre identité et être facilitateur de la collaboration multi/inter-partenariale ;
- il doit être une personne de référence, située à une « juste distance » : à la fois externe à la communauté scolaire mais ayant une bonne connaissance de l'école qu'il accompagne, une habitude de collaboration avec celle-ci, de telle manière qu'il soit reconnu au sein de l'école. Ainsi, l'accompagnateur doit être un partenaire qui s'engage sur la durée et par rapport aux valeurs centrales de chaque école. Pour des raisons de faisabilité tout comme de respect du rythme d'évolution des organisations, l'engagement d'un accompagnateur sur la durée (« à 5 ans ») est sans doute préférable à un engagement intensif sur le moyen terme (un ou 2 ans). Dans bon nombre de cas, 8 rencontres par an sont sans doute un maximum ;
- les relations entre l'accompagnateur et les membres de la CBE (ou tout autre coordinateur de projet au sein de l'école) doivent être empreintes de confiance mutuelle et basées sur une connaissance des cadres de travail respectifs.

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

5. Intérêt des rencontres entre établissements

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

6. Recommandations

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

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

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

Chapitre II :

UN DISPOSITIF MOBILISATEUR ET EFFICACE

A. UN DISPOSITIF MOBILISATEUR

Pour rappel, 80 établissements se sont inscrits dans le dispositif pilote des CBE, Ces établissements se répartissent entre

- Fondamental (30), secondaire (38) ou les deux (12)
- Spécialisé (14), ordinaire et CEFA (12), ordinaire avec encadrement différencié (26), ordinaire (28)
- Réseau libre (39), officiel subventionné(30) et officiel CfWB (11)
- Provinces de Hainaut (28), Bruxelles et Brabant Wallon (22), provinces de Liège (18), provinces de Namur et Luxembourg (12)

Parmi ces 80 établissements, quatre n'ont à aucun moment réussi à constituer une CBE. Une école avait constitué une CBE composée de plus de 10 membres en 2012-2013, qui n'a pas repris l'année scolaire suivante. Pour trois écoles, le type d'organisation n'a pas pu être déterminé. A minima, le **taux de succès du dispositif est donc de 90% (soit 72 écoles)**. Trois types d'organisations prévalent au sein des CBE.

- La plus couramment rencontrée est la « *CBE composée de plusieurs personnes bien identifiées* » (**57 CBE**). Ce type de CBE est caractérisé par un noyau dur de personnes formant une équipe CBE définie et généralement fixe au long de l'année scolaire.
- Il existe également des « *CBE organisées autour d'une seule personne qui coordonne les projets dans l'école* » : elles ne comportent qu'un membre qui tient le rôle de coordinateur ou coordinatrice de projet dans l'école (**4 CBE**).
- Enfin, on trouve des « *CBE comme dynamique au sein de l'école* » (**11 CBE**). Des CBE de profils différents se sont reconnues dans cette catégorie. On y trouve des CBE « implicites », c'est-à-dire prenant la forme d'actions concrètes au sein de l'école sans qu'une « équipe CBE » au sens strict ne soit constituée, des CBE dans lesquelles tout le personnel de l'école est impliqué et des CBE dont les membres ne sont pas définis et varient aux grés des réunions selon les disponibilités de chacun.

Sur les 72 écoles ayant mis en place une CBE, 67 ont répondu au **questionnaire d'évaluation** administré au terme des 2 ans. Cela représente **un taux de réponse de 93%**. La plupart des données qui suivent sont donc issues de l'analyse de ces questionnaires.

La participation aux journées de rencontre entre établissements organisées sur une base territoriale est un autre indicateur de la mobilisation créée dans le cadre de ce dispositif. Quatre journées ont été organisées dans chaque territoire en janvier, mai et novembre 2012 et en mars 2013. Elles ont rassemblé selon les cas entre 86 % et 62,5% des CBE inscrites dans le dispositif. Le nombre de participants variant de 126 à 82, selon la répartition reprise dans le tableau ci-dessous.

Tableau: Répartition des participants aux journées territoriales par niveau scolaire (pourcentages)

	JT 1 N=127	JT 2 N=107	JT 3 N=103	JT 4 N=82
Enseignement fondamental	25,1	34,6	31,1	30,5
Enseignement secondaire	51,1	50,5	51,4	45,1
CPMS	10,2	5,6	6,8	11
SPSE	5,5	4,7	5,8	4,9
Autres	7,8	4,7	4,9	8,5
Total général	100 %	100,0%	100,0%	100%

L'implication de la CBE dans un processus d'accompagnement sur site peut aussi être considérée à minima comme un indicateur de l'effectivité du dispositif et dans certain cas un indicateur de l'implication des établissements dans le projet de CBE.

Le dispositif distinguait deux types d'établissements 56 écoles A qui bénéficiaient d'un accompagnement individualisé mis en place par le dispositif (situation durant la deuxième année) et 24 écoles B qui n'en bénéficiaient pas.

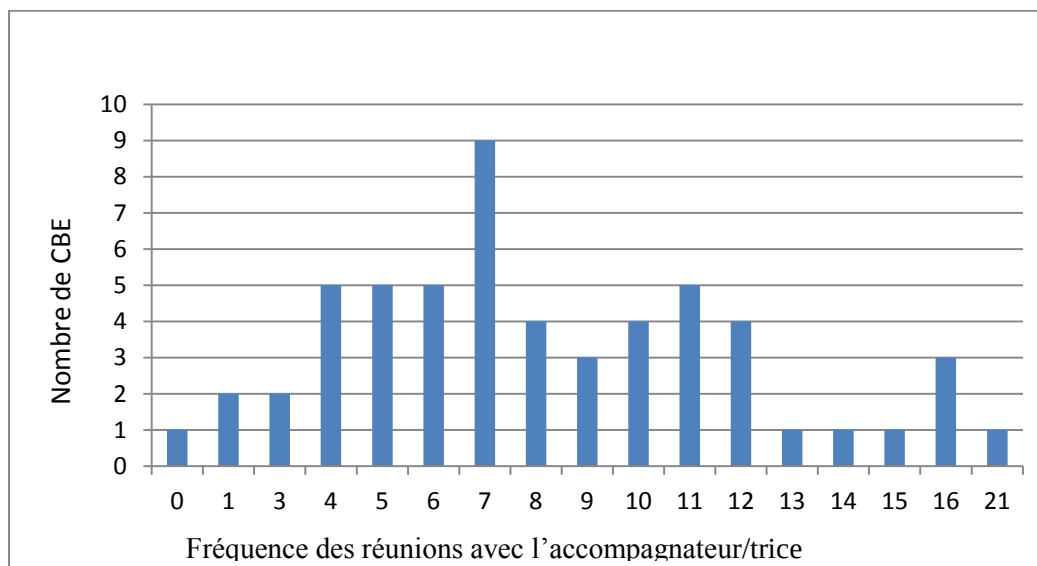
L'enquête par questionnaire confirme que cette catégorisation école A/ école B ne reflète pas exactement la réalité de l'accompagnement auquel les CBE ont eu recours. Parmi les écoles ayant renvoyé le questionnaire, le nombre d'écoles A bénéficiant d'un accompagnement, s'élevait à 46, contre 19 écoles B n'en bénéficiant pas. Deux écoles relèvent de cas particuliers.

- D'une part, 6 des écoles B, c'est-à-dire presque un tiers ont été accompagnées par des organismes autres que ceux procurés par le dispositif. Quatre de celles-ci étaient déjà accompagnées avant le démarrage du dispositif.
- D'autre part, parmi les 46 écoles A ayant théoriquement bénéficié d'un accompagnement méthodologique durant les deux années pour leur CBE, la situation laisse apparaître une certaine variabilité.
 - 4 ont par ailleurs affirmé avoir bénéficié en plus d'un soutien méthodologique extérieur au dispositif
 - 1 a certifié n'avoir à aucun moment pu jouir d'un quelconque accompagnement.
 - 37 seulement ont effectivement déclaré dans le questionnaire avoir été accompagnées durant ces deux années.
 - 8 ont mentionné n'avoir bénéficié de l'accompagnement que durant la première année (une d'entre elles a pu recourir à un accompagnement externe la seconde année)
- Enfin, sur les deux écoles relevant de cas particulier, l'une est une école A, accompagnée par un service d'accompagnement interne au dispositif durant la première année et par un service d'accompagnement externe la seconde année. L'autre était une école A la première année et une école B la seconde. Elle a donc bénéficié d'un accompagnement fourni par le dispositif durant la première année et non durant la seconde.

En résumé, toutes catégories confondues et tout type d'accompagnement confondu (interne ou externe au dispositif), 53 CBE ont été accompagnées. Quarante-quatre ont bénéficié d'un accompagnement durant les deux années, 9 durant une année et 15 n'ont pas été accompagnées.

En moyenne, les services d'accompagnement financés par le dispositif se sont réunis 8,19 fois avec chaque école. Ces renseignements sont disponibles pour les 56 écoles de catégorie A, grâce aux *feuilles de route des accompagnateurs et des accompagnatrices*.

Graphique : Fréquence des réunions avec l'accompagnateur ou l'accompagnatrice sur les deux années



B. UN DISPOSITIF QUI GÉNÈRE DE LA PLUS VALUE

Afin d'objectiver les témoignages entendus lors des journées territoriales, une question ouverte a été introduite dans le questionnaire sur la plus value apportée à l'établissement par le dispositif CBE (voir tableau à la page suivante). Ces renseignements sont disponibles pour 61 établissements, 6 CBE n'ayant pas répondu à la question. Si on totalise ces omissions, les non-répondants au questionnaire et les 4 établissements qui formulent n'avoir constaté que « très peu voire pas de plus value », on aboutit à un **constat auto-déclaré de plus value pour 71 % des établissements sur les 80 engagés dans le dispositif**.

Les quatre CBE qui ont déclaré n'avoir retiré que peu, voire pas de plus-value du dispositif Cellule Bien-être se trouvent dans des établissements qui organisaient déjà, avant l'introduction du dispositif, des actions liées au bien-être.

Ces résultats reflètent bien entendu les représentations des coordinateurs ou personnes engagées dans les CBE, cependant ils sont confortés par les données factuelles et les échanges menés durant les journées territoriales. Autre chose aurait été d'interroger un échantillon des adultes et enfants ou jeunes de l'établissement, ce qui était impossible vu les contraintes posées à cette évaluation.

Les plus values citées par environ la moitié des établissements mettent en avant des **effets positifs soit en termes d'actions soit en termes de climat d'école**. Le détail de ces deux catégories montre qu'elles sont fortement liées : la plupart des actions citées devraient logiquement améliorer le climat scolaire.

La catégorie suivante qui concerne **la mise en place de processus pour promouvoir une vision partagée du bien-être** peut aussi être très directement reliée aux deux plus values précédentes.

Les bénéfices en termes d'institutionnalisation sont moins perçus par les répondants ; un tiers seulement les mentionnent. Et enfin les interactions avec l'extérieur de l'établissement soit sous forme de partenariat soit sous forme de communication ne sont chacune citées que par 15 à 20% de ceux-ci.

Tableau : Les plus-values du dispositif, citées par les CBE	En nombre d'écoles (sur 57)
Effets positifs : concrétisation d'actions (création d'une structure d'accueil d'élèves, d'un sas d'écoute, organisation de formation écoutants, tri des déchets, activités ludiques, embellissement de l'école, concrétisation d'un projet citoyen, création d'un espace de concertation officiel, ...)	33
Effets positifs sur le climat d'école (élèves plus calmes, amélioration relationnelle, diminution des conflits, meilleure gestion disciplinaire, cohésion renforcée de l'équipe éducative, autre regard sur les élèves en difficulté, sentiment d'appartenance, ...)	28
Plus grande préoccupation quant au bien-être (Meilleure connaissance des attentes et besoins des élèves, mobilisation interne autour du bien-être, prise d'initiative, réflexion globale et approfondie sur le bien-être, prise de recul, réflexions sur le système éducatif, ...)	26
Institutionnalisation (coordination des projets, partenariat interne, dynamique transversale, formalisation et évaluation des projets, co-construction entre l'interne et l'externe, clarification des rôles dans l'école, mise en œuvre plus rapide et approfondie des projets, ...)	21
Partenaires (connaissance de nouveaux partenaires, échanges plus approfondis entre CPMS ou SPSE et d'école, élargissement du réseau de connaissances, partenariats internes, ...)	12
Communication à l'externe et valorisation (reconnaissance du travail préalablement réalisé, visibilité extérieure, rayonnement des projets, communication extérieure,...)	10
Moyens financiers	4
Echanges lors des journées territoriales	3

C. DES CBE QUI S'INSCRIVENT DANS LA DURÉE

1. La continuité est envisagée parmi les établissements participants

En juin dernier, 61 CBE sur 67 étaient désireuses de reprendre du service pour l'année scolaire 2013-2014. Treize d'entre elles posaient une ou plusieurs conditions à cette reprise. Certaines espéraient disposer de moyens humains et/ou financiers suffisants, de pouvoir compter sur une mobilisation suffisante au sein de la communauté scolaire, du soutien de la direction ou encore de la possibilité de continuer certaines actions initiées. Il est intéressant d'observer que les 6 CBE dont la continuité n'est pas prévue sont toutes des CBE composées de plusieurs personnes bien identifiées.

Sur les 48 établissements de l'échantillon mentionnant une intention de continuer sans formuler de condition, 36 ont déclaré qu'ils garderaient la même organisation. Six 6 CBE ayant prévu un changement d'organisation ont l'intention d'intégrer de nouveaux membres internes (6 CBE) et/ou externes (2 CBE), voire des élèves (2 CBE). Pour les autres, l'organisation présente encore des incertitudes.

2. Des conditions de pérennisation applicables par les acteurs scolaires

En mars 2013, un travail a été mené avec les participants aux journées territoriales pour faire émerger les conditions de pérennisation de la CBE. L'ensemble des propositions émises ont alors été priorisées par le comité opérationnel puis intégrées dans le questionnaire pour validation. On a distingué deux set de propositions : celles qui dépendent des initiatives des acteurs scolaires et celles qui dépendent d'initiatives extérieures à l'établissement.

On a demandé aux participants de définir, parmi les initiatives internes, celles qu'ils pensaient pouvoir mettre en place au cours des deux prochaines années. Ces résultats, repris dans le tableau suivant sont donc aussi des indicateurs de la continuité. La plupart de ces propositions recueillent l'adhésion de plus de la moitié des répondants, ce qui est en soi significatif et attendu puisque ces propositions avaient fait l'objet d'une construction collective.

La logique de communication et de participation (échanges et convivialité) se trouvent au centre des propositions les plus plébiscitées : échanges entre enseignants et avec le personnel non enseignant, implication des élèves dans la CBE, évènements conviviaux autour des actions bien-être.

L'institutionnalisation vient ensuite : inscrire le bien-être dans le projet d'établissement en troisième place, créer un répertoire des actions et partenaires autour du bien-être, mobiliser les élèves pour être le fil rouge entre deux années scolaires, intégrer la préoccupation pour le bien-être dans la construction collective du plan de formation de l'école.

Suggestions applicables endéans les deux ans par les établissements scolaires	Oui (%)	Total (n=)
Convier davantage le personnel non enseignant dans les moments, les lieux d'échanges et de convivialité	88	63
Organiser des évènements conviviaux pour célébrer ce qui est fait autour du bien-être à l'école	84	62
Inscrire les activités des CBE dans le projet d'établissement	81	67
Formaliser des lieux d'échanges entre enseignants dans l'école autour du bien-être	78	64
Impliquer des élèves délégués dans la CBE	68	63
Rédiger un répertoire des projets organisés à l'école avec leurs objectifs, les collaborateurs qui y sont associés et le diffuser auprès de tous les acteurs scolaires.	68	63
Intégrer la préoccupation du bien-être dans la construction collective du plan de formation de l'école	68	60
Mobiliser et responsabiliser les élèves pour qu'ils soient le fil rouge entre 2 années scolaires	65	63
Construire le projet d'établissement avec la communauté scolaire élargie (y compris PSE, PMS, élèves, personnel administratif, d'entretien, éducateurs/éducatrices, ...)	64	61
Continuer à travailler en inter écoles (concertation et organisation d'initiative)	62	62
Identifier et dégager du temps pour une personne ressource qui soutienne la motivation des autres	62	62
Insérer dans les CBE des personnes extérieures au fait du monde scolaire	53	60
Mobiliser et responsabiliser les élèves pour faire connaître le projet d'établissement auprès parents, enseignants	51	59
Utiliser les journées de formation pour faire le point sur l'évolution de la CBE	41	63
Autre : dégager des heures à l'horaire pour le bien-être des élèves	1	1

3. Les initiatives externes qui soutiendraient cette pérennisation

Elaborées aussi collectivement durant les journées territoriales, ces initiatives ont fait l'objet, dans le questionnaire, d'une consultation sur leur utilité.

Parmi les initiatives suivantes, lesquelles vous apporteraient le plus de soutien pour continuer à développer votre CBE (les propositions ont été rangées par ordre d'utilité décroissante)	Inutile	Utile	Indispensable	Total
Disposer de personnes référentes (internes ou externes) pour la CBE qui connaissent l'école et qui s'inscrivent dans une continuité	5	19	40	64
Inciter les organisateurs de formation à introduire des sujets sur le bien-être	2	35	27	64
Partir des plans/besoins de formation des établissements pour adapter l'offre de formation en matière de bien-être (<i>inter-niveaux, inter-réseaux, thématiques, ...</i>)	5	40	18	63
Participer chaque année à une ou plusieurs réunions thématiques pour les membres des équipes éducatives, avec des spécialistes et des personnes ressources	7	41	17	65
Disposer d'une plateforme internet favorisant les échanges entre CBE (<i>outils, partenaires, personnes ressources, idées, documents, ...</i>)	13	44	8	65
Avoir un contact à l'administration pour rester en relation avec les autres écoles du dispositif (<i>ateliers de direction, tenir à jour les fichiers de contacts, travailler transversalement, newsletters, ...</i>)	22	38	5	65

Les autres initiatives citées spontanément par les participants sont au nombre de : Création du poste d'Antenne bien-être dans le cadre organique de l'école, donner plus de ressources aux initiatives entre écoles MIEC, encadrement humain et financier, être à l'écoute de l'école, organisation d'ateliers zen.

Disposer de personnes référentes à l'interne ou à l'externe pour soutenir la CBE dans la continuité est jugé indispensable par une majorité de répondants. Les trois autres propositions jugées les plus utiles concernent **l'offre de formation et l'organisation d'échanges entre établissements autour de thèmes en relation avec le bien-être**. Viennent ensuite l'organisation d'une plate-forme d'échanges ou la possibilité d'avoir un relais dédié au sein de l'administration.

Le besoin de personnes référentes confirme une des recommandations formulées dans EvalCBE.1. Dans les échos recueillis l'année dernière, un coordinateur/une coordinatrice au sein de l'école ou un/une membre des CPMS et SPSE avaient été privilégiés. Toutefois, était souligné aussi le manque de ressources financière ou des ressources temporelles pour que ce soit possible dans tous les cas.

Dans le questionnaire administré cette année, les répondants ont donc été invités à formuler leurs attentes par rapport à l'accompagnement externe.

A cette question, un quart des répondants ont mentionné leur souhait de continuer avec l'accompagnateur des deux dernières années, en raison de ses compétences ou sa disponibilité.

Vis-à-vis d'un accompagnement futur, chacune des attentes suivantes a été formulée par environ un quart des répondants :

- une aide opérationnelle : soutien à la coordination de la CBE, suivi, organisation d'actions, participation aux projets, etc.
- un regard extérieur, prise de recul : regard critique sur le fonctionnement, interrogation des pratiques, soutien à l'évaluation, etc.
- orientation vers des ressources : informations, outils, collaborateurs externes, etc.
- qualités personnelles de l'accompagnateur/accompagnatrice (disponibilité, dynamisme, compétence, proximité avec les pratiques de terrain, etc.)

REPERES ET PROPOSITIONS

Les résultats colligés dans ce chapitre tendent à montrer que le dispositif pilote de « Cellule bien-être » a montré une certaine efficacité en termes d'actions et de modalités organisationnelles mises en place par les établissements ainsi qu'en termes de mobilisation pour des actions qui s'inscrivent dans la continuité. L'importance de mobiliser la collectivité scolaire autour d'une vision partagée du bien-être, d'accroître la participation des élèves, de donner une place aux échanges et à la convivialité semble être largement reconnue.

L'institutionnalisation d'une Cellule bien-être a pris des formes diverses ; les mécanismes en seront approfondis dans le chapitre suivant. Là aussi une continuité est prévue par deux tiers des établissements participants.

Les possibilités d'accompagnement individualisé et des moments d'échanges collectifs, prévus d'emblée dans le dispositif sont reconnus comme des soutiens indispensables à la pérennisation de telles cellules bien-être. Les répondants insistent sur la persistance de soutiens de ce type au-delà de la période pilote. Toutefois le rythme et les modalités de ces accompagnements et temps d'échanges pourraient être adaptés en fonction des leçons tirées de ces deux ans. Des données existent à ce propos qui feront l'objet d'une analyse plus fine dans EvalCBE.3.

Enfin on a vu émerger l'absolue nécessité de réfléchir aux contenus et à l'organisation de formations des acteurs scolaires autour des thèmes et démarches qui promeuvent le bien-être. Le chapitre « *vers une vision partagée du bien-être* » permettra sans doute d'initier des réflexions à ce propos.

Chapitre III :

PERMETTRE L'INSTITUTIONNALISATION ?

Problématisation et questions évaluatives

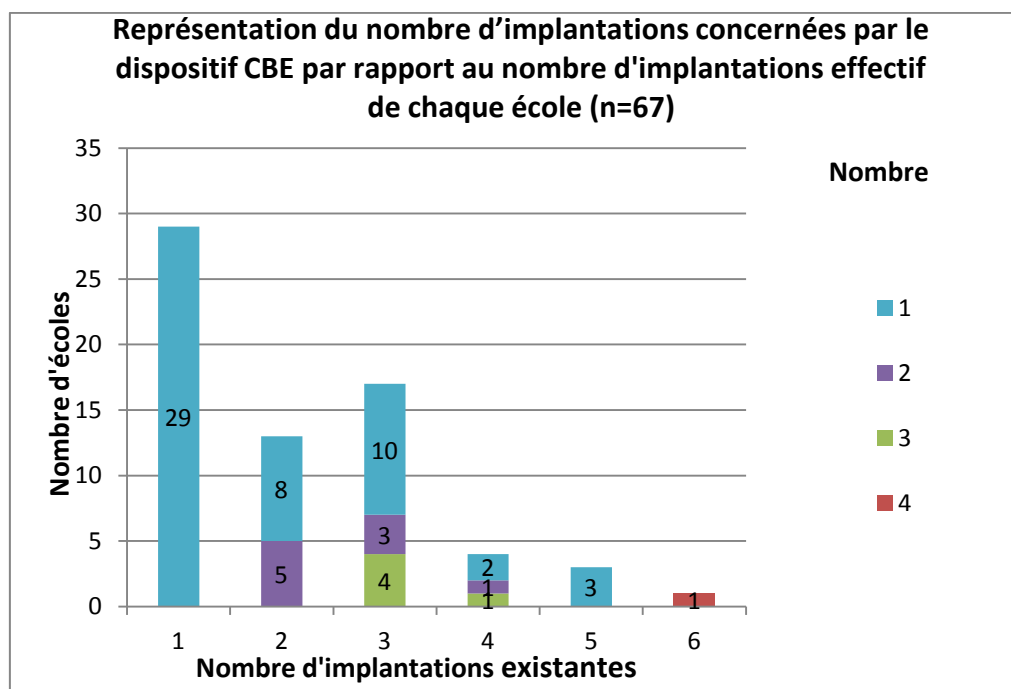
A. QUELLE EST LA STRUCTURE DES CBE ?

Tableau : Structure de la CBE en fonction de la taille du noyau central

Taille du noyau central Type de structure de la CBE	Un membre	2 à 4 membres	5 à 7 membres	8 à 10 membres	Plus de 10 membres	Nombre non précisé	Total
CBE composée de plusieurs personnes bien identifiées	0	18	16	10	8	1	53
CBE organisée autour d'une seule personne qui coordonne les projets dans l'école	3	0	0	0	0	0	3
CBE comme dynamique au sein de l'école	0	0	0	1	0	10	11
Total	3	18	16	11	8	11	67

Dans les 67 établissements scolaires qui ont rempli le questionnaire d'évaluation, on repère que trois types d'organisations prévalent au sein des CBE. La plus couramment rencontrée est la « **CBE composée de plusieurs personnes bien identifiées** » (53 CBE). Ce type de CBE est caractérisé par un noyau dur de personnes formant une équipe CBE définie et généralement fixe au long de l'année scolaire. Un tiers de ces CBE sont constituées de 2 à 4 membres, un autre tiers de 5 à 7 membres, et le dernier tiers 8 membres et plus. Il existe également des « **CBE organisées autour d'une seule personne qui coordonne les projets dans l'école** ». Elles ne comportent qu'un membre qui tient le rôle de coordinateur ou coordinatrice de projet dans l'école (3 CBE). Enfin, on trouve des « **CBE comme dynamique au sein de l'école** » (11 CBE). Des CBE de profils différents se sont reconnues dans cette catégorie. On y trouve des CBE « implicites », c'est-à-dire prenant la forme d'actions concrètes au sein de l'école sans qu'une « équipe CBE » au sens strict ne soit constituée, des CBE dans lesquelles tout le personnel de l'école est impliqué et des CBE dont les membres ne sont pas définis et varient au gré des réunions selon les disponibilités de chacun.

Schéma : Représentation du nombre d'implantations concernées par le dispositif CBE par rapport au nombre d'implantations effectif de chaque école de l'échantillon



Les sources utilisées afin de compléter ce tableau sont issues des réponses aux questionnaires et recoupées avec les données officielles.

L'axe horizontal correspond au nombre d'implantations pour chacune des soixante-sept écoles de l'échantillon. Ainsi, on compte vingt-neuf écoles comportant une seule implantation, treize en comportant deux, dix-sept en comportant trois, etc.

Les couleurs correspondent au nombre d'implantations effectivement concernées par la CBE dans chaque école. Par exemple, la couleur bleue représente les écoles pour lesquelles une seule implantation est concernée par la CBE. La couleur bleue totalise donc cinquante-deux écoles parmi lesquelles on retrouve, bien entendu, les vingt-neuf écoles ne comportant qu'une seule implantation mais aussi vingt-trois écoles comportant deux, trois, quatre ou cinq implantations mais dans lesquelles la CBE ne concerne qu'une seule de ces implantations.

Ainsi, on constate **que trente-huit CBE sur soixante-sept, soit 57%, concernent toutes les implantations de l'école**. On note que dans les écoles comportant plusieurs implantations, il est plus fréquent que la CBE n'en concerne qu'une seule. Nous ne pouvons, avec les informations dont nous disposons, émettre des hypothèses sur les caractéristiques des implantations ne faisant pas partie de la Cellule Bien-être.

B. COMMENT SONT COMPOSEES LES CBE?

En tout, plus de 392 personnes sont membres des 55 CBE pour lesquelles des informations sur la composition sont pertinentes et disponibles. Pour rappel, 11 établissements scolaires parlent de la CBE comme d'une dynamique. Quatre-vingt pourcent des CBE étudiées comportent parmi leurs membres au moins un membre de direction. Cette proportion est plus importante dans l'enseignement fondamental (85%) que dans l'enseignement secondaire (76%). Dans le fondamental, 90% des CBE comportent au moins un enseignant ou une enseignante, contre 79% dans l'enseignement secondaire. Seules 5 CBE comprennent des membres du CPPT.

On constate également que dans les deux écoles où la CBE concerne les implantations du fondamental et celles du secondaire, on ne trouve aucun(e) enseignant(e) du fondamental parmi les membres de la Cellule. Est remarquable aussi l'écart entre CBE de l'enseignement ordinaire et de l'enseignement spécialisé concernant l'implication de membres externes à l'école et « liés à l'école ». Les premières comptent 63% de CBE comportant au moins un membre externe ou « lié à l'école » tandis que les deuxièmes en comptent 33%.

En revanche, il n'est pas étonnant de constater que les membres du personnel psycho-médico-social interne à l'école se retrouvent plus souvent impliqués parmi les CBE de l'enseignement spécialisé (42%) que dans celles de l'enseignement ordinaire (19%) ; le personnel psycho-médico-social y étant de facto plus nombreux.

D'après les observations émises par les accompagnateurs, la variété dans les profils des membres de la CBE (degré, type d'enseignement, fonction, âge, ...) permet un apport de compétences multiples au sein de la CBE. Les compétences acquises lors de formations antérieures sont également un atout pour la Cellule.

Par ailleurs, on constate peu de changements dans la composition des CBE entre la première et la deuxième année, une large majorité ayant évolué de façon assez stable. Les fonctions des personnes ayant intégré ou quitté la CBE entre les deux années scolaires sont assez représentatives des fonctions que l'on rencontre dans les CBE excepté pour le personnel de direction. En effet, aucune CBE n'a rapporté l'arrivée ou le départ d'un membre de direction « en cours de route ». Il s'agit pour la plupart d'enseignants ou d'enseignantes du fondamental ou du secondaire et dans une moindre mesure d'élèves et de membres des services PSE et centres PMS.

Pour les accompagnateurs, la stabilité de l'équipe CBE est un atout pour sa pérennisation, bien que l'introduction progressive de nouveaux membres permette d'élargir la réflexion de la CBE, reconsidérer certaines décisions, insuffler une nouvelle dynamique et susciter une nouvelle mobilisation.

C. QUELS SONT LEURS MODES D'ORGANISATION ?

1. Quand se réunissent-elles ? A quelle fréquence ? A quel moment ?

La fréquence de réunion idéale pour les CBE est une ou deux fois par trimestre. C'est le cas tout particulièrement pour les CBE qui concernent l'enseignement secondaire (72%) plutôt que pour celles concernant le fondamental (50%). Les CBE du fondamental sont plus nombreuses à se réunir une fois par mois ou plus (31% contre 18%) mais aussi plus nombreuses à se réunir moins d'une fois par trimestre (19% contre 5 %). La même observation peut être faite concernant l'enseignement ordinaire et spécialisé. Les CBE de l'enseignement ordinaire sont proportionnellement plus nombreuses à se réunir une ou deux fois par trimestre alors que la périodicité des réunions est plus diversifiée dans l'enseignement spécialisé.

Contrairement à ce qui avait été observé dans le rapport d'évaluation à mi-parcours, les écoles de catégorie A ne se réunissent pas particulièrement plus souvent que les écoles de catégorie B. On peut émettre l'hypothèse qu'après une première année où la mise en place du dispositif a nécessité des réunions fréquentes, les CBE de catégorie A ont pu allonger les intervalles entre leurs réunions pour atteindre la cadence des CBE de catégories B qui, elles, sont le prolongement de projets déjà implantés dans les écoles depuis plusieurs années.

La fréquence des réunions ne paraît pas liée à un type de structuration de CBE en particulier. En revanche, la présence ou non d'un ou plusieurs coordinateur(s) ou coordinatrice(s) semble intimement liée la fréquence des réunions. En effet, les CBE ayant désigné plusieurs coordinateurs ou coordinatrices sont proportionnellement plus de deux fois plus nombreuses à se réunir une fois par mois ou plus que celles ayant désigné un seul coordinateur ou coordinatrice, et quatre fois plus nombreuses que les CBE n'ayant pas de coordination formalisée.

Les CBE se réunissent majoritairement durant les horaires scolaires, même si un certain nombre d'entre elles, le font durant la pause de midi.

D'après les observations émises par les accompagnateurs, la programmation régulière de réunions à des moments opportuns, même peu fréquents, motive les membres de la CBE à rester actifs et « avancer » dans la constitution, le maintien de la CBE et le développement d'actions. A l'inverse, des réunions annulées, postposées ou écourtées sont souvent un signe de stagnation de la CBE. En fin d'année scolaire, la programmation de réunions au début de l'année suivante soutient la pérennisation de la CBE et son autonomisation vis-à-vis de l'accompagnateur.

Le choix du moment de réunion est un enjeu majeur ; les emplois du temps des différentes fonctions présentes dans l'établissement étant rarement compatibles (enseignants et éducateurs par exemple).

Dans les CBE, on trouve différentes stratégies visant à dégager du temps pour se réunir :

Dans certains établissements, les réunions sont programmées en dehors du temps scolaire, sur du temps bénévole. Parfois, cela ne pose pas trop de problème aux enseignants s'ils sont particulièrement motivés à instaurer une dynamique de bien-être pour les élèves. Mais dans la plupart des cas, la programmation de réunions en dehors des horaires scolaires, sur du temps bénévole, génère une faible participation aux réunions, voire un risque d'essoufflement des participants.

La programmation de réunions CBE durant le temps normalement dévolu à la concertation ou durant les horaires scolaires grâce notamment à la flexibilité de la direction concernant le temps de travail des enseignants permettent que la participation aux réunions de la CBE ne soit pas bénévole. C'est également le cas lorsque les membres de la CBE bénéficient d'heures de coordination.

2. Temps dédié à la CBE par ses membres (hors temps du coordinateur ou de la coordinatrice) ?

Les renseignements sur le temps dédié à la CBE sont disponibles pour 55 établissements, douze CBE n'ayant pas répondu à la question. Dans vingt pourcent des CBE, les membres autres que les coordinateurs et/ou coordinatrices consacrent plus d'une heure par semaine à la CBE.

En moyenne, un membre de la CBE, non coordinateur-trice consacre 25 heures et 13 minutes par an à la CBE, soit approximativement 42 minutes par semaine.

D'après les accompagnateurs, les écoles paraissent généralement « manquer de temps » pour se consacrer au bien-être des élèves. Les particularités du calendrier scolaire très chargé participent à ce constat. Le début d'année, centré sur des préoccupations administratives et de gestion ne favorisent pas la reprise du dispositif CBE. En fin d'année, le temps dévolu aux évaluations ne permet pas toujours à la CBE de se réunir pour évaluer le travail accompli durant l'année et poser des bases pour l'année suivante.

3. Quelle coordination ? Par qui ? Combien de temps ?

Cinquante-trois CBE sur soixante-sept, soit 79% ont désigné une ou plusieurs personnes pour assurer la coordination de la CBE. L'écart important (du simple au double) entre le nombre de CBE ayant désigné au moins un coordinateur ou une coordinatrice dans le rapport d'évaluation intermédiaire et le même nombre présenté dans le rapport final peut en partie être attribué à la méthode de recueil de l'information, le questionnaire récoltant l'information de façon systématique.

La proportion d'écoles ayant désigné un ou plusieurs coordinateurs et/ou coordinatrices ne varie pas selon que la CBE soit composée de plusieurs personnes ou soit une dynamique. On ne constate pas de divergence notable non plus entre les écoles de l'enseignement fondamental et secondaire. On remarque en revanche que 92% des CBE de l'enseignement spécialisé ont désigné un ou plusieurs coordinateur(s) et/ou coordinatrices(s), contre 76% pour l'enseignement ordinaire.

Les membres du personnel de direction sont proportionnellement plus nombreux à exercer un rôle de coordination dans les CBE de l'enseignement fondamental que dans les CBE de l'enseignement secondaire. En outre, sur les sept CBE ayant choisi au moins un membre du personnel psychomédico-social interne comme coordinateur ou coordinatrice, cinq sont des CBE d'écoles de l'enseignement spécialisé.

D'après les accompagnateurs, le choix d'un coordinateur ou d'une coordinatrice doit tenir compte des relations que cette personne entretient avec l'ensemble de la communauté éducative et de sa disponibilité.

La préexistence au sein de l'école d'une personne attachée à la coordination de projet ou la coordination pédagogique facilite généralement la désignation de la personne de référence et/ou le coordinateur de la CBE. Parfois, cette personne intervient comme simple personne ressource pour la CBE.

Pour les CBE ayant répondu à la question (48 CBE), 46% des coordinateurs et/ou coordinatrices consacrent plus d'une heure par semaine à la CBE. On constate que dans les CBE organisées en « dynamique », les coordinateurs et les coordinatrices sont proportionnellement plus nombreux à consacrer plus d'une heure par semaine à la CBE.

En moyenne, les coordinateurs et les coordinatrices qui sont seuls à assumer la coordination dans la CBE y consacrent plus de temps que les coordinateurs et les coordinatrices qui se partagent la coordination à plusieurs. On peut imaginer que ces coordinateurs et ces coordinatrices se répartissent le temps de travail lié à la coordination de la CBE et y consacrent donc moins de temps chacun en moyenne.

Les CBE ont été invitées à sélectionner, parmi la liste présentée dans le tableau ci-dessous les cinq rôles principaux assumés par la coordination de leur CBE. Ces renseignements sont disponibles pour 62 établissements, non pertinents pour 2 CBE qui ont déclaré ne pas avoir de coordination. Trois CBE n'ayant « pas de coordination formalisée » n'ont pas répondu à la question.

Tableau : Rôles principaux assumés par la coordination de la CBE	Sur 62 CBE
Organiser des actions concrètes et/ou gérer des projets	46
Animer des réunions	36
Programmer des réunions	34
Assurer le suivi des décisions collectives	33
Mettre la CBE en lien avec des partenaires et personnes ressources externes	28
Animer une réflexion autour du bien-être	26
Assurer la communication autour de la CBE	22
Rédiger des procès verbaux de réunion	18
Coordonner des actions entre elles et/ou des projets entre eux	19
Rechercher des collaborateurs internes	18
Rechercher des moyens	18
Analyser une enquête	10
Autre : Aller aux journées territoriales	1
Autre : Coordonner le travail des professeurs et éducateurs en lien avec l'école citoyenne	1
Autre : Soutenir des projets/actions au point de vue pédagogique ou financier	1

Il est important de préciser que neuf des douze CBE ayant déclaré ne pas avoir de coordination formalisée ont tout de même mentionné des rôles assumés par la coordination. La coordination y est donc opérée de façon informelle par les membres de la CBE.

Proportionnellement et comparativement aux autres types de coordination, les CBE dans lesquelles la coordination est assumée par plusieurs membres mentionnent davantage les rôles de coordination liés à l'organisation des actions concrètes et/ou gestion des projets, à l'animation de réunions, à la mise en lien avec des partenaires et personnes ressources externes et à la rédaction de procès verbaux. En revanche, peu de ces CBE mentionnent la recherche de collaborateurs ou collaboratrices internes dans les missions prioritaires des coordinateurs et des coordinatrices.

D'un autre côté, les CBE où la coordination est assumée par un membre mentionnent proportionnellement plus souvent les rôles liés à la coordination des projets/actions entre eux, à la recherche de collaborateurs internes et de moyens et à l'analyse d'enquêtes.

L'identification d'un coordinateur ou d'une coordinatrice est surtout citée par les accompagnateurs comme un élément facilitant les aspects logistiques, administratifs et pratiques de l'activité de la CBE. Toutefois, cette position centrale d'un membre peut être vécue comme une surcharge de travail lorsqu'elle n'est pas reconnue institutionnellement (heures de coordination) et/ou symboliquement par la direction et les autres membres. Elle peut également être un frein dans la mesure où elle peut légitimer le manque d'investissement d'autres membres de la CBE ou de la communauté scolaire. Par ailleurs, un changement trop fréquent de coordinateur ou de coordinatrice ne facilite pas la continuité de la CBE.

Lorsqu'aucun coordinateur ou coordinatrice n'est désigné, une répartition équitable des tâches et des responsabilités entre les membres de la CBE contribue, selon les accompagnateurs, à optimiser son fonctionnement.

D. QUELS LIENS ENTRE CBE ET AUTRES LIEUX DE CONCERTATION ?

1. Quels sont les lieux de concertation préexistants ?

Dans trente-trois écoles, soit la moitié des répondants au questionnaire, la CBE est née au départ d'un autre lieu de concertation ou groupe de travail préexistant au sein de l'école. Parmi ces lieux de concertation préexistants, on trouve des structures de type pédagogique (coordination pédagogique, concertation entre enseignants et enseignantes, conseil d'éducation, ...). On trouve aussi des structures dévolues aux concertations entre différents acteurs scolaires (Conseil de tous, école citoyenne, réunions de travail avec le SPSE, le CPMS, ...) et des structures centrées autour de problématiques spécifiques (Cellule d'accrochage scolaire, Cellule de prévention et de traitement du racket et de l'intimidation en milieu scolaire, espace parole, groupe EPTO, ...). Enfin, on trouve parmi ces lieux de concertation préexistants, des structures qui, tout comme la CBE, visent à améliorer le bien-être des élèves dans ses dimensions multi-factorielles (Antenne Bien-être, Cellule Santé, Cellule Mieux-être, groupe bien-être, ...). Il n'est pas étonnant de retrouver, parmi cette dernière catégorie de structures, de nombreuses écoles de catégorie « B ».

D'après les accompagnateurs, la préexistence au sein de l'établissement de structures de concertation ou de participation favorise l'introduction du dispositif dans l'école et la mise en place d'actions concrètes.

2. Comment les lieux préexistants ont-ils évolué avec le dispositif CBE ?

Ces renseignements sont disponibles pour 32 établissements, non pertinents pour 34 CBE qui ne sont pas nées au départ d'un autre lieu de concertation ou groupe de travail préexistant au sein de l'école. Un établissement n'a pas répondu à la question.

Pour 8 CBE, « **Un lieu de concertation préexistant devient la CBE** » ; cette catégorie comprend les CBE qui sont une actualisation d'une structure déjà présente dans l'établissement avant l'inscription de l'école dans le dispositif (Antenne Bien-être, Conseil de tous, Cellule Santé, Projet d'école citoyenne), sans que des changements notables n'interviennent lors de cette actualisation. La CBE perpétue donc les missions et le mode de fonctionnement de la structure préexistante.

Pour 8 écoles, le dispositif a permis une « **Amélioration organisationnelle et structurelle d'un lieu de concertation préexistant** » ; on retrouve dans cette catégorie les CBE qui sont une actualisation d'une structure déjà présente dans l'établissement (projet santé, projet d'établissement, SAS d'écoute, Conseil d'éducation,...) et pour lesquelles ce changement a permis une réflexion plus approfondie, une communication, une gestion interne plus rationalisées.

Pour 8 autres écoles, le dispositif a favorisé l'« **Ouverture d'un lieu de concertation préexistant à de nouvelles thématiques de travail** » ; cette catégorie comprend les CBE basées sur une structure de concertation (généralement dédiée à une thématique précise : communication non violente, médiation par les pairs, accrochage scolaire, éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle) déjà présente dans l'établissement avant l'inscription de l'école dans le dispositif mais dont les compétences ont été élargies.

Dans 5 écoles, on relève l'« **Ouverture d'un lieu de concertation préexistant à de nouveaux membres** » ; ce groupe comprend les CBE qui sont une actualisation d'une structure déjà présente dans l'établissement avant l'inscription de l'école dans le dispositif, pour lesquelles la participation a été ouverte à de nouveaux membres.

Dans 2 écoles, « **La CBE se greffe à un lieu de concertation préexistant** » (concertation des enseignants, groupe EPTO).

Dans une dernière école, « **La CBE coexiste aux côtés d'un autre lieu de concertation** » (appelé « groupe de réflexion ») sans que ces deux structures ne fusionnent.

Il ne semble pas y avoir de lien évident entre la structuration des lieux de concertation préalable au dispositif CBE et l'évolution des CBE.

3. Avec quels autres lieux de concertation présents dans l'école la CBE entretient-elle des liens ?

Tableau : Lieux de concertation avec lesquels la CBE entretient des liens

La CBE entretient des liens avec...	Sur 67 CBE
un ou des lieux de concertation lié(s) aux <u>prescriptions légales</u> (<i>CPPT, Conseil de participation, ...</i>)	27
un ou des lieux de concertation créé(s) à l'initiative de l'école, composé(s) exclusivement de <u>membres de l'équipe éducative</u> (<i>Comité « vivre ensemble », Groupe Bien-être, Concertations de section, de niveaux ...</i>)	33
un ou des lieux de concertation créé(s) à l'initiative de l'école, composé(s) essentiellement d' <u>élèves</u> (<i>Conseil de délégués, Conseil de citoyenneté, ...</i>)	25
un ou des lieux de concertation créé(s) à l'initiative de l'école, composé(s) de membres de la <u>communauté scolaire élargie</u> (<i>Comité de parents, Conseil de l'école, séances plénières de début d'année scolaire, ...</i>)	17
un ou des lieux de concertation <u>externe(s)</u> à l'école (<i>Comité de quartier, réseau de professionnels autour des enfants et des jeunes, rencontres entre directeurs, ...</i>)	18

Le tableau met en évidence le fait que la CBE entretient des liens avec de nombreux autres lieux de concertation, qu'ils soient internes ou externes à l'école, liés ou pas à des prescriptions légales, centrés sur l'équipe éducative ou sur la communauté scolaire élargie, à l'initiative de l'école et même parfois informels.

Cette question de l'articulation de la démarche d'une CBE avec d'autres lieux de concertation présents dans les établissements scolaires a fait l'objet d'approfondissement au cours d'un des ateliers d'échanges lors des journées territoriales de novembre 2012.

L'analyse qualitative qui suit est une synthèse des éléments les plus significatifs échangés à ce moment.

Les liens entre CBE et autres lieux de concertation se font généralement sous la forme de **mise à l'ordre du jour d'un point concernant la CBE** lors d'une réunion d'une autre instance de concertation. Ce sont généralement des membres de la CBE qui sont chargés de communiquer dans ces différents lieux. La consultation des élèves par la collaboration avec une instance de concertation composée d'élèves est appréciée pour connaître leurs opinions sur leur propre bien-être et envisager des projets qui leur soient vraiment profitables. Quant aux lieux de concertation liés aux prescriptions légales, notamment le Conseil de participation, les participants soulignent qu'ils ne sont pas effectifs dans toutes les écoles, et que des difficultés de collaboration surviennent parfois entre la CBE et le CPPT par manque de légitimité reconnue à la CBE qui empiéterait sur les domaines de compétence du CPPT.

Certains établissements scolaires ont consacré, avec satisfaction, le temps des journées pédagogiques à la CBE pour informer l'équipe et la stimuler autour du dispositif.

Les échanges ont également pointé que l'articulation, la coordination des différentes structures de concertation dans un établissement scolaire demande du temps. Or, de nombreux participants déclarent en manquer et préconisent davantage d'heures de concertation.

Du côté des accompagnateurs, on observe que la collaboration entre ces différents groupes permet de faire remonter du terrain, de manière concertée, des éléments de réflexion concernant le bien-être des élèves et de l'équipe éducative. Le lien entre une structure composée d'élèves et la CBE par exemple, favorise la détection de problèmes liés au bien-être, chaque élève ayant la possibilité d'exprimer une difficulté rencontrée. Ce type de liens permet à la CBE de désamorcer des situations vectrices de mal-être. Par ailleurs, des confusions et rivalités peuvent survenir entre ces structures préexistantes et la nouvelle CBE.

E. QUELLE PLACE POUR LA POPULATION SCOLAIRE ?

Cette rubrique se propose d'investiguer la place allouée à la population scolaire non membre de la CBE dans le cadre du dispositif. Sera d'abord investigué le public ciblé par les actions de la CBE et ensuite la consultation de la population scolaire par la CBE.

1. Qui est ciblé par les actions de la CBE ?

Tableau : Public ciblé par les actions de la CBE

Actions de la CBE visant à améliorer le bien-être...	sur 67 CBE
des élèves	65
des enseignants/enseignantes	57
des éducateurs/éducatrices	35
du personnel administratif et/ou technique et /ou d'entretien	25
des parents d'élèves	7
d'autres membres de la communauté scolaire (direction, personnel surveillant ALE, membres du CPMS, membres du service social et paramédical, du personnel de l'internat, stagiaires)	7

Soixante-cinq CBE ont organisé des actions visant à améliorer le bien-être des élèves. Seules deux CBE se sont spécifiquement et exclusivement axées sur l'amélioration du bien-être des enseignants et des enseignantes.

Les actions visant à améliorer le bien-être des membres de la catégorie « autres membres de la communauté scolaire » ne visent pas ces catégories en particulier mais visent l'ensemble de la population scolaire et ces catégories en plus. Dans toutes les écoles ayant mentionné une catégorie « autre » sauf une, au moins une action visant à améliorer l'infrastructure de l'école a été organisée.

Le public ciblé par une action est fortement dépendant de la thématique de l'action. Par exemple, les actions impliquant des changements organisationnels de l'école tels que la révision du ROI, l'amélioration de l'infrastructure, de la gestion des déchets, de l'offre alimentaire ou encore l'introduction d'un dispositif de participation citoyenne sont des actions touchant un public très étendu dans l'école, élèves comme adultes.

En revanche, certaines thématiques d'action sont plus souvent mises en œuvre auprès de groupes d'élèves plus restreints, se limitant parfois même à une seule classe. On cite par exemple les activités promouvant l'estime de soi, la solidarité nord-sud, les activités psycho-corporelles, la sensibilisation aux assuétudes, à l'hygiène et au sommeil, à l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle. Enfin, certaines thématiques d'actions donnent plus souvent lieu à un suivi individuel d'élèves présentant certaines caractéristiques particulières : un soutien aux élèves en difficulté d'apprentissage, un service d'accrochage pour les élèves en décrochage.

Suivant la thématique de l'action, on remarque que le public ciblé peut varier.

2. Quelle consultation de la population scolaire ?

Quarante-huit CBE, soit 72% ont entrepris une consultation de la population scolaire en vue de mieux comprendre ses besoins, souhaits et/ou représentations en matière de bien-être. Cette consultation n'est pas particulièrement plus présente dans les écoles proposant un type ou un niveau d'enseignement en particulier.

Ces renseignements sont disponibles pour 48 établissements, non pertinents pour 19 CBE qui n'ont pas organisé de consultation de la population scolaire.

Catégories de la population scolaire consultées	Tous	Une majeure partie	Une délégation ¹	Total sur 48 CBE
Elèves	12	9	12	33
Enseignants/enseignantes	28	8	8	44
Educateurs/éducatrices	14	4	3	21
Personnel administratif	8	1	4	13
Personnel technique et /ou d'entretien et/ou d'accueil	5	3	4	12
Parents d'élèves	1	1	9	11
Membres du CPMS/SPSE	8	2	5	15
Membres du PO	5	1	4	10
Autre (une fois chaque cas suivant) : la direction, les membres d'une association, des donateurs privés, les éducateurs de l'internat, le service de médiation officiel FWB, le personnel para-médical interne de l'école	2	0	4	6

Quatre CBE n'ont consulté que des élèves, vingt-neuf CBE ont consulté simultanément des élèves et des enseignants/enseignantes et vingt-quatre ont consulté élèves, enseignants/enseignantes et une autre catégorie répertoriée dans le tableau. Quinze CBE n'ont pas consulté d'élèves. On constate que dans le fondamental et dans l'ordinaire, il est plus fréquent de consulter l'ensemble des élèves (par une enquête par exemple), tandis que dans le secondaire et dans le spécialisé, on consulte plutôt une délégation d'élèves.

Les accompagnateurs constatent que l'implication directe ou indirecte d'élèves dans le dispositif Cellule Bien-être permet de programmer des actions directement liées à leurs besoins et attentes.

¹ Par « une délégation », nous entendons une petite partie de la catégorie de population en question, sans que celle-ci ne soit nécessairement élue, choisie par ses pairs.

Tableau : Analyse et présentation des résultats de la consultation de la population scolaire

	Sur 67 CBE	Pourcentage
Organisation d'une consultation de la population scolaire	48	72%
Résultats de la consultation analysés	44	66%
Résultats de la consultation présentés à la population scolaire	33	49%

On remarque que sur les 48 écoles ayant réalisé une consultation de la population scolaire, quatre n'en ont pas analysé les résultats. Pour les 44 autres, l'analyse a été principalement opérée par des membres de la CBE (16 écoles), des membres de la direction (8 écoles), des enseignants ou enseignantes (8 écoles) ou encore par le coordinateur ou la coordinatrice de la CBE (5 écoles). Ont participé aussi à ces analyses, mais de manière moins fréquente, des membres de CPMS et SPSE, de PO, d'associations, du personnel encadrant et des chefs d'atelier.

Dans six écoles, les résultats de la consultation ont été présentés à toute l'école. Dans douze autres, ils ont été présentés aux membres de l'équipe éducative sans l'être aux élèves et dans quatre, ils ont été exposés aux élèves sans l'être aux enseignants et enseignantes. Neuf écoles ont déclaré avoir présenté les résultats aux membres de la CBE et deux autres au Conseil de participation. D'après plusieurs établissements, d'autres personnes ont été tenues informées de ces résultats. Il s'agit de membres du CPMS (3 écoles), du PO (3 écoles), du CPPT (2 écoles) et des parents (2 écoles).

REPERES ET PROPOSITIONS

Comment favoriser les liens entre CBE et autres lieux de concertation ?

Les propositions visant à améliorer la visibilité de la CBE dans l'école :

- L'organisation de journées de formation et de journées pédagogiques spécifiquement dédiées à la CBE pour informer les membres de la communauté scolaire sur l'existence de la CBE, stimuler leur intérêt et les faire réfléchir aux liens pouvant être faits avec des projets ou des lieux de concertation préexistants.
- La communication régulière des comptes rendus du travail de la CBE dans les autres lieux de concertation.
- Toujours dans cet esprit de communication, l'affichage d'informations relatives à la CBE dans l'école et plus particulièrement dans la salle des professeurs.

Les propositions visant à légitimer la CBE, notamment aux yeux des autres lieux de concertation

- Le soutien de la CBE par la direction.
- La présence dans la CBE de membres de l'équipe éducative bénéficiant d'heures de concertation pour des structures préexistantes.
- La définition des fonctions et missions des différents lieux de concertation ainsi que des membres qui les composent afin d'éviter les redondances des fonctions et les incohérences dans les interventions.
- L'octroi de davantage de temps de réunion.
- L'attribution d'une existence légale aux CBE.
 - L'inclusion de la CBE dans le projet d'établissement.

Chapitre IV :

CONSTRUIRE UNE VISION PARTAGEE

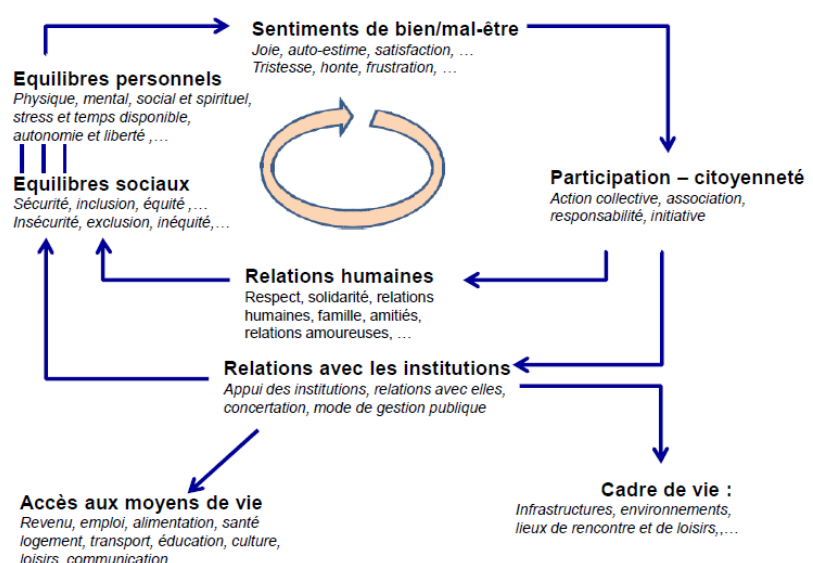
DU BIEN-ETRE A L'ECOLE

A. QUESTIONNEMENT EVALUATIF

1. Contexte

Le bien-être recouvre une variété de facettes qu'il importe de pouvoir aborder pour concourir au développement global des enfants et de jeunes et à la qualité du vivre ensemble. Le bien-être est aussi un concept susceptible d'interprétation polymorphe. Mais c'est donc un concept qui provoque facilement l'adhésion, chacun pouvant l'interpréter selon son propre référentiel et la plupart du temps, les différents référentiels mobilisés ne se contredisent pas.

Le dispositif pilote des CBE n'a pas voulu en donner une définition très cadrée : les premiers textes évoquent la diversité de thématiques éducatives que l'école est amenée à prendre en compte, parlent de prévention globale et durable, d'approches centrées sur la personne. Le dispositif laisse l'opportunité aux établissements de placer dans ce terme 'Bien-être' les éléments qui font sens pour eux, voire d'en construire le sens collectivement. En cela, le dispositif est en cohérence avec le document du Conseil de l'Europe cité ci-dessous « *Le bien-être est un concept qu'il appartient aux seuls citoyens de définir au travers de processus élaboratifs. Il importe aussi de construire la coresponsabilité pour le bien-être de tous dans différents espaces de vie* » : Le dispositif CBE a donc choisi d'aborder le bien-être comme dimension pratique. La question est de savoir comment concrètement, et par quel moyens, la CBE active le « bien-être » à l'école. Comment faire exister le bien-être à l'école ? La réponse à cette question passe par un travail sur les liens entre les thématiques des actions et cette « notion vague » du « bien-être » ?



In "Construire le progrès sociétal pour le bien-être de tous avec les citoyens et les communautés (Conseil de l'Europe, 2010)

En même temps, les discours au démarrage du dispositif évoquent anarchie et envahissement : il semble que les initiatives accrochées à ce terme de bien-être fassent intervenir une grande variété d'organismes et de personnes à l'intérieur de l'établissement scolaire, se développent de façon peu concertée et /ou peu stable dans le temps. Tenter d'éclairer quel sens les établissements participant au dispositif ont donné de manière très pragmatique au concept de bien-être convoque donc à la fois les thématiques d'action (ce sur quoi portent les activités organisées ou concertées par la Cellule bien-être) et les collaborations mobilisées pour ce faire. On entre ainsi de plein pied dans la question de l'intersectorialité.

2. Eléments du rapport EvalCBE.1

Le rapport d'évaluation à mi-parcours EvalCBE.1 a mis en évidence la grande variété des actions convoquées par ce dispositif. L'aspect multifactoriel du bien-être, ses composantes individuelles et collectives, matérielles et sociales y sont bien présentes, rejoignant par exemple les modélisations proposées par le Conseil l'Europe

Le rapport d'évaluation EvalCBE.1 a aussi mis en évidence l'enchevêtrement de certaines thématiques les unes dans les autres et il concluait *« Il importera, au cours des prochains mois, d'éclairer les relations des diverses thématiques les unes avec les autres : leurs rapports de complémentarité, d'antériorité, de causalité, leur potentiel de synergies, leurs liens privilégiés avec les valeurs et missions de l'enseignement en CFWB. Faut-il privilégier certains types d'actions qui permettent de travailler plusieurs thématiques ; y-a-t-il des thématiques incontournables pour tous les établissements et d'autres qui seraient modulables en fonction des besoins spécifiques ; certaines thématiques sont-elles propices à être abordées simultanément ? »*

On trouvera ci-dessous différentes approches visant à appréhender ces interactions entre thématiques. Après avoir montré la diversité et la fréquence relative des thématiques associées au bien-être par les acteurs scolaires, nous verrons que cette diversité connaît des adaptations aux caractéristiques de la population scolaire ? On illustrera ensuite le potentiel de spécificité ou de transversalité des différentes thématiques ainsi que les complémentarités préférentielles entre certaines d'entre elles. On verra enfin comment se conjuguent à travers ces thématiques les secteurs d'origine des collaborateurs qui ont appuyé les CBE dans leur actions et où se situent les formations suivies par les enseignants par rapport à ces secteurs.

3. Eléments de méthode

Dans la perspective d'éclairer ces questionnements par un recueil d'information systématique et harmonisé auprès des établissements participants, le questionnaire d'évaluation leur a fourni une liste de thèmes d'action élaborées à partir du rapport d'évaluation à mi-parcours et leur a demandé de passer en revue les actions produites au cours des deux dernières années en relation avec la CBE en référence à cette liste : associer à chaque action un ou plusieurs thèmes de la liste ainsi que les partenaires mobilisés pour cette action. L'ampleur et la permanence de ces actions ainsi que la proportion de la population scolaire concernées ont aussi été sollicités.

Pour chaque action ou projet mis en œuvre, il était demandé de citer la thématique principale à laquelle il/elle se rattache et une ou plusieurs thématiques secondaires associées. *Par exemple, l'action « création d'un local bien-être » peut avoir comme thématique principale « Aménager des espaces, des moments d'écoute et/ou de détente » et comme thématiques secondaires « Améliorer l'organisation de l'infrastructure scolaire » et « Promouvoir l'estime de soi, l'image de soi ».*

Les établissements ont également eu la possibilité de citer les partenaires et personnes ressources intervenus dans le cadre de chaque action, de mentionner s'il s'agissait d'une action ponctuelle, d'une action récurrente ou d'un projet. Enfin, ils ont été invités à estimer le pourcentage d'élèves et d'adultes de l'école concernés par chaque action. On a ainsi obtenu une base de données de 390 actions représentative des thèmes et partenariats que les responsables des écoles participantes associent à leur Cellule bien-être.

« action » :

toute initiative visant à mieux organiser la CBE ou toute autre initiative mise en place par la CBE ou mise en lien avec la CBE visant à améliorer le bien-être de tout ou partie de la communauté scolaire.

« action récurrente » :

action répétée au minimum deux années scolaires consécutives.

« projet » :

un ensemble d'actions, mis en place par la CBE ou mis en lien avec la CBE qui s'organise sur la durée. Font partie intégrante d'un projet la réflexion sur ses objectifs, ses moyens d'action et ses éventuels partenaires ou personnes ressources.

B. DIVERSITE DES THEMATIQUES D'ACTIONS ASSOCIEES AU BIEN-ETRE

Vingt-trois thématiques d'action étaient proposées dans le questionnaire (cf. tableau de la page suivante). Le choix de ces thématiques a été opéré sur base de la classification présentée dans le rapport d'évaluation à mi-parcours, en précisant davantage les intitulés des thématiques et en les illustrant par quelques exemples. La possibilité était offerte d'ajouter une ou plusieurs thématiques qui ne figureraient pas dans la liste proposée. Les données présentées dans les tableaux et graphiques ci-dessous correspondent aux informations suivantes :

- 390 actions ont été encodées. Il s'agit d'une estimation minimale de la réalité. En effet, quand plusieurs actions abordaient la même thématique, cela a donné lieu à une seule unité d'encodage. Par ailleurs, comme signalé ci-dessus le terme action recouvre des actions ponctuelles (récurrentes ou non) ou des projets (parfois composés dans les faits de plusieurs actions).
- Parmi ces 390 actions, 282 ont été associées à une seule thématique (dite « thématique principale seule »). Les écoles qui n'ont jamais encodé de thématique secondaire ont produit 144 de ces actions, elles sont 28 dans ce cas soit 42 %. On peut donc penser que le nombre de thématiques secondaire explicite a été sous-évalué.
- 108 actions ont été associées à plusieurs thématiques (une thématique principale, une ou plusieurs thématiques secondaires). Cela a donné lieu à 163 évocations de thématiques secondaires.

1. Travailler collectivement sur le ROI
2. Améliorer l'organisation de l'infrastructure scolaire (*confort, embellissement, sécurité, transport, accueil, ...*)
3. Aménager des espaces, des moments d'écoute et/ou de détente (*local « bien-être », lieu pour accueillir les parent, jeux pour la cour de récréation ...*)
4. Améliorer l'offre alimentaire (*adaptation des menus, distribution de collations saines, ...*)
5. Sensibiliser à l'alimentation saine, équilibrée, durable (*aménagement d'un potager, petit déjeuner malin, ...*)
6. Apporter un soutien aux élèves en difficulté d'apprentissage et/ou à leur famille (*séances de remédiations, suivi individualisé des élèves en difficulté d'apprentissage*)
7. Favoriser l'intégration et l'accrochage scolaire par des actions collectives (*Aide à l'orientation scolaire, parrainage des élèves entre eux, ...*)
8. Favoriser la découverte du monde du travail (*journée en entreprises, séance d'information sur les job étudiants, ...*)
9. Développer des activités d'Education Relative à l'Environnement (*aménagement de poubelles de tri, sensibilisation à la qualité de l'air, réduction des déchets, ...*)
10. Promouvoir le concept d'une santé, d'un bien-être global (*journée bien-être, semaine de la santé, ...*)
11. Partager des activités sportives ou culturelles (*visite d'un musée, sortie au théâtre, participation à une compétition sportive, ...*)
12. Promouvoir l'estime de soi, l'image de soi (*valorisation par le théâtre, ateliers d'écriture « slam », shooting photo, développement personnel...*)
13. Organiser des activités psycho-corporelles pour les élèves et/ou les enseignants (*atelier de gestion du stress, cours de yoga, ...*)
14. Développer des activités de sensibilisation à la citoyenneté, à la solidarité (*récolte de fonds pour une association, visite d'institutions représentatives, débat avec des politiques, ...*)
15. Développer des activités de sensibilisation à l'interculturalité et/ou au vivre ensemble (*sensibilisation autour des préjugés, découverte culinaire ethnique, ouverture au monde, projet intergénérationnel...*)
16. Développer des occasions d'exercer la citoyenneté et la solidarité dans l'établissement scolaire (*Conseil d'élèves, comité de citoyenneté, ...*)
17. Développer des activités visant à améliorer les échanges entre membres de la communauté scolaire (*tournois « inter-annexes », cercles de parole, boîte à suggestion, valves, communication non-violente à titre préventif...*)
18. Promouvoir des outils, des formations, des pratiques de gestion des conflits (*en ce compris racket et cyber harcèlement*)
19. Développer des activités de sensibilisation à la solidarité Nord-Sud (*y compris commerce équitable*)
20. Développer des activités de soutien aux enseignants (*rôles professionnels, gestion collective des interactions scolaires*)
21. Développer des activités de sensibilisation aux assuétudes (*animation ou projet sur l'usage des drogues, du tabac, la cyberdépendance, ...*)
22. Développer des activités de sensibilisation à l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (*visite d'un planning familial, séance d'animation sur les stéréotypes sexuels, la contraception, ...*)
23. Organiser des activités visant une sensibilisation à l'hygiène corporelle et/ou à l'importance du sommeil
24. Premiers secours
25. Promouvoir l'école vers l'extérieur

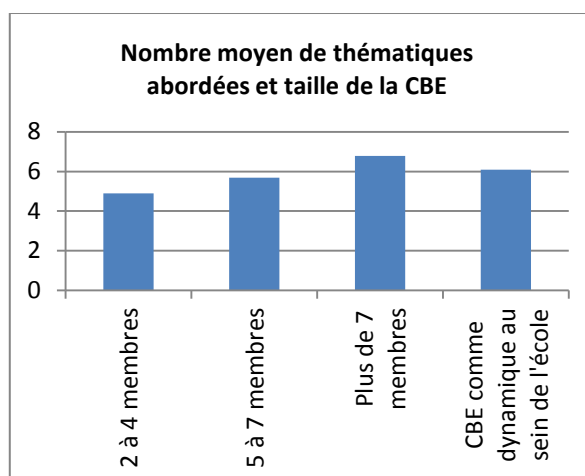
Les CBE ont été catégorisées selon le nombre de thématiques différentes dans lesquelles s'insèrent les actions proposées cette année. La diversité des thématiques d'actions associées à la CBE (organisées ou concertées par celle-ci) peut en effet être considérée comme un indicateur de réalisation du dispositif CBE dans une école.

En moyenne, chaque école incluse dans le dispositif a abordé entre **cinq et six thématiques** d'action différentes, ce qui est assez stable par rapport à EvalCBE.1. Les différences d'enregistrement, de catégorisation et d'encodage sont telles (récit/questionnaire – adaptation de la catégorisation, thématique considérée à titres principale et secondaire) qu'il est préférable de ne pas interpréter cette évolution.

On peut cependant affirmer que les CBE ayant mis en œuvre davantage de thématiques durant la première année se retrouvent à nouveau parmi les CBE les plus « diversifiées » durant la seconde. D'autres tendances émises sous la forme d'hypothèses dans le rapport d'évaluation à mi-parcours se confirment donc.

Les CBE d'écoles de l'enseignement secondaire semblent avoir abordé davantage de thématiques que les écoles de l'enseignement fondamental. Dans les deux cas, 80% des établissements abordent plus de 2 thématiques mais en secondaire 54% aborde plus de 5 thématiques pour seulement 23% dans le fondamental). Aucune tendance spécifique n'a été constatée dans les écoles proposant de l'enseignement spécialisé. Par contre, près de 95% des établissements concernés par l'encadrement différencié ont abordé plus de 2 thématiques dans leurs actions, contre 72% pour les autres établissements.

Enfin, une tendance existe à aborder une plus grande diversité de thématiques dans les CBE dont le noyau central comporte plus de membres, comme le montre le graphique suivant. La moyenne générale est de 5,82 *thématiques d'action principales par CBE*.



Les CBE ayant parmi leurs membres un membre du personnel de direction sont proportionnellement beaucoup plus nombreuses à avoir mis en œuvre plus de cinq thématiques. On peut ici émettre l'hypothèse que le membre de direction membre de la CBE, jouissant d'une vision plus large des projets dans l'école, ait tendance à associer à la Cellule davantage d'actions mises en place dans l'école au départ d'initiatives plus disparates. Au contraire, les CBE dans lesquelles la direction est absente pourraient davantage se limiter, dans le questionnaire, à mentionner les actions qu'elles ont directement organisées ou coordonnées. Nous reviendrons sur ce constat ci-dessous quand nous parlerons de vision partagée du bien-être.

C. ADAPTATION DES THEMATIQUES A LA POPULATION SCOLAIRE

Comment se répartissent les thématiques associées au bien-être en fonction du type d'établissement ? Sans surprise, on remarque que les problématiques les plus fréquemment représentées ne sont pas les mêmes dans l'enseignement fondamental et dans l'enseignement secondaire. Citons par ordre de fréquence décroissante pour le fondamental : infrastructure, ERE, sensibilisation à l'alimentation, estime de soi, sport et culture, offre alimentaire, gestion de conflits, ... et pour le secondaire : exercice de la citoyenneté, espaces détente, sport et culture, estime de soi, assuétudes, EVRAS).

On constate également des différences dans la fréquence des thématiques proportionnellement au nombre de CBE des établissements de tel ou tel type. Ainsi sont plus représentées :

- dans le fondamental : le ROI, les infrastructures, la sensibilisation à l'alimentation, l'ERE, l'hygiène et le sommeil, ...
- dans le secondaire : les assuétudes, l'EVRAS, la sensibilisation à la citoyenneté et à la solidarité, la solidarité Nord Sud, les échanges dans l'école, l'accrochage scolaire, les contacts avec le monde du travail et les premiers secours, ...
- dans l'enseignement avec encadrement différencié (proportionnellement plus que dans l'ensemble des établissements secondaires) : le ROI, le soutien aux enseignants, la sensibilisation à la citoyenneté et à la solidarité, l'estime de soi, les sport et la culture, l'accrochage scolaire, ...
- dans le secondaire spécialisé : les infrastructures et les espaces de détente, la transition vers le monde du travail, l'exercice de la citoyenneté, l'hygiène et le sommeil, ...

Par ailleurs, le public ciblé par une action est fortement dépendant de la thématique de l'action. Par exemple, les actions impliquant des changements organisationnels de l'école tels que la révision du ROI, l'amélioration de l'infrastructure, de la gestion des déchets, de l'offre alimentaire ou encore l'introduction d'un dispositif de participation citoyenne sont des actions touchant un public très étendu dans l'école, élèves comme adultes. En revanche, certaines thématiques d'action sont plus souvent mises en œuvre auprès de groupes d'élèves plus restreints, se limitant parfois même à une seule classe ; par exemple les activités promouvant l'estime de soi, la solidarité nord-sud, les activités psycho-corporelles, la sensibilisation aux assuétudes, à l'hygiène et au sommeil, à l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle. Enfin, certaines thématiques d'actions donnent plus souvent lieu à un suivi individuel d'élèves présentant certaines caractéristiques particulières : un soutien aux élèves en difficulté d'apprentissage, un service d'accrochage pour les élèves.

Quand on examine les thématiques selon le type d'intervention développée les tendances suivantes se dégagent S'agit-il d'une action ponctuelle, récurrentes, ou d'un projet tels que définis ci-dessus

- Le mode d'intervention le plus fréquent est le projet pour les actions sur l'infrastructure, l'ERE et les actions sur le vivre ensemble
- Certaines thématiques sont plutôt caractérisées par des actions récurrentes : la santé globale, la sensibilisation à l'alimentation, le travail sur l'estime de soi, les activités psycho corporelles, et enfin l'EVRAS. On trouve aussi parmi ces actions celles qui reposent sur des modifications organisationnelles dans l'école : l'offre alimentaire, les espaces détente, la sensibilisation les activités sportives et culturelles, l'exercice de la citoyenneté, le soutien aux apprentissages.
- D'autres thématiques sont plus souvent abordées de manière ponctuelle : les assuétudes, le travail sur le ROI, l'exercice de la citoyenneté.

Des nuances peuvent être apportées par l'examen du tableau complet fourni en annexe.

D. DIVERSITE DES MODALITES D'ACTION EN LIEN AVEC LES THEMATIQUES

Ce que nous appelons l'« intensité » d'une action a été appréhendée dans les questionnaires d'évaluation grâce à une différenciation entre les notions d'« action » et de « projet ». Pour rappel, une action a été définie comme toute initiative visant à mieux organiser la CBE ou toute autre initiative mise en place par la CBE ou mise en lien avec la CBE visant à améliorer le bien-être de tout ou partie de la communauté scolaire. Par « projet », nous entendons un ensemble d'actions, mis en place par la CBE ou mis en lien avec la CBE qui s'organise sur la durée. Font partie intégrante d'un projet la réflexion sur ses objectifs, ses moyens d'action et ses éventuels partenaires ou personnes ressources.

Il ressort que les thématiques les plus souvent mises en œuvre au travers de projets de large ampleur touchent à l'aménagement environnemental et organisationnel de l'établissement scolaire, bref à la qualité de vie de la communauté scolaire (activités d'éducation relative à l'environnement, vivre ensemble, amélioration de l'infrastructure). Ce type d'activités ne peut en effet être mis en place que dans une perspective à long terme, avec des objectifs globaux de promotion du bien-être et d'amélioration du climat d'établissement. On retrouve aussi parmi les thématiques donnant lieu à des projets d'ampleur, certaines thématiques touchant davantage à des enjeux sociétaux (sensibilisation aux assuétudes, à l'hygiène et au sommeil, activités de solidarité vis-à-vis des pays du sud).

Les actions (ici par opposition aux projets) ont été catégorisées selon deux types. Les actions ponctuelles et les actions récurrentes, c'est-à-dire celles répétées au minimum deux années scolaires consécutives. Ces deux variétés d'actions correspondent à des thématiques assez différentes. Parmi les actions ponctuelles, on retrouve surtout des thématiques visant à soutenir le développement personnel de l'élève (accrochage scolaire, sensibilisation à l'hygiène et au sommeil, découverte du monde du travail, EVRAS, sensibilisation à la citoyenneté) et des thématiques visant à soutenir la qualité de vie dans le cadre scolaire (pratiques de gestion de conflit, travail sur le ROI, échanges entre membres de la communauté scolaire). Parmi les actions récurrentes, on retrouve le plus souvent des thématiques transversales, c'est-à-dire travaillées en lien avec de nombreuses autres thématiques (santé globale, exercice de la citoyenneté, échanges entre membres de la communauté scolaire, activités psycho-corporelles).

Parmi les actions et projets que les écoles désiraient, en juin dernier, programmer pour l'année scolaire 2013-2014, on trouve une grande majorité d'initiatives déjà organisées les années scolaires précédentes que les établissements ont prévu de reconduire. La reconduction de ces actions et projets d'une année à l'autre, que nous venons déjà d'aborder bien que de façon incomplète en pointant les actions récurrentes, peut nous renseigner sur la durabilité de certaines initiatives. On constate que la plupart des thématiques déjà mises en œuvre sont massivement reconduites. En effet, pour presque toutes les thématiques, le pourcentage d'écoles désirant reconduire une thématique en 2013-2014 parmi les écoles l'ayant déjà mis en œuvre en 2012-2013 est supérieur à 70%. Ce n'est pas le cas pour quatre thématiques : l'amélioration de l'infrastructure scolaire (68%), la sensibilisation à l'hygiène et au sommeil (55%), le travail sur le ROI (46%) et la découverte du monde du travail (40%).

En revanche, les thématiques programmées en 2013-2014 dans les écoles ne les ayant pas encore mises en œuvre sont principalement : la sensibilisation aux assuétudes, le soutien aux élèves en difficulté d'apprentissage, les échanges entre membres de la communauté scolaire, l'aménagement d'espaces d'écoute et de détente, les activités psycho-corporelles et les activités d'exercice de la citoyenneté.

A présent, si l'on pointe les thématiques pour lesquelles les écoles font le plus appel à des collaborateurs externes proportionnellement au nombre d'actions, on obtient, dans l'ordre : la découverte du monde du travail, la sensibilisation aux assuétudes, le soutien aux élèves en difficulté d'apprentissage, l'EVRAS, les activités de sensibilisation à la citoyenneté et à la solidarité, la promotion de l'estime de soi, les activités psycho-corporelles, les activités sportives et/ou culturelles, la sensibilisation à l'interculturalité et au vivre ensemble, la gestion des conflits, la santé globale et la sensibilisation à la solidarité Nord/sud. A l'opposé, les thématiques traitées majoritairement en interne sont le soutien aux enseignants, les activités visant à améliorer les échanges entre membres de la communauté scolaire et les activités visant à exercer la citoyenneté dans l'établissement scolaire.

D'après les accompagnateurs, la mise en œuvre d'actions par une démarche formalisée de « cycle de projet » (enquête, définition d'objectifs, calendrier, mise en œuvre, évaluation) permet aux membres de la CBE de se raccrocher à des éléments objectivables permettant de juger de la pertinence et de l'efficacité des actions menées.

La définition d'objectifs d'action clairs, à court et à long terme, pas trop nombreux, réalisables, en lien avec les problématiques qui concernent le public scolaire de chaque école ou chaque implantation et en concertation avec l'équipe éducative est, pour de nombreux accompagnateurs, garante de l'efficacité de la CBE. La présence de la direction, par sa connaissance des ressources disponibles, est un soutien dans la validation de propositions d'actions réalisables.

Prendre le temps d'évaluer ce qui a été fait, tant concernant la structuration de la CBE que les actions qu'elle a mis en place ou mis en lien, permet d'identifier, de valoriser les acquis, de prendre du recul et d'abandonner certaines pistes au profit de nouvelles. Par ailleurs, certaines équipes, peu habituées à cet exercice, peuvent éprouver des difficultés à mener cette évaluation..

Le choix d'un fil conducteur pour les actions et projets, comme une thématique transversale déclinable sous divers aspects et par divers acteurs scolaires contribue à introduire du lien, de la cohérence entre les différents projets de l'école. Cette cohérence est par ailleurs souhaitable afin de faire évoluer les projets et actions disparates des écoles vers une dynamique « bien-être » intégrée. Un suivi rigoureux des actions lors des réunions permet à la CBE de ne pas se disperser et de voir les projets évoluer.

La réalisation d'actions concrètes, quelles qu'elles soient, a à maintes reprises été mentionné comme un élément facilitateur pour le « moral » de la CBE par les accompagnateurs. Outre les effets concrets qu'elles apportent au public ciblé, ces actions semblent être source de motivation pour les membres de la Cellule et peuvent contribuer à revaloriser l'établissement scolaire, les enseignants et les élève. Elles contribuent également à rendre la CBE plus visible et susciter chez des enseignants l'envie de la rejoindre.

E. SPECIFICITE, TRANSVERSALITE ET COMPLEMENTARITE DES THEMATIQUES

Le tableau ci-contre reprend l'ensemble des thématiques abordées dans les écoles. On y trouve en colonne les thématiques abordées à titre principal et en lignes, les thématiques secondaires associées. *Ainsi si l'on prend par exemple en colonne la thématique principale 4 qui correspond à « Amélioration de l'offre alimentaire », on constate qu'au total cette thématique est citée 20 fois à titre principal (avant-dernière ligne). On la retrouve 12 fois citée seule (dernière ligne), c'est-à-dire que 12 fois, une action visant à améliorer l'offre alimentaire a été mise en place sans qu'une autre thématique n'y soit associée. Une fois, l'amélioration de l'offre alimentaire à l'école s'est faite en lien avec la thématique secondaire 3 « aménager des espaces, des moments d'écoute et/ou de détente ». Sept fois, cette amélioration s'est faite en relation avec une « sensibilisation à l'alimentation saine, équilibrée et durable » (thématique 5) et quatre fois, elle s'est faite en lien avec une « promotion du concept de santé, de bien-être global » (thématique 10).*

La couleur des cases du tableau est d'autant plus foncée que l'association entre deux thématique est plus fréquente

Le graphique présenté en regard du tableau permet de visualiser en un seul regard

- la fréquence totale d'évocation des thématiques (couleur des petits ronds)
- la force de la liaison entre deux thématiques (grosceur des flèches)
- les thématiques les plus souvent associées à d'autres soit à titre principal (fréquence de flèches qui aboutissent à une thématique) soit à titre secondaire (fréquence de flèches qui quittent une thématique)

Ainsi, dans cette modélisation graphique réalisée grâce à un logiciel de soutien à l'analyse qualitative et quantitative (Netdraw), les thématiques les plus transversales² (souvent associées à d'autres) se retrouvent au centre et les thématiques les plus spécifiques³ se retrouvent à la périphérie. Un tableau reprenant ces indices est disponible en annexe.

Un dernier graphe (ci-dessous) permet de visualiser la répartition des thématiques selon l'intensité de leurs liaisons. Les groupes identifiés représentent des sous-réseaux dans la structure globale. Cette schématisation a été mise au point grâce au même logiciel Netdraw (analyse par la théorie des graphes).

Ces visualisations ont essentiellement pour but de stimuler la réflexion sur

- les thématiques d'actions qui développent des synergies, qui s'appuient l'une l'autre ;
- les thématiques qui jouent un rôle central (par leur fréquence et par l'intensité de leurs liaisons) sans doute parce qu'elles relèvent de compétences éducatives fondamentales ;
- les raisons pour lesquelles certaines thématiques restent très spécifiques, qui peuvent être liées à des facteurs organisationnels, ou à des questions de compétences, ou à des spécificités d'établissement.

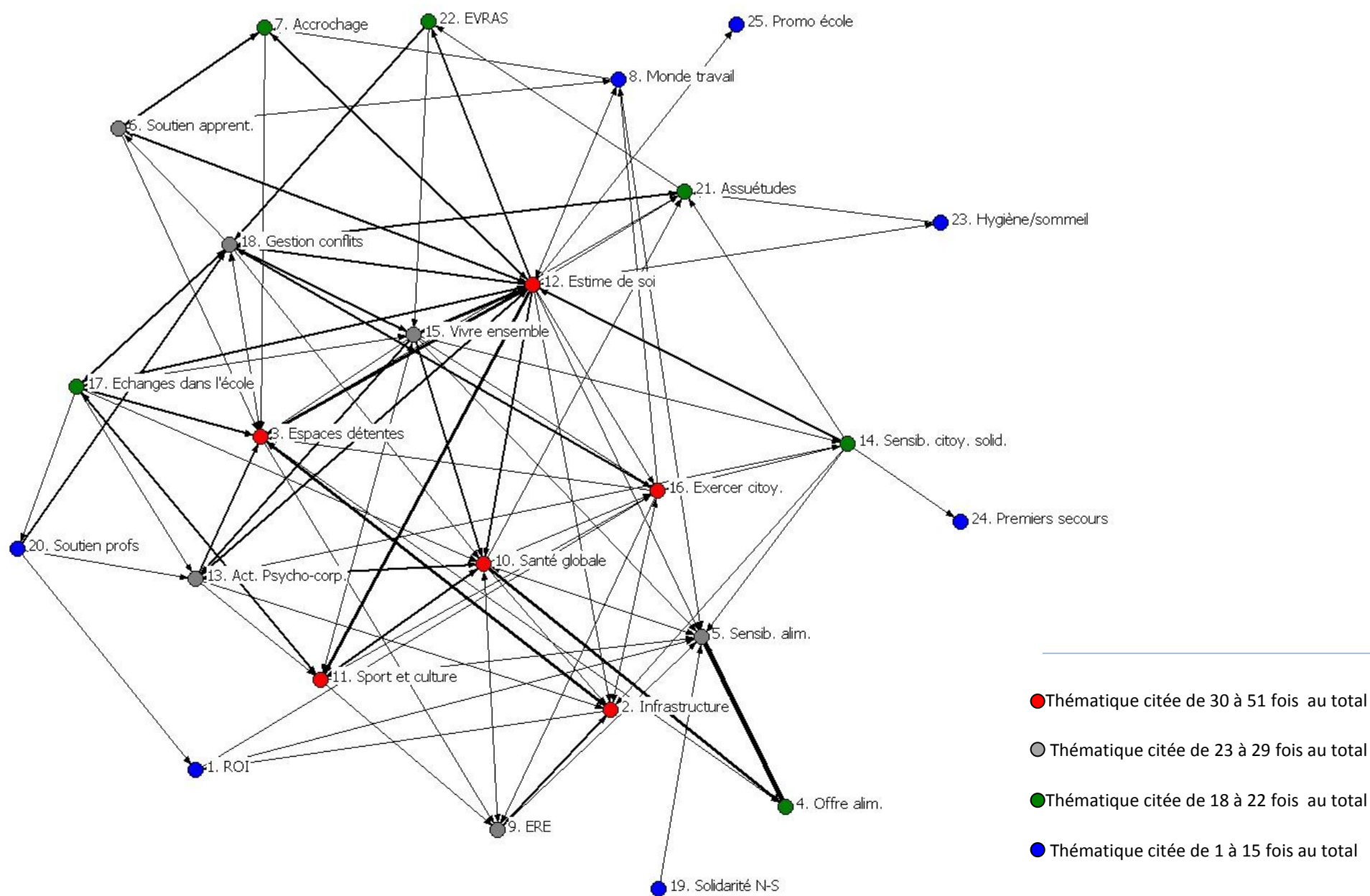
² Un indice de « transversalité » a par ailleurs été calculé grâce au comptage du nombre de thématiques secondaires différentes rattachées à une même thématique principale. Il a également été appliqué en sens inverse, c'est-à-dire en comptant nombre de thématiques principales différentes rattachées à une même thématique secondaire.

³ Un indice de « spécificité » a été obtenu en divisant le nombre de fois où une thématique apparaît à titre principal sans être associée à une thématique secondaire par le nombre de fois où cette thématique apparaît à titre principal.

Tableau : Répartition des actions selon leur thématique principale et leur(s) thématique(s) secondaire(s)

Thématique principale Thématique secondaire	1. ROI	2. Infrastructure	3. Espaces détente	4. Offre alim.	5. Sensib. alim.	6. Soutien apprent.	7. Accrochage	8. Monde travail	9. ERE	10. Santé globale	11. Sport et culture	12. Estime de soi	13. Act. Psycho-corp.	14. Sensib. citoy. solid.	15. Interculturalité Vivre ensemble	16. Exercer citoy.	17. Echanges dans l'école	18. Gestion conflits	19. Solidarité N-S	20. Soutien profs	21. Assuétudes	22. EVRAS	23. Hygiène/sommeil	24. Premiers secours	25. Promo école	163 évocations de thématiques à titre secondaire (sur 108 actions)	Fréquence totale d'évocation (Principal +secondaire)	
1. ROI					1											1										2	15	
2. Infrastructure	1		4													1											6	34
3. Espaces détente		4		1					1			1						1			1						9	32
4. Offre alim.					2																						2	22
5. Sensib. alim.				7						1																	8	29
6. Soutien apprent.			1				3	1				2															7	25
7. Accrochage			1			2						2															5	20
8. Monde travail					1		1					1															3	13
9. ERE		3			1					1																	5	25
10. Santé globale		1		4	1				1		1		2			1					1						12	32
11. Sport et culture					1				1	2					1		1										6	31
12. Estime de soi		1	4		1	1	1	1		3	4		2		1	1		2			1	2	1		1		27	51
13. Act. Psycho-corp.		1	2							1	1	2															7	23
14. Sensib. citoy. solid.		1			1							2	1			1					1			1			8	19
15. Interculturalité/Vivre ensemble			1		1					2	1	4	2	1		1											13	27
16. Exercer citoy.		1	1					1	1		1			1				1									7	32
17. Echanges dans l'école			2							1	2	3	1		1			2		1							13	22
18. Gestion conflits			1			1				1					2	2	1				2						10	29
19. Solidarité N-S					1																						1	6
20. Soutien profs	1												1					2									4	11
21. Assuétudes			1															1				1					3	18
22. EVRAS															1			2									3	20
23. Hygiène/sommeil												1									1						2	13
24. Premiers secours																											0	3
25. Promo école																											0	1
390 actions évoquées à titre principal	13	28	23	20	21	18	15	10	20	20	25	24	16	11	14	25	9	19	5	7	15	17	11	3	1			
282 de ces actions évoquées à titre principal seul (sans thématique sec)	11	19	12	12	13	16	10	7	17	12	19	16	11	10	10	19	7	13	5	6	10	15	10	2	0			

Graphique : Répartition des thématiques selon leur fréquence et leurs liens avec d'autres thématiques.



Nous détaillons ici les caractéristiques des thématiques les plus fréquemment citées à titre principal et secondaire dans les réponses aux questionnaires.

Promouvoir l'estime de soi, l'image de soi

C'est la thématique la plus rencontrée. Vingt-quatre CBE ont déclaré avoir mis en œuvre au moins une action dont l'objectif principal est la promotion l'estime de soi, alors que cette même thématique a été citée vingt-sept fois à titre secondaire pour d'autres actions. On constate donc que la promotion de l'estime de soi est plus généralement un objet secondaire d'une action plutôt que son objet principal. Dans les récits, les actions visant à renforcer l'estime de soi des élèves passent par des activités qui valorisent leur apparence et/ou leurs compétences aux yeux des autres élèves ou des enseignants, voire aux yeux d'élèves d'autres classes ou d'autres écoles. La promotion de l'estime de soi est la thématique la plus transversale des 25 thématiques listées dans le questionnaire. Lorsqu'elle est citée à titre principal, elle est reliée à neuf thématiques secondaires différentes dans lesquelles on retrouve plus souvent la promotion d'une santé, d'un bien-être global et le développement d'activités visant à améliorer les échanges entre membres de la communauté scolaire. Mentionnée à titre secondaire, la promotion de l'estime de soi est rattachée à seize thématiques principales différentes, les plus récurrentes étant le partage d'activités sportives ou culturelles ou d'activités de sensibilisation à l'inter-culturalité et/ou au vivre ensemble. La promotion de l'estime de soi comme thématique principale est le plus souvent mise en œuvre dans des actions récurrentes ciblées sur un groupe d'élèves en particulier dans l'école, considéré comme manquant d'estime de soi.

Améliorer l'organisation de l'infrastructure scolaire

Au total, trente-quatre CBE ont entrepris une amélioration de l'organisation de l'infrastructure scolaire (28 comme objet principal d'une action et 6 comme objet secondaire). Cette thématique est mise en pratique dans plus de la moitié des cas par des projets visant à améliorer l'état général des infrastructures scolaires en vue d'augmenter le confort, d'embellir certains lieux (cours de récréation, salle de réunion, classes, réfectoires, etc.). Toute la communauté scolaire est alors concernée par ces projets. L'accent est fréquemment mis sur la notion d'espace de vie pour les loisirs, pour l'échange ou l'écoute, pour la détente et ce aussi bien pour les élèves que pour les enseignants, d'où des liens très marqués avec la thématique « aménager des espaces, des moments d'écoute et/ou de détente ». Dans plusieurs cas, ces mesures d'amélioration de l'organisation de l'infrastructure scolaire sont associées à une plus grande attention au respect de l'environnement.

Développer des occasions d'exercer la citoyenneté et la solidarité dans l'établissement scolaire

Les 25 écoles ayant mentionné à titre principal dans leurs actions le développement d'occasions d'exercer la citoyenneté et la solidarité ont pour la plupart développé en leur sein un « conseil des élèves », qu'il soit ou non lié à l'intervention du MIEC. L'activité de ces structures citoyennes concerne généralement l'ensemble des élèves. Cette thématiques d'action est plus spécifiques, c'est-à-dire qu'elle est plus fréquemment abordée seule qu'en relation avec d'autres thématiques. Elle est néanmoins rattachée à plusieurs thématiques secondaires, et plus particulièrement à la gestion de conflits. Elle est dans une large majorité des cas mise en œuvre dans les écoles par des actions récurrentes et des projets à long terme.

Promouvoir le concept d'une santé, d'un bien-être global

Lorsque cette thématique est mentionnée à titre principale (20 CBE), elle rassemble des actions pour lesquelles le bien-être et/ou la santé sont envisagés comme des concepts globaux pouvant intégrer plusieurs thématiques plus précises. Dans 60% des cas cette thématique est mise en œuvre dans des actions récurrentes adressées généralement à l'ensemble de la communauté scolaire. La « journée du bien-être » ou la « semaine de la santé » en sont des exemples. Des proximités sont constatées avec la thématique de l'estime de soi. La promotion d'un bien-être global est également rencontrée à plusieurs reprises comme thématique secondaire des actions visant dans un but premier à améliorer l'offre alimentaire.

Aménager des espaces, des moments d'écoute et/ou de détente

Vingt-trois CBE ont mentionné cette thématique à titre principal. L'aménagement d'un local « bien-être », d'un « sas de décompression » ou encore d'un lieu pour accueillir les parents sont autant d'actions entrant dans cette catégorie. Dans certaines écoles, ces lieux sont destinés à accueillir un public spécifique et dans d'autres ils sont mis à disposition de toute la communauté scolaire. On constate que cette thématique est liée à une grande diversité d'autres thématiques, dont tout particulièrement l'amélioration de l'infrastructure scolaire et à la promotion de l'estime de soi des élèves.

Partager des activités sportives ou culturelles

Cette thématique comprend en proportion équivalente d'un côté des actions liées au sport ou à l'activité physique au sens large en dehors des cours obligatoires (tournois, séjours sportifs, ...) ; de l'autre des jeux de société, des activités de bibliothèque et de nombreuses sorties culturelles. Vingt-cinq CBE ont abordé cette thématique, pour une grande majorité d'entre elles sous la forme d'actions récurrentes. Des liens privilégiés existent entre cette thématique et celle de l'estime de soi.

Promouvoir des outils, des formations, des pratiques de gestion des conflits

Dix-neuf établissements ont déclaré avoir mis en place des dispositifs visant, comme objectif principal, à mieux gérer tous les types de conflits à l'école. Sont incluses dans cette thématique d'autres activités plus spécifiques de sensibilisation au racket ou encore au harcèlement, voire au cyber harcèlement. Parmi ces dispositifs, on trouve à part égale des actions ponctuelles et des projets de grande envergure, mais peu d'actions récurrentes. Par ailleurs, ces activités sont dans la plupart des cas proposées à un public spécifique dans l'école, et non adressées à l'ensemble des élèves. Cette thématique est assez spécifique, donc régulièrement mise en œuvre seule. Elle est néanmoins liée dans certaines écoles à d'autres thématiques, même si aucune en particulier ne peut être dégagée.

Sensibiliser à l'alimentation saine, équilibrée, durable

Cette thématique comprend des actions de divers types visant à favoriser une alimentation saine et équilibrée des élèves dans et en dehors de l'école (séquences pédagogiques, d'expo ou de moments découvertes ou conviviaux tels que les petits déjeuners). Vingt-et-une CBE ont organisé de telles activités, majoritairement sous la forme d'actions récurrentes, en y associant diverses autres thématiques secondaires. Cette thématique est aussi mentionnée à titre secondaire d'autres actions visant à améliorer l'offre alimentaire de l'école. Le lien entre sensibilisation à l'alimentation saine et amélioration de l'offre alimentaire est le plus manifeste rencontré dans les actions mises en œuvre dans les écoles, grâce à l'analyse des questionnaires.

Développer des activités de sensibilisation à l'interculturalité et/ou au vivre ensemble

Cette thématique comprend les actions développées à l'attention des élèves et enseignants visant à valoriser l'acceptation des différences, le respect nécessaire du « vivre ensemble » et l'ouverture au monde. Cette thématique a été mise en œuvre à titre principal dans 13 CBE, le plus souvent sous la forme de projets à long terme mobilisant de nombreux élèves et enseignants. Il s'agit d'une thématique transversale, c'est-à-dire associée comme thématique secondaire d'une grande variété de thématiques principales. Elle entretient néanmoins un lien plus étroit avec la thématique de l'estime de soi.

Apporter un soutien aux élèves en difficulté d'apprentissage et/ou à leur famille

Cette thématique comprend les actions visant à favoriser la réussite scolaire des élèves en leur apportant un soutien personnalisé. Cette thématique est plutôt spécifique et n'entretient que très peu de liens avec d'autres thématiques, sauf avec la thématique « favoriser l'intégration et l'accrochage par des actions collectives ». Elle est mise en œuvre dans la majorité des cas dans des actions récurrentes adressées à un public restreint d'élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage.

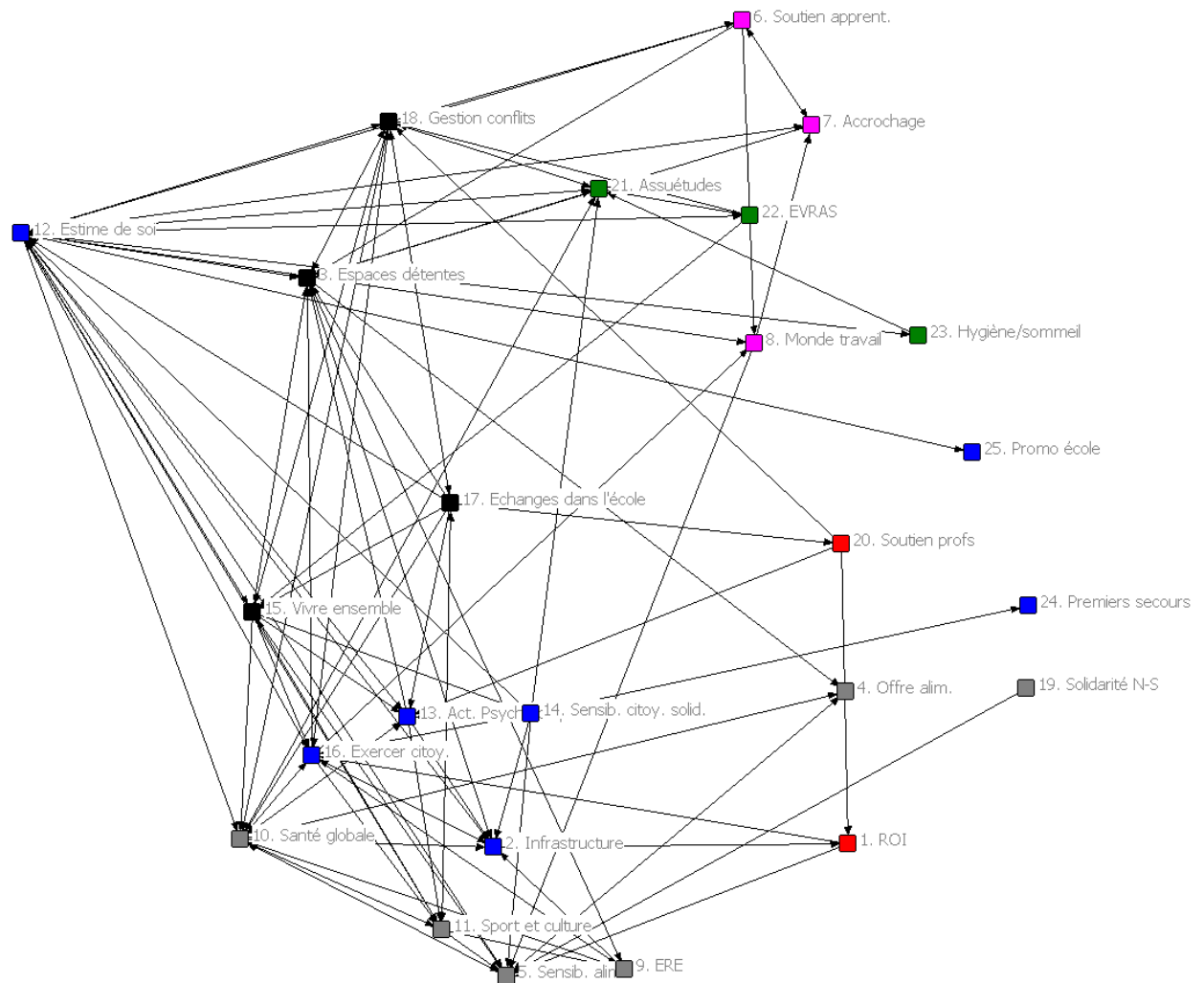
Développer des activités d'Education Relative à l'Environnement

Les actions se rapportant à cette thématique visent à sensibiliser les élèves à la nécessité de préserver l'environnement. La majorité de ces actions sont des projets d'envergure rassemblant l'entièreté de la communauté scolaire. Bon nombre consistent en une amélioration de la gestion des déchets de l'école. Cette thématique, rencontrée à titre principal, concerne 20 CBE. A titre secondaire, elle est peu mentionnée par les écoles, excepté dans les établissements qui combinent amélioration de l'organisation de l'infrastructure scolaire et attention portée à l'environnement.

Les autres thématiques

Parmi les thématiques restantes, moins souvent mentionnées dans les questionnaires à titre principal et secondaire, l'amélioration de l'offre alimentaire et l'EVRAS sont les thématiques ayant les caractéristiques les plus remarquables. Assez fréquemment citées en tant que thématiques principales d'action (respectivement 20 et 17 CBE), elles sont très rarement mentionnées en tant que thématiques secondaires. Les thématiques les plus spécifiques, c'est-à-dire associées au moins d'autres thématiques sont l'EVRAS, la sensibilisation à l'hygiène corporelle et/ou à l'importance du sommeil, la sensibilisation à la solidarité Nord-Sud et le soutien aux enseignants. Celles plus transversales, donc associées à un panel assez large d'autres thématiques, sont les activités psycho-corporelles, les échanges entre membres de la communauté scolaire et la sensibilisation aux assuétudes. La thématique liée au développement d'activités de sensibilisation à la citoyenneté et à la solidarité est un cas quelque peu particulier. Associée, en tant que thématique secondaire à un nombre assez important d'autres thématiques, elle n'est, en tant que thématique principale, que rarement citée et encore moins associée à d'autres thématiques secondaires.

Complémentarité des thématiques illustrées grâce à la théorie des graphes



Les groupes identifiés dans le graphe sont aux nombres de 6.

- Le groupe bleu réunit les thématiques relatives à l'estime de soi et à l'exercice de la citoyenneté. Il inclut la thématique des infrastructures.
- Le groupe noir réunit les thématiques liées au vivre ensemble et aux espaces détente.
- Le groupe gris « santé globale », de manière cohérente, englobe les thématiques plus directement reliées à la santé comme l'alimentation et des thématiques tout aussi globalisantes que sont l'éducation à l'environnement, la solidarité nord-sud, le sport et la culture
- Le groupe fushia est remarquable en ce qui concerne exclusivement des thématiques liées à au parcours scolaire et à l'insertion professionnelle.
- Le groupe vert les thématique EVRAS et assuétudes.
- Le groupe rouge concerne exclusivement la gestion des ressources humaines (ROI, soutien aux enseignants)

Cette représentation fondée sur des proximités de données quantitatives ne dit rien des causalités sous-jacentes à ces rapprochements, des logiques de ces sous-réseaux. Les rapprochements opérés par le graphe peuvent s'expliquer aussi bien par une logique de niveau ou de type d'enseignement que par une logique de cohérence de contenu entre les actions. Les rapprochements peuvent aussi refléter des logiques administratives.

F. THEMATIQUES APPUYEES PAR LES FORMATIONS EN COURS DE CARRIERE

Il a paru intéressant d'investiguer dans quelle mesure et comment le dispositif décentralisé de formation en cours de carrière avait été utilisé pour venir à l'appui du développement de la CBE et/ou de ses activités. Il a été demandé aux écoles de mentionner l'intitulé des formations que les membres de la communauté éducative ont suivies au cours des cinq dernières années, en relation avec les actions de la CBE.

Vingt-trois établissements (soit un tiers) sur les 67 répondants au questionnaire ont répondu qu'aucun membre du personnel n'avait suivi de formation de ce type. Un établissement n'a pas répondu à la question. Les formations citées par les 40 autres ont été classées dans les 25 thématiques afin d'être comparées à la répartition des thématiques mises en œuvre pour les actions de la CBE.

Sur les 5 thématiques les plus fréquemment évoquées pour les formations, une seule se retrouve parmi les 5 thématiques d'action les plus fréquentes (estime de soi).

Si l'on prend les 10 thématiques les plus fréquemment évoquées de part et d'autre, on retrouve en outre la gestion des conflits, les activités sportives et culturelles, l'exercice de la citoyenneté ou la sensibilisation à la citoyenneté et à la solidarité, l'ERE, l'offre alimentaire et la sensibilisation à l'alimentation.

G. COLLABORATIONS EXTERNES A L'APPUI DES THEMATIQUES

Comme cela avait déjà été identifié dans le rapport d'évaluation du dispositif CBE à mi-parcours, les collaborateurs extérieurs sont, dans la plupart des cas, considérés comme de réelles ressources, sans lesquels certaines actions, certains projets seraient difficile à mettre en place. Outre le soutien pratique (prise en charge de certaines prestations), les écoles recherchent, auprès des partenaires et ressources externes, l'expertise sur des thématiques moins maîtrisées par les acteurs scolaires. Dans un certain nombre de cas, l'apport d'un souffle de renouveau, une rupture par rapport à la routine, une occasion de voir les choses différemment sont des plus values appréciées.

La collaboration entre la CBE et des partenaires extérieurs est considérée par les accompagnateurs comme une opportunité pour l'école de s'ouvrir davantage à son environnement. Ces partenaires apportent également un soutien professionnel à la réalisation d'actions de la CBE.

Pour le rapport d'évaluation à mi-parcours un schéma permettait de refléter le caractère interne ou externe à la communauté éducative de chaque collaborateur dans le dispositif et l'intensité de son implication dans la CBE. Grâce à ce schéma, les différents collaborateurs des écoles avaient été classés en deux grandes catégories : les partenaires et les personnes ressources.

Afin de ne pas surcharger le questionnaire d'évaluation final, il a été décidé ici de ne pas demander aux écoles de distinguer, pour chaque collaborateur, s'il s'agissait d'un partenaire ou d'une personne ressource. Le rapport EvalCBE.2 investigate plus en profondeur les thématiques pour lesquelles les CBE font le plus souvent appel à des collaborateurs externes. Nous avons ensuite mis ces renseignements en perspective avec les secteurs auxquels appartiennent ces différentes personnes et/ou organismes extérieurs.

Cinquante-cinq CBE sur les soixante-sept participants à l'enquête ont mentionné des collaborateurs externes. Contrairement à ce qui était constaté la première année, les partenaires sont ici plus nombreux dans les écoles dont le noyau de la CBE est de plus grande taille. On constate par ailleurs que moins de 4% des CBE de l'enseignement fondamental n'ont mentionné aucune collaboration externe (contre près de 26% pour le secondaire).

Dans le questionnaire, les CBE ont elles-mêmes mentionné les partenaires intervenus pour chaque thématique qu'elles ont mis en œuvre à titre principal. Les collaborateurs externes de la CBE ont ensuite été regroupés en différents secteurs, essentiellement selon l'administration qui finance, soutient ou gère leur activité. Certains cas particuliers doivent être mentionnés. Ainsi, le secteur « liés à l'école » rassemble tous les collaborateurs dont l'ensemble de l'activité est liée au monde scolaire (CPMS, SPSE,...). Le secteur santé englobe les centres de planning, qui sont subsidié par les régions. Ceux-ci se retrouvent principalement dans la thématique « Evras » (12 fois), mais par 5 fois ponctuellement dans d'autres thématiques).

Le résultat de ces catégorisations, bien que certainement perfectible nous permet de présenter un tableau récapitulatif rendant compte de la répartition des collaborateurs externes issus de différents secteurs selon les thématiques d'action pour lesquelles ils interviennent dans les écoles.

Dans le tableau, chaque chiffre indique le nombre de fois où un collaborateur a été cité. Si l'on prend par exemple la thématique 1 « Travailler collectivement sur le ROI », on constate que dans le cadre de la mise en œuvre de cette thématique dans les écoles, un collaborateur du secteur « santé » est intervenu une fois, des collaborateurs « liés à l'école » sont intervenus cinq fois, des collaborateurs du secteur enseignement sont intervenus deux fois et un partenaire du secteur « aide à la jeunesse » est intervenu une fois. Il est important de garder à l'esprit qu'un même partenaire peut être comptabilisé plusieurs fois parce que cité par plusieurs écoles, lié à la même thématique ou à des thématiques différentes, de même qu'une même école peut mentionner plusieurs fois le même collaborateur, lié à des thématiques différentes. Enfin, une même école peut mentionner plusieurs collaborateurs différents dans le cadre d'une même thématique d'action. Dans tous ces cas, le collaborateur se retrouve dans le tableau autant de fois qu'il est apparu dans les questionnaires.

Tout comme pour les actions, les organismes formateurs avec lesquels les écoles collaborent ont été répartis selon leur secteur d'appartenance, dans la dernière colonne du tableau.

Deux angles de vue peuvent être notamment abordés pour observer ce tableau de façon critique

- On peut identifier des **LIENS PRIVILÉGIÉS ENTRE DES ORGANISMES DE CERTAINS SECTEURS ET DES THÉMATIQUES D'ACTION PARTICULIÈRES**. Nous mentionnons ici les relations les plus manifestes. On remarque directement que les intervenants du secteur « santé », représentés principalement par des plannings familiaux, mutuelles, CLPS et Croix-Rouge interviennent dans la majorité des cas dans le cadre d'actions et projets touchant à l'EVRAS et aux assuétudes. On observe également que la majorité des actions et projets visant à améliorer l'offre alimentaire et à développer des activités d'éducation relative à l'environnement sont soutenus par des organismes relevant des régions (Green, COREN, APAQ-W, ...). Le secteur économique et commercial est de manière logique essentiellement présent dans le cadre d'activités visant à favoriser la découverte du monde du travail et pour des actions visant à améliorer l'estime de soi des élèves.

- On peut aussi **REPÉRER LES PARTENAIRES QUI INTERVIENNENT LE PLUS TRANSVERSALEMENT DANS LES ÉCOLES**, donc dans le cadre de thématiques très diverses. Ce sont par exemple les acteurs « liés à l'école », composés essentiellement de CPMS, SPSE et d'associations de parents, qui s'investissent de façon prédominante dans les actions touchant à l'amélioration de l'infrastructure, à l'aménagement d'espaces, de moments d'écoute, de détente et à l'EVRAS. Il faut à cette occasion répéter que bon nombre de ces CPMS et SPSE sont membres à par entière du noyau de la CBE. Ce sont aussi les acteurs « santé » que l'on retrouve dans des thématiques.

Dans leurs commentaires recueillis tout au long du dispositif, les accompagnateurs ont principalement relevé l'importance de l'implication des CPMS et SPSE parmi les collaborateurs de la CBE. Leur présence dans le noyau central permet à la CBE de bénéficier de leur expertise et de renforcer les liens entre l'école et ces centres/services de santé scolaire. Lorsqu'ils ne sont pas inscrits dans le noyau central, ces organismes peuvent apporter un soutien plus ponctuel à la réalisation d'actions.

Parfois, les actions antérieurement coordonnées par un SPSE peuvent être reprises par la CBE dans une perspective plus globale de promotion de la santé et du bien-être à l'école.

Lorsque les CPMS et SPSE ne se sont pas investis dans le dispositif, c'est parfois par manque de temps, et parfois, car des relations tendues entre l'école et le centre et/ou service existent.

Les enseignants ont quelques fois une représentation tronquée des missions des SPSE, qui les empêche de les envisager comme des partenaires potentiels. Ainsi, ils perçoivent le rôle de détection de pathologies mais moins le rôle de promotion du bien-être des élèves dans leur environnement scolaire. Ils ne pensent donc pas spontanément au SPSE lorsqu'ils ont besoin d'un appui pour une problématique liée à la santé.

[Tableau : Répartition des collaborateurs externes selon leur secteur et les thématiques dans lesquelles ils interviennent

Secteurs	Thématiques																										
	1. ROI	2. Infrastructure	3. Espaces détente	4. Offre alim.	5. Sensib. alim.	6. Soutien apprent.	7. Accrochage	8. Monde travail	9. ERE	10. Santé globale	11. Sport et culture	12. Estime de soi	13. Act. Psycho-corp.	14. Sensib. citoy. solid.	15. Interculturalité Vivre ensemble	16. Exercer citoyen.	17. Echanges dans l'école	18. Gestion conflits	19. Solidarité N-S	20. Soutien profs	21. Assuétudes	22. EVRAS	23. Hygiène/ sommeil	24. Premiers secours	25. Promo école	% sur 373 collaborateurs	% sur 85 formateurs
Secteur "santé"	1	1	3	3	4	4				4		3	4	2	1	1	1	2	1		13	14	1	1		17	10
Partenaires "liés à l'école"	5	9	9	3	5	6	5	3	1	7	4	5	4		3	1	1	3			3	9	6			25	0
Secteur "Enseignement"	2	4	1			7	2	4			3	3	3	1	1		2	6								10	46
Secteur "Aide à la jeunesse"	1	1	2	1		1	1		1	1				1	1			1			1					3	1
Secteur "Culture, loisir, éducation permanente"		1				2					7	6		1	3											5	4
Secteur "Jeunesse"		1						1	1	1				1		4		4			1					4	6
Secteur "sport et activité physique"										2	12		1													4	1
Secteur "Enseignement supérieur"		1			1			1				1			2								1			2	4
Secteur "solidarité" (NS, Hp, Démunis, commerce équitable, ...)				1	1	1								1					1							1	1
Secteurs divers liés aux régions (DD, alimentation , insertion professionnelle, mobilité, ...)				9	2		1	3	11					1	1											8	1
Secteur Privé/fondations, club service		1				1		1							1						1					1	5
Politique de prévention des provinces, intercommunales, villes et communes							1	1	2	2	1		2	2		2		1			3		2			5	6
Non marchand à visée socio-éducative (ASBL diverses,...)				1		1	1			2		2	2		1	4		1			1					4	7
Secteur économique et commercial		2			1	1		6		1	1	6							3	1						6	4
Imprécis, inclassable		1	1	1		1				1		1	2	3	1			2								5	5
Total	9	22	16	19	14	25	11	20	16	21	28	27	18	13	15	12	4	20	5	1	23	23	10	1	0	100	100

H. CONSTRUIRE UNE VISION PARTAGÉE DU BIEN-ÊTRE

1. Créer une vision partagée du bien-être au sein d'un établissement

Comme cela avait été identifié dans le rapport d'évaluation à mi-parcours, dans un grand nombre de cas, la CBE est moins un lieu d'organisation de nouvelles actions qu'un lieu d'identification, de mise à plat et de rencontre des activités existantes en relation avec le bien-être. La CBE est donc un lieu d'articulation des actions, des projets qui favorisent le « vivre bien à l'école » et surtout le « vivre ensemble », un lieu de réflexion sur la cohérence et la continuité de ces actions ; un lieu d'identification d'éventuelles lacunes. Afin de construire ces réflexions de façon cohérente vis-à-vis de l'environnement scolaire dans lesquelles elles s'implantent, les CBE ont mis à profit différents outils.

Le **recensement des actions** liées au bien-être entreprises dans l'école a été, pour 38 CBE, une étape préalable à la réflexion sur d'éventuelles nouvelles actions. Ces états des lieux ont pris différentes formes allant du simple relevé à une cartographie, un organigramme des actions en cours et à venir. Dans de nombreux cas, ce recensement a permis de reconsidérer les objectifs, le public cible, le type de planification programmé pour chaque action et projet, les partenaires associés, mais il a aussi été l'occasion d'évaluer leur impact et la méthodologie employée. Enfin, il a permis aux acteurs scolaires d'obtenir un aperçu global des initiatives touchant au bien-être à travers différentes thématiques, pouvant ensuite être mis en perspective avec le projet d'établissement et les missions éducatives fixées par l'école. Ce recensement peut donc être considéré comme un premier pas vers la construction d'un sens partagé du bien-être dans l'établissement.

Septante-deux pourcent des écoles ayant rempli le questionnaire ont entrepris une **consultation de la population scolaire**, dont une majorité sous la forme d'une enquête visant à faire émerger les besoins et les attentes des différents corps de la communauté éducative. Si ce type de démarche a eu comme objectif principal de dégager des pistes d'action concrètes en fonction des attentes de la population scolaire, il a également participé à la définition des objectifs qu'implique la promotion du bien-être dans l'école tout en accroissant la participation de la population scolaire dans le dispositif. Par ailleurs, on observe que 28 CBE ont effectué cette consultation en plus d'un recensement des actions.

Dans un peu plus de la moitié des écoles, des journées pédagogiques ont été mises à profit pour des réflexions, des travaux communs sur le bien-être ou la CBE. L'utilisation de ces journées a eu plusieurs avantages. Tout d'abord, elles ont permis de dégager du temps de concertation reconnu pour les membres de la CBE. Certaines de ces journées ont été mises à profit pour des formations de l'équipe éducative sur différentes thématiques touchant au bien-être. Enfin, certaines journées ont été l'occasion d'approfondir la notion du bien-être, de définir et d'opérationnaliser ce concept au sein de l'école afin de faciliter l'appropriation du dispositif et l'adhésion de l'équipe éducative.

2. Climat scolaire, culture d'établissement

Lors des journées territoriales organisées en novembre 2012, un atelier ayant pour intitulé « Progresser vers une vision partagée du bien-être » a été organisé. L'intérêt suscité par cette question remontait au constat exposé dans le rapport d'évaluation intermédiaire montrant une certaine cohérence entre les diverses thématiques d'action rencontrées dans les écoles (leurs rapports de complémentarité, d'antériorité, de causalité, leur potentiel de synergies, leurs liens privilégiés avec les valeurs et missions de l'enseignement en CFWB, etc.). Les réflexions collectives qualitatives viennent ainsi compléter les analyses opérées au départ des réponses aux questionnaires.

A l'issue de la répétition de cet atelier dans les quatre journées territoriales, nous pouvons proposer des pistes pour identifier comment le bien-être peut être mis en œuvre au sein d'une communauté scolaire. Tout d'abord, les participants à cet atelier identifient le « bien-être » à différentes thématiques dont la majeure partie relève de composantes psychosociales (violence ; communication interpersonnelle ; image de soi). Le bien-être paraît pour les participants aux ateliers, identifiable au climat d'établissement.

Hormis le climat d'établissement, les participants pointent prioritairement la thématique de l'alimentation perçue comme le meilleur levier pour un bien-être, assimilable alors à une meilleure santé. Le bien-être est donc actionnable à travers ces thématiques. Mais, nous pouvons, avec les participants, pousser plus loin l'analyse des modalités d'actions. Avec les participants, nous avons cherché à savoir si les CBE étaient animées par des logiques d'action. Par logique d'action, il faut entendre une ligne de conduite qui guiderait l'ensemble des activités et des actions de la CBE. Une ligne de conduite peut être implicite ou explicite, elle peut procéder d'un choix raisonné ou s'imposer au fil de l'action, elle peut être introduite comme une innovation, tout comme elle peut se construire sur la capitalisation des expériences. Construites dans ces ateliers à partir d'une réflexion sur les thématiques d'action, il n'est pas étonnant de voir émerger les logiques de communication, psychosociales, de respect, de la relation et d'éducation. Cette dernière est particulièrement intéressante dans la mesure où elle fait de la CBE un auxiliaire pour la réalisation des missions de l'école. D'autres acteurs scolaires mettent en avant une logique de diagnostic, comme les logiques de priorités et de l'aménagement. Selon cette logique de diagnostic, la ligne de conduite de la CBE est de partir des besoins concrets, parfois urgents, observés dans l'école et dans la communauté scolaire. Les participants tiennent aussi à mentionner la logique de la participation comme ligne de conduite.

Deux logiques sont perçues comme plus innovantes par les participants : la logique de la dynamisation et la logique du plaisir. En ce qui concerne la logique de la dynamisation, il s'agit de positionner les actions et des activités de la CBE avec la ligne de conduite de maintenir le bien-être actif au sein de l'école, mais aussi de stimuler la communauté scolaires par le soutien de projets mobilisateurs. La logique du plaisir consiste à soutenir ou à initier des actions qui réenchante l'école comme milieu de vie pour les élèves et les professeurs.

Au travers des actions menées et explicitées par les CBE dans le cadre du dispositif pilote des Cellules Bien-être se dégage une vision élargie du bien-être qui comprend :

- des éléments de compétences personnelles (parfois appelées compétences psycho-sociales)
- le soutien au vivre ensemble et au développement personnel (en ce compris le développement d'un projet de vie socialement inscrit, dans ou en dehors du cadre scolaire)
- la qualité de vie dans le cadre scolaire et avec la communauté scolaire.

Cette conception du bien-être est donc totalement cohérente avec les finalités reprises dans le décret mission. Une culture d'établissement qui valorise ces dimensions, aussi bien parmi les élèves que les adultes, est donc plus favorable à la mise en place d'un projet d'amélioration du bien-être. Tout comme, inversement, vouloir améliorer le bien-être touche in fine la culture d'établissement.

La plupart des établissements abordent ainsi le bien-être par des voies diversifiées. Cependant le choix des thématiques varie selon le profil des élèves et le contexte de l'établissement.

Le foisonnement des thèmes liés au bien-être pourrait produire une impression de désordre voire d'envahissement. Le reflet qu'en donnent les membres des CBE dans ce dispositif permet de faire émerger des logiques dans le tissage de ces thèmes. Tous ne jouent pas le même rôle dans la construction du bien-être

- Certains thèmes peuvent être considérés comme **STRUCTURANTS** en cela qu'ils sont propices à aborder de nombreux autres thèmes à titre secondaire. Ce sont essentiellement les activités dites de « santé globale », le travail sur les espaces détente, les activités de sensibilisation à l'alimentation et dans une moindre mesure les activités sportives et culturelles, les projets assuétudes ou ERE, la gestion des conflits, l'exercice de la citoyenneté, les activités psychocorporelles,...
- D'autres thèmes sont des **FONDAMENTAUX** qui sont de réels objectifs prioritaires des acteurs scolaires, travaillés très fréquemment pour eux-mêmes, parfois à titre principal mais surtout à titre secondaire au travers d'une multiplicité d'autres thèmes. Le palmarès va à l'estime de soi, au vivre ensemble et aux échanges dans l'école (communication) et à nouveau à la santé globale. Mais on retrouve aussi le travail sur les infrastructures, l'exercice de la citoyenneté, les activités sportives et culturelles, la gestion de conflits et le soutien aux apprentissages, la sensibilisation à la citoyenneté et à la solidarité.
- D'autres encore correspondent à **des ENJEUX SOCIÉTAUX** mis à l'avant plan à un moment donné par des dispositifs et politiques hors enseignement : ERE, assuétudes, EVRAS, accrochage scolaire, offre alimentaire, solidarité Nord-Sud. Ces enjeux rencontrent inévitablement les fondamentaux, mais leur mise en exergue par des dispositifs ou politiques pourrait leur faire courir un risque d'isolement (collaborateurs externes ciblés, moindre conscience de la communauté scolaire des liens avec les thèmes fondamentaux ou structurants)

Quelques thèmes peuvent être abordés selon les cas comme élément structurant ou comme fondamentaux (objectifs principal des acteurs scolaires). Ils jouent sans doute **UN RÔLE PIVOT** dans la construction du bien-être à l'école. Ce sont à titre principal l'estime de soi, la santé globale, le vivre ensemble, les espaces détente et dans une moindre mesure l'exercice de la citoyenneté, les activités sportives et culturelles, la gestion des conflits, les activités psychocorporelles.

Par rapport à ces constats, on peut pointer plusieurs enjeux pour l'avenir, au-delà de la période pionnière.

L'importance de développer et/ou de MAINTENIR DANS LA COMMUNAUTE EDUCATIVE LA PERCEPTION DU LIEN ENTRE CES THEMES D'ACTIVITES, de la ou des logique(s) qui les relient. Le projet d'établissement pourrait, s'il est dynamique, être le lieu de mémoire et d'explicitation de ces logiques. Une structure au sein de l'établissement qui veille à coordonner ces activités et à mobiliser la communauté scolaire est aussi un outil au service de cette construction collective d'une vision partagée du bien-être. En effet au fil des années, on peut parfois perdre le sens de certaines activités qui deviennent récurrentes. De même, les priorités politiques sociétales qui mettent certains thèmes à l'avant plan à un moment donné peuvent occulter le lien réel avec les priorités éducatives des établissements. La durabilité d'un réel projet autour du bien-être se fonde sur un équilibre entre récurrence et innovation et nécessite de revisiter périodiquement le sens collectif donné à ce projet.

Au-delà des établissements scolaires, il importe aussi que cette cohérence soit perçue par les partenaires les plus souvent sollicités ou spécialisés dans certaines thématiques. Pour ce faire, IL APPARTIENT, NOUS SEMBLE-T-IL, AU SECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT DE DEFINIR, PUIS DE NOMMER ET DIFFUSER UN CONCEPT INTEGRATEUR. Ce choix ne peut occulter les représentations qui y sont liées dans et hors école. Différents termes sont utilisés en Belgique comme à l'étranger : bien-être, citoyenneté, formation générale... Finalement que l'un ou l'autre soit adopté, l'important est d'en diffuser largement le champ sémantique, d'en stabiliser l'usage dans le temps et dans les textes, dans et hors enseignement, de l'utiliser dans les négociations intersectorielles à tous les étages.