



Orienter l'impact



Evaluation d'impact du programme Néo-Citoyen
Année scolaire 2013/2014

Sébastien Galéa
Association EVAL
Septembre 2014

Il n'est rien au monde d'aussi puissant qu'une idée dont l'heure est venue.
Victor Hugo

Convention internationale des droits de l'enfant

Convention des Nations-Unies du 20 novembre 1989

Article 12

1. Les Etats parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement ***le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant***, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité.

Article 13

1. L'enfant a droit à la liberté d'expression. Ce droit comprend la liberté de rechercher, de recevoir et de répandre des informations et des idées de toute espèce, sans considération de frontières, sous une forme orale, écrite, imprimée ou artistique, ou par tout autre moyen du choix de l'enfant.

Article 29

1. Les Etats parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à :

- ***Favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités;***

- Inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, et des principes consacrés dans la Charte des Nations Unies;

- Inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne;

- Préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone;

- Inculquer à l'enfant le respect du milieu naturel.

Sommaire

Convention internationale des droits de l'enfant	3
Sommaire	4
Contexte	8
1. Méthodologie	8
1.1 Positionnement au sein des chapelles méthodologiques	8
1.2 Analyse de l'existant	9
1.3 Théorie du changement et reconstitution de la chaîne logique	9
1.4 Observation, analyse qualitative et visites de terrain	10
1.5 Analyse quantitative et questionnaires	10
1.6 Méthode du changement le plus significatif	12
1.7 Cartographie des incidences	12
1.8 Limites méthodologiques	12
2. Reconstitution, analyse et validation de la chaîne logique	13
2.1 Le climat scolaire	13
2.2 Eléments structurants de la chaîne logique	14
I. Peu de maîtrise du contexte et des contextes hétérogènes	14
II. Peu de maîtrise sur la qualité de la prestation	16
III. Une maîtrise retrouvée sur l'impulsion à donner	17
IV. Orienter l'impact : formaliser les objectifs en fin de phase d'immersion	18
2.3 Les limites de l'action inhérentes au contexte	18
- les temps de projets sont limités	18
- le lien scolaire/périscolaire	18
2.4 Le rôle central du CEP	19
Point de vigilance : la disponibilité des CEP	19
3. Analyse des retours	21
3.1 Taux de retour	21
3.2 Analyse des retours : triangulation de l'information autour des effets et impacts ressentis	22
I. Classement par item (hiérarchisation de 30 sous-domaines de changement de l'incidence ressentie la plus forte à la plus faible)	22
II. Classement par domaine de changement	23
III. Questions ouvertes : par fréquence des occurrences et post-codage	23
3.3 Effets et impacts ressentis : classement par item	24
1. A votre avis, le programme a-t-il favorisé la cohésion entre élèves ?	25
2. A votre avis, le programme a-t-il favorisé la capacité des élèves à travailler en groupe ?	25
3. La présence des volontaires a-t-elle permis d'incarner au quotidien les valeurs de vivre-ensemble, citoyenneté, solidarité, respect, tolérance, égalité... ..	25
4. Le programme a-t-il permis de sensibiliser les enfants à des valeurs d'entraide et de solidarité ?	25
4.2. A votre avis, le programme a-t-il favorisé une relation de confiance entre enfants et adultes ?	26
5. Le programme a-t-il permis de faire prendre conscience aux élèves de leur potentiel ?	26
6. Le programme a-t-il permis de développer l'esprit d'initiative des élèves ?	26
7. A votre avis, le programme a-t-il permis d'intégrer des élèves isolés ?	26
8. Le programme a-t-il permis de mettre en pratique des valeurs de solidarité ?	27
9. A votre avis, le programme a-t-il pu favoriser la capacité à demander de l'aide à un adulte en cas de menaces de violence ?	27
10. A votre avis, le programme a-t-il eu une incidence sur le sentiment de convivialité qui émane de l'établissement (décoration des espaces, aménagement d'un espace) ?	27
11. A votre avis, le programme Néo-Citoyen a-t-il eu une incidence sur le degré de politesse/courtoisie des élèves ?	27
12. Le programme a-t-il favorisé la conscience d'avoir des droits et des devoirs ?	28
13. Le programme a-t-il permis de renforcer l'autonomie des élèves ?	28
14. A votre avis, le programme a-t-il favorisé le respect mutuel entre enfants et adultes ?	28
15. A votre avis, le programme a-t-il permis de réduire le nombre de bagarres ?	28
16. A votre avis, le programme a-t-il permis de détecter des élèves isolés ?	29
17. A votre avis, le programme a-t-il eu une incidence sur l'apaisement du climat scolaire grâce à des élèves plus calmes ?	29

18. Le programme a-t-il favorisé la transmission de compétences entre élèves ?.....	29
19. Le programme a-t-il favorisé un changement de regard sur des élèves très impliqués dans les activités proposées (par les volontaires) mais en difficulté scolaire ?.....	29
20. Le programme a-t-il conforté le droit de l'enfant d'être consulté et d'émettre un avis dans des décisions qui le concernent ?.....	30
21. A votre avis, le programme a-t-il favorisé une réduction de la violence verbale ?	30
22. Le programme a-t-il permis de mettre les enfants en situation d'animateurs ?	30
23. Le programme a-t-il favorisé une certaine appropriation de l'école par les enfants ?	30
24. Le programme a-t-il encouragé l'enfant à devenir acteur de son apprentissage ?	31
25. A votre avis, le programme a-t-il permis de détecter des situations de souffrance au sein de l'établissement ?.....	31
26. Le programme a-t-il contribué à impulser de nouvelles synergies entre équipe pédagogique et vie périscolaire ?	31
27. A votre avis, le programme a-t-il permis de répondre à des situations de souffrance au sein de l'établissement ?.....	31
28. Le programme a-t-il permis de générer de nouveaux liens avec des acteurs extérieurs à l'école ?	32
29. A votre avis, le programme a-t-il permis de détecter des situations de violence en dehors de l'établissement ?.....	32
30. Le programme a-t-il favorisé une participation à la vie du quartier ou à la vie de la cité ?.....	32
3.4 Classement par domaine de changement (perception de l'impact ressenti par domaine de changement)	33
3.5 Questions ouvertes : ressenti sur le bien-fondé et l'utilité de l'action	33
Fréquence des occurrences pour les partenaires (directeurs, périscolaires, enseignants) :	34
Fréquence des occurrences pour les volontaires	35
Fréquence des occurrences pour l'ensemble des répondants	35
3.5.1 Sélection de données textuelles par "domaine de changement"	35
1. Climat/civilité/réduction de la violence	35
2. Cohésion et entraide.....	36
3. Décloisonnement	37
4. Champ des possibles	37
5. Citoyenneté	38
6. Apprentissage	38
7. Appui ressources humaines.....	38
3.5.2 Autres critères permettant de renseigner l'action issus des questions ouvertes	39
- PARTICIPATION.....	39
- APPROPRIATION.....	39
- BESOIN.....	40
- UTILITE	40
- TEMPORALITE.....	40
3.6 Histoires de changement.....	40
3.6.1 Changement le plus significatif	43
3.7 Effets négatifs ou imprévus.....	44
3.7.1 Effets imprévus, conséquences ou répercussions inattendues.....	44
3.7.2 Effets négatifs.....	44
3.8 Focus group enfants	45
3.8.1 Qu'avez vous appris ?.....	45
Classement par champ et données textuelles	45
Fréquence des occurrences au sein du groupe "climat-réduction des incivilités et de la violence" ...	46
3.8.2 Reproduction des activités hors du cadre scolaire	48
Détail des activités reproduites	49
3.8.3 Quel est votre meilleur souvenir lors des activités menées avec les volontaires ?	49
3.9 Bâtisseurs de possibles : focus group et reporting annuel	51
Le projet Bâtisseurs de Possibles a-t-il été mené sur votre école?	51
Exemple de déroulé : école Argenté/Mont-de-Marsan	53
4. Analyse des retours : autres enjeux et considérations	53
4.1 Intervention sur les temps de classe	53

4.2 Adéquation avec les orientations de l'Education Nationale, de la mairie ou du projet d'établissement.....	54
4.2.1 Adéquation du programme avec l'acquisition des compétences 6 et 7 du socle commun.....	54
Question IIIc : selon vous, à quel point le programme Néo-Citoyen contribue-t-il à l'acquisition des compétences 6 et 7 du socle commun ?.....	54
Maîtrise du contenu du socle commun par les volontaires (compétences 6 et 7)	55
4.2.2 Adéquation avec les objectifs et orientations du projet d'école	55
Question III d : selon vous, à quel point les activités développées dans le cadre du programme Néo-Citoyens sont-elles en adéquation avec les objectifs et orientations de votre projet d'école ?	55
4.2.3 Adéquation avec les orientations de la mairie (selon les acteurs de la vie périscolaire).....	56
4.3 Appropriation des valeurs et des actions du programme par les partenaires.....	57
Question 10.7 : Avez-vous pu observer des acteurs du périscolaire s'approprier certaines actions ou valeurs diffusées par le programme Néo-Citoyens ?	57
Question 10.8 : Avez-vous pu observer des enseignants s'approprier certaines actions ou valeurs diffusées par le programme Néo-Citoyens ?	57
4.4 Qualité du partenariat ou de la relation volontaires/partenaires	58
4.5 Progressivité de l'intégration des volontaires	58
4.6 Le lien avec les parents d'élèves	59
4.6.1 Une connaissance limitée du programme de la part des parents	59
Une volonté d'implication de la part des parents à saisir.....	60
4.7 L'adaptation du programme Néo-citoyen en maternelle	61
4.8 L'adaptation du programme Néo-citoyen en collège	62
4.9 Recommandations des volontaires.....	63
5. Conclusions et leçons apprises	64
5.1 Des effets nettement ressentis dans les domaines "réduction de la violence et des incivilités" et "cohésion de groupe et entraide"	64
5.2 Emergence d'un troisième domaine de changement : le "décloisonnement (le volontaire en tant que tiers)	65
6. Enjeux et points de vigilance	67
6.1 Enjeux et points de vigilance : au niveau de la conception	67
6.2 Enjeux et points de vigilance : au niveau du process	67
I. Ciblage de l'intervention et choix de l'établissement	67
II. Intégration des volontaires au sein de l'école	68
III. Rôle clé et disponibilité des CEP	68
Le CEP, clé de voute ou goulot d'étranglement ?	69
IV. Intégration et appropriation du sens de la mission par les volontaires	69
"Le syndrome du château de Donzère"	69
V. Problèmes logistiques et organisationnels divers	70
VI. Enjeux de recrutement	70
VII. Enjeux de vocabulaire.....	70
7. Recommandations.....	70
7.1 Consolider la chaîne de résultats via le renforcement du système de suivi et d'évaluation.....	70
I. Elaboration d'une grille de ciblage de l'intervention	71
II. Elaboration au cours du premier trimestre d'un diagnostic (perception du climat scolaire) et d'une feuille de route partagée avec les équipes éducatives et périscolaires.....	71
1. Collecte par les volontaires de données de base sur l'établissement.....	71
2. Diagnostic : perception du climat scolaire	71
3. Elaboration d'une feuille de route partagée	72
III. Adaptation du programme à chaque public (guide du volontaire maternelle, collège, lycée)	73
IV. Un dispositif de suivi trimestriel élargi :	73
1. Permettre au volontaire de se situer et mieux s'approprier les enjeux transversaux du programme.	74
2. Le suivi de la qualité du partenariat (suivi de l'intégration dans l'école)	74
3. Connaître, adapter et se situer sur l'échelle de Hart (échelle de participation, annexe 4)	74
7.2 Impulsion d'une « stratégie d'engagement des élèves, des parents, des professionnels et des habitants ».....	74
I. Ouvrir la porte aux parents d'élèves.....	75
II. Le volontaire en tant que tiers : quels objectifs ?	76

7.3 Laisser le champ à l'innovation et à l'expérimentation.....	76
Créer le meilleur terreau pour permettre l'alchimie.....	77
Pour terminer... 3 idées ou bonnes pratiques.....	78
Annexes.....	79
Annexe 1 : liste des personnes interrogées.....	79
Annexe 2 : bibliographie	81
Annexe 3 : liste des acronymes.....	81
Annexe 4 : échelle de participation	82

<i>Figure a : climat scolaire</i>	13
<i>Figure b : matrice contexte/qualité</i>	17
<i>Figure c : le rôle central du CEP</i>	19
<i>Figure d : cartographie des activités</i>	20
<i>Figure e : rupture de la chaîne logique</i>	65
<i>Figure f : de l'expérimentation à la maturation</i>	66
<i>Figure g : les différents niveaux de programme</i>	67
<i>Figure h : outil de ciblage de l'intervention</i>	68
<i>Figure i : exemple de grille de ciblage de l'intervention</i>	71
<i>Figure j : exemple de marqueurs de progrès</i>	72
<i>Figure k : le continuum éducatif</i>	73
<i>Figure l : stratégie d'engagement des partenaires limitrophes</i>	75
<i>Figure m : les rouages de la néo-citoyenneté</i>	77

<i>Tableau 1 : nombre de questionnaires et échantillon total</i>	11
<i>Tableau 2 : reconstitution de la chaîne logique</i>	15
<i>Tableau 3 : taux de retour</i>	21
<i>Tableau 4 : liste des 19 projets BdP identifiés</i>	51
<i>Tableau 5 : exemple d'échelles de progrès</i>	72

Contexte

Le programme Néo-Citoyens résulte d'une alchimie complexe. Les volontaires sont porteurs du projet mais en sont aussi les bénéficiaires. Ceux-ci intègrent un environnement à la fois familial, l'école, mais si intimidant et hétérogène observé de l'intérieur, des coulisses, de la salle des professeurs. Qu'elle que fut leur relation au monde scolaire, les voilà dans une relation pensée d'égal à égal avec direction, enseignants, animateurs et surveillants. Un éco-système par définition fermé, avec des codes et des rites bien établis, dans lequel les volontaires vont devoir se fondre, chercher leur propre marge de manœuvre afin d'impulser une dynamique collective... au bénéfice des enfants.

Un éco-système pourtant chamboulé, d'une part à travers une société qui a changé et dont les enfants ont une relation différente à l'autorité, d'autre part via un constat, celui du classement PISA : la France serait championne des inégalités et incapable de faire réussir des enfants issus de milieux défavorisés. Un constat parfois couplé de vives critiques : *"L'école est un milieu anxigène, une machine à trier, à classer et à diviser. Cette perception est spécifiquement française. Elle ne se retrouve pratiquement jamais à un tel degré dans d'autres pays développés."*¹.

Parallèlement et par voie de conséquence les méthodes de pédagogies alternatives se développent (comme la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury) ou, concept central, l'enfant s'approprie son apprentissage et en devient acteur. La réflexion s'oriente sur la parentalité. Un débat national s'ouvre sur l'évaluation des élèves, le débat passionné, mais la valse ministérielle en limite la dynamique et la visibilité.

Dans ce cadre, le programme Néo-Citoyens poursuit sa quatrième année de croissance ininterrompue. De projet pilote, avec 30 volontaires pour 6 écoles en 2010, ce sont en 2013/2014, 200 volontaires qui sont répartis auprès de 50 établissements scolaires. Centré sur le primaire, le programme a essaimé en maternelle, collège et s'oriente vers une expérimentation en lycée (2014/2015).

Néo-citoyens fait partie de ces rares programmes ayant réussi à briser l'éco-système et à mettre un premier pied dans l'embrasement de la porte de l'école. Mais comment évaluer l'impact de cette action dans ce contexte si particulier où les volontaires agissent parmi une multitude d'intervenants, sans légitimité pour orienter l'action des autres acteurs, et avec un accès limité aux enfants ? Est-il envisageable de désimbriquer les compétences civiques et citoyennes acquises avec les volontaires quand ces compétences sont intégrées de fait au socle commun (compétences 6 et 7) et donc au projet d'école. Comme exprimé par un volontaire : *"le périlleux découplage entre les apports des uns et des autres"*. Au-delà, comment appréhender l'évolution du climat scolaire et un mieux vivre-ensemble à l'école ? Quels sont les effets du programme sur les élèves à court, moyen ou long terme ? Quels auront été les cheminements du changement ?

1. Méthodologie

1.1 Positionnement au sein des chapelles méthodologiques

En 2006, le rapport du "evaluation gap working group" intitulé *"When will we ever learn ? Improving Lives through Impact evaluation"* jetait un pavé dans la mare : des milliards dépensés depuis quatre décennies dans le développement humain et pourtant un effort extrêmement réduit de mesure de l'impact de ces programmes. Depuis la tendance s'est inversée et l'investissement dans des mesures "scientifiques" de l'impact a été conséquent, notamment en ce qui concerne le financement d'études randomisées. Des études inspirées de l'expérimentation médicale, menées sur plusieurs années avec des échantillons larges de plusieurs milliers de participants. Pour autant la mesure du changement social reste une science inexacte. En 2012, le constat de l'Agence Française de Développement après 10 études d'impact est le suivant : *"bien que réalisées dans les règles de l'art, les évaluations d'impact n'ont pas permis d'évaluer les bénéfices à attendre des interventions concernées"*. Ces études permettent de

¹ *La fabrique de la défiance...et comment s'en sortir*, par Yann Algan, Pierre Cahuc et André Zylberberg, 2012

mesurer efficacement l'impact des programmes ou les intrants sont homogènes, sans processus d'adaptation, ou les effets sont simples et rapides, par exemple une campagne de vaccination. Dans les autres cas, l'analyse permettra de tester l'impact mais beaucoup moins de le mesurer. ***C'est cette humble posture que nous avons adopté dans l'évaluation du programme Néo-citoyens.***

Dans le champ de l'éducation, un rapport d'évaluation intitulé "*Les effets de l'internat d'excellence de Sourdon sur les élèves bénéficiaires : résultats d'une expérience contrôlée*" a été réalisée par J-Pal et l'IPP. Une étude de 3 ans avec un coût total de 750000€. Les auteurs rapportent comme première limite à cette évaluation (p.11) :

"Cette étude nous apprend donc quels sont les impacts d'une scolarité à l'internat d'excellence de Sourdon, mais ne nous dit rien sur les effets produits par les autres internats. Extrapoler les impacts de Sourdon semble d'autant plus hasardeux que les populations d'élèves visés et les modes de fonctionnement varient fortement d'un internat à l'autre (Rayou et Glassman, 2012)."

Le budget alloué à l'évaluation d'impact du programme Néo-Citoyen excluait ainsi de fait une étude randomisée, qui plus est sur 50 sites.

Autre rapport récent dans le domaine scolaire : la consultation nationale des 6-18 ans réalisée par Unicef France en 2013 intitulée : "*Écoutons ce que les enfants ont à nous dire - l'intégration sociale des enfants, de fortes inégalités*". Cette étude réalisée auprès de 22495 enfants nous apprend que : "*Les filles sont globalement mieux intégrées socialement que les garçons : 52 % d'entre elles ont une bonne intégration contre 47,3 % pour les garçons.*"

Nous nous refuserons à tirer ce type de conclusion d'apparence scientifique pour une différence de 4,7 points sur un échantillon humain avec la part aléatoire que cela entend, a fortiori sur un échantillon constitué d'enfants.

1.2 Analyse de l'existant

La première démarche a été l'analyse des systèmes de suivi et d'évaluation en place dans les programmes internationaux, dans le domaine de l'enfance et plus précisément sur les angles de la citoyenneté ou de la capacité d'agir. Divers échanges ont eu lieu avec l'Unicef à différents échelons : le Programme conjoint de lutte contre la violence scolaire (El Salvador), Unicef New York, Unicef Innovation Lab.

Une deuxième prise de contact a été réalisée avec des acteurs de terrain en France : la Ligue de l'enseignement, Global Potential et une école de pédagogie active (Ecole Nouvelle d'Antony).

Le champ est relativement vierge et aucun système ni champ d'indicateurs ne s'impose comme système de référence. Pour autant, l'échelle de participation élaborée par Hart (Unicef, 1992), comme nous le verrons par la suite, est un outil qui pourrait être adapté à NC.

1.3 Théorie du changement et reconstitution de la chaîne logique

Cette méthode centrale à toute évaluation s'attache à comparer les résultats, effets et impacts qui avaient été visés au démarrage de l'action avec les résultats, effets et impacts réellement atteints en fin d'action.

Il a fallu ainsi reconstituer la chaîne logique (contexte, mise en œuvre, actions, résultats, effets et impacts) afin de pouvoir analyser les liens de causalité entre chaque étape ainsi que leur cohérence. Cette chaîne logique a évolué au fil des semaines, l'ultime version se trouve en annexe.

1.4 Observation, analyse qualitative et visites de terrain

Six visites de terrains ont été réalisées entre février et juin 2014 :

- février : immersion, Dunkerque
- mars : Bordeaux
- avril : Drôme/Ardèche (aléatoire)
- avril : Grenoble (aléatoire)
- juin : Lille
- juin : clôture, Dunkerque

Au total, ce sont :

- 12 établissements scolaires visités,
- 60 entretiens individuels formalisés ou non (17 partenaires, 8 Coordinateurs d'équipes et de projets (CEP) et responsables d'antenne, 35 volontaires)
- 3 focus group (enfants, analyse des parties prenantes et changement le plus significatif).
- des dizaines d'enfants ont aussi été interrogés de manière individuelle ou sont même souvent intervenus spontanément. De nombreux surveillants et dans une moindre mesure instituteurs ont aussi livré leurs analyses au détour d'un couloir, sans pour autant qu'ils n'apparaissent dans la liste des personnes interrogées.

Les établissements visités sont majoritairement des écoles primaires mais aussi 2 collèges et 1 école maternelle.

L'entretien avec des responsables de site (en charge de la vie périscolaire sur plusieurs écoles) permettait d'avoir une vision d'ensemble et de pouvoir comparer des écoles où le programme était présent et d'autres où il ne l'était pas.

1.5 Analyse quantitative et questionnaires

Neuf questionnaires ont été élaborés en collaboration avec Emilie Poirée, chef de projets - programme éducation.

- questionnaire enfants
- questionnaire enfants (Bâtisseurs de possibles)
- questionnaire vie périscolaire (responsable périscolaire, animateurs, surveillants, agents techniques, dames de cantines, conseiller vie scolaire...)
- questionnaire directeur d'établissement
- questionnaire enseignant
- questionnaire parents d'élèves
- questionnaire volontaire
- questionnaire changement le plus significatif (volontaire)
- questionnaire changement le plus significatif (CEP)

La phase d'interview et l'administration des réponses est partie intégrante de la mission du volontaire (voir guide du volontaire p.12). Ce sont donc les volontaires qui ont mené les entretiens et saisi les réponses, avec l'appui de leur CEP.

L'objectif fixé aux volontaires était d'un minimum de 12 entretiens avec des parties prenantes par école, c'est à dire :

- 1 avec le directeur/directrice de l'établissement scolaire
- 1 avec le/la responsable du périscolaire
- 2 surveillants/animateurs/dames de cantine
- 4 enseignants
- 4 parents d'élèves

Soit un objectif de 1000 questionnaires collectés au niveau national :

Tableau 1 : nombre de questionnaires et échantillon total

Direction EN	50
Périscolaire (50 responsables et 100 animateurs, surveillants, dames de cantine)	150
Enseignants	200
Parents	200
Enfants (focus group)	50
Enfants bâtisseurs de possible (focus group)	50
Histoire de changement (tout interlocuteurs confondus)	50

Sur un échantillon total de 1600 personnes (estimation d'une moyenne de 10 enfants par focus group) :

Direction EN	50
Périscolaire (50 responsable et 100 animateurs, surveillants, dames de cantine)	150
Enseignants	200
Parents	200
Enfants (focus group de 10 enfants en moyenne)	500
Enfants bâtisseurs de possible (focus group)	500

Temps maximum de mobilisation par volontaire sur la démarche d'évaluation finale :
9 heures, soit une moyenne de 45 minutes par jour de présence sur les 6 dernières semaines d'activité.

Mode de calcul :

12 questionnaires par école effectués en binôme soit 6 questionnaires par binôme

- prise de RV et explication de la démarche : 2 heures
- interview : 20 minutes * 6 = 2 heures
- saisie : 20 minutes * 6 = 2 heures
- questionnaire volontaire : 1 heure
- animation focus group enfant : 1 heure
- saisie focus group enfant : 1 heure

Sous-total : 9 heures

Avec méthode Changement le plus significatif :

- Atelier Changement le plus significatif : 2 heures
- Reformulation et saisie de 3 histoires : 1 heure

Total : 12 heures

1.6 Méthode du changement le plus significatif

Cette méthode basée sur le recueil de récits personnels, s'inspire de la recherche sociale et est particulièrement utilisée dans le domaine du développement et de la solidarité internationale. Utilisée dans une démarche d'apprentissage, cette méthode aide à capturer le changement et appréhender les effets d'un programme.

Un focus group pilote utilisant le CSP a été testé le 12 mars à Bordeaux auprès de 18 volontaires. La démarche fut concluante, malgré un temps restreint de mise en place. Un guide d'utilisation a été mis à disposition des CEP pour la tenue d'un atelier par antenne, rassemblant l'ensemble des volontaires NC, avec pour objectifs d'opérer une première sélection de 3 histoires significatives par école puis une deuxième sélection de 3 histoires par antenne.

1.7 Cartographie des incidences

La cartographie des incidences repose sur un concept central : le développement dépend du changement de comportement de l'être humain. L'approche se distingue de par sa modestie : reconnaître que des événements multiples et non-linéaires mènent au changement et tenir compte du rôle et de la contribution essentielle des autres acteurs. *Incidence* est alors préféré à *impact* et fait référence aux modifications des comportements, des relations et des activités ou encore des actes des personnes, groupes ou organisations avec lesquels les responsables du programme ont des contacts directs.

Les effets de cette méthode s'intégreront au niveau des recommandations, en particulier sur la démarche de réflexion sur l'école idéale, et dans la co-construction de marqueurs de progrès.

1.8 Limites méthodologiques

La limite principale de notre analyse reste le temps d'action et la durée impartie à cette évaluation. Les effets mesurés ne sont que des effets à court terme, décelable sur la période temps d'une année scolaire uniquement. Nous considérons néanmoins qu'il s'agit d'une dynamique et que cette démarche n'a d'utilité que si elle a vocation à être pérennisée et intégrée à l'action (ce qui a d'ailleurs été le cas depuis le démarrage du programme avec une montée en puissance du système de S&E qui doit maintenant être stabilisé). Seul un suivi de cohorte permettrait de capturer un changement sur plusieurs années.

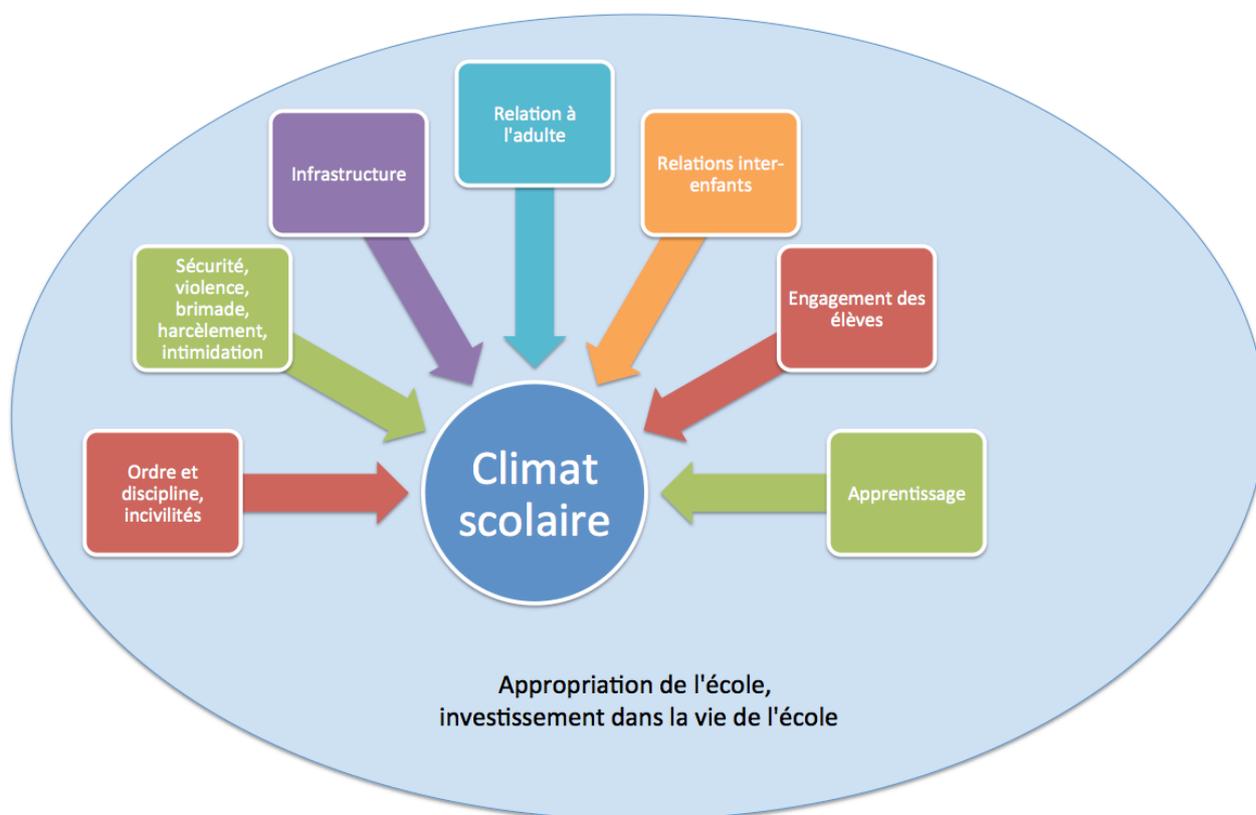
Familles, instituteurs, activités périscolaires, médias, nombreuses sont les influences, limité le temps d'accès aux enfants des volontaires et vain de prétendre désimbriquer précisément les effets directs des uns ou des autres alors même que les objectifs sont souvent communs. C'est pourquoi l'analyse de l'impact des volontaires sur l'environnement scolaire, sur l'impulsion et les dynamiques générées au sein de l'environnement scolaire - et non-scolaire - l'analyse du partenariat et de la cohésion générée au sein de l'école - est au moins aussi importante que l'analyse de l'impact direct sur les enfants.

2. Reconstitution, analyse et validation de la chaine logique

2.1 Le climat scolaire

Afin de reconstituer la chaine logique et en premier lieu le contexte du projet, nous nous sommes basés sur les recherches d'Eric Debarbieux et le rapport Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration.²

Figure a : Les composantes du climat scolaire :



Nous considérerons ainsi que le climat scolaire se caractérise par 7 composantes clés :

- **l'ordre et la discipline** (les modalités de mise en œuvre dans l'établissement, son respect ou non)
- **la violence et la sécurité** (et le sentiment d'être ou non en sécurité au sein de l'école)
- **la qualité de l'infrastructure** (la vétusté, la propreté, la décoration, le sentiment de bien-être et de convivialité qui émane de l'établissement, la capacité d'accueil d'activités sportives et culturelles, le matériel mis à disposition)
- **la relation à l'adulte** (confiance mutuelle, respect, bienveillance, discrimination)
- **les relations entre enfants** (cohésion de groupe, entraide, mixité des interactions, cohésion entre classes d'âges)
- **l'engagement** (les degrés de participation, l'esprit d'initiative, le champ des possibles)
- **les apprentissages** (l'enseignement, la qualité de l'instruction, les compétences civiques et citoyennes, les apprentissages informels)

² Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École.

L'appropriation est un enjeu clé. Celui-ci est transversal sur l'ensemble des composantes du climat scolaire. A quel point les élèves s'approprient-ils les équipements culturels ? Le programme scolaire ? Le règlement intérieur ?

2.2 Eléments structurants de la chaîne logique

Nous avons ici cherché à reconstituer le modèle théorique du programme : la chaîne logique ou chaîne de résultats. Les flèches à double sens entre les différentes colonnes interrogent la cohérence, la fluidité et le lien de causalité entre chaque composante du projet. Une chaîne cohérente sur le papier ne garantit bien sûr pas forcément un lien vertueux entre actions, résultats et impacts mais à l'inverse une chaîne déjà bancal sur le papier permettra de détecter les faiblesses éventuelles de conception du projet.

<p>Orienter l'impact</p> <p>I. Peu de maîtrise du contexte et des contextes hétérogènes</p> <p>II. Peu de maîtrise sur la qualité de la prestation</p> <p>III. Une maîtrise retrouvée sur l'impulsion à donner</p> <p>IV. Formaliser les objectifs en fin de phase d'immersion</p>
--

Contexte (première colonne)

I. Peu de maîtrise du contexte et des contextes hétérogènes

Le programme NC se caractérise par la forte disparité des contextes dans lequel il est mis en œuvre :

- Zone

Caractéristique commune principale : la quasi-totalité des écoles participant au programme se trouve en zone ECLAIR (zones d'éducation prioritaires). Néanmoins ce maillage territorial recouvre des réalités distinctes avec des établissements dont le climat scolaire est apaisé et d'autres beaucoup plus dégradé.

- Partenaire

Le partenariat est porté soit par le rectorat (éducation nationale), soit par la Mairie (Vie Périscolaire)

- Implication des partenaires

L'implication des partenaires est très variable. Généralement un intervenant moteur se trouve soit du côté EN, soit du côté périscolaire.

- **la cohésion EN/périscolaire** est un élément majeur - une bonne articulation scolaire/périscolaire conditionne cette cohésion et facilite une intégration réussie des volontaires.

- **la stabilité des équipes** est à prendre en considération : si le programme est reconduit en parallèle d'un changement de direction, la poursuite du partenariat peut s'avérer délicate.

- **Localisation** : dans des établissements de centre ville comme des établissements périphériques au sein de zones enclavées

- **Infrastructures** : dans des établissements vastes, agréables, récents ou rénovés, comme dans des établissements vétustes ou étriés

- **Dynamisme et projet d'école** : des établissements ouverts sur l'extérieur, avec de nombreuses possibilités d'activités périscolaires, d'autres fonctionnant en vase clos, des enfants surveillés mais en aucun cas animés

- **Visibilité des volontaires** : si les volontaires disposent toujours d'une salle, celle-ci peut se situer au cœur de l'école comme relativement isolée

Tableau 2 : reconstitution de la chaîne logique

Contexte	Mise en œuvre	Programmes	Domaines de changement	Indicateurs/marqueurs de progrès
Contexte Social, économique, culturel ZEP - Eclair - Zone violence Porte entrée : rectorat ou vie périscolaire ? Infrastructure Implication des parties prenantes Cohésion vie scolaire et périsco Classe d'initiation ? Maître d'adaptation ? CLIS (inclusion scolaire) CLIN (non francophone) Coordination inter-institutions Présence d'un médiateur ? Autres intervenants ? Associations ? Effectif Stabilité de l'équipe Réforme des rythmes scolaires	Qualité de la mise en œuvre Recrutement des volontaires Profil des volontaires Implication des volontaires Implication du coordinateur Interventionnisme du coordinateur Intégration des volontaires Moyens mis à disposition... Stabilité des volontaires	Présence des volontaires Médiation, prévention, orientation <i>Temps scolaire et/ou périscolaire ?</i> Jeux coopératifs <i>S'entraider pour réaliser un objectif commun</i> Poisson pêcheurs, tomate, écurie en cage, colombo, balles assise... + des dizaines de jeux inventés <i>Favoriser la socialisation</i> <i>Inciter l'entre-aide et la coopération</i> Club Néo-citoyens <i>Permanence citoyenne</i> Coopérative de jeux, découvre ma passion, débat philo, jardin collectif, boîte à conflits, règlement intérieur en image, semaine du bonjour, ... <i>Mobiliser l'esprit d'initiative</i> <i>Respect des règles et respect des autres</i> Bâtisseurs de possible <i>Exprimer ses idées pour mettre en place un monde meilleur</i> Rencontre intergénérationnelle, banque alimentaire, Conseil Municipal des enfants, corderie (maternelle), don à une association de solidarité... 1. Identifier un problème qui me préoccupe 2. Imaginer une solution à ce problème 3. Réaliser cette solution 4. Partager mon expérience	Climat/Bien être/ convivialité Politesse, courtoisie, niveau de concentration, calme, sentiment d'être en sécurité, climat scolaire apaisé Infrastructure Espaces de convivialité, aménagement, propreté... Apprentissage/résultats Amélioration des résultats scolaires, baisse du nombre d'élèves redoublant Préjugés moraux Atteintes physiques Violence Cohésion Cohésion de groupe/entre enfants Nombre de camarades, capacité à travailler en groupe, mixité des interactions, sentiment d'appartenance Relation enfants/adultes Respect mutuel, capacité à demander de l'aide Citoyenneté Participation à la vie de l'école, du quartier, de la cité Conscience d'avoir des droits et des devoirs Compréhension des institutions Le droit de donner son avis Acquisition de compétences sociales et civiques Solidarité Engagement, coopération Développer l'entraide et la solidarité Développer la coopération entre les ages Mettre à disposition du groupe ses talents personnels Une autre manière d'apprendre Chercher, se tromper, corriger Mettre les enfants en situation d'animateurs Evveiller la curiosité Apprendre par soi-même Apprendre en faisant Champ des possibles Faire émerger son potentiel Confiance en soi/estime de soi Esprit d'initiative/Autonomie Persévérance/détermination/Prise de parole Donner un sens aux études en aidant à construire un projet professionnel Décloisonner Appropriation de l'école Implication des parents Cohérence scolaire/périscolaire Impulsion d'une dynamique, synergies dans l'école Positionnement des acteurs, par rapport au projet Adéquation aux valeurs portées par le volontaire	Politesse, courtoisie, niveau de concentration, calme, sentiment d'être en sécurité, climat scolaire apaisé Infrastructure Espaces de convivialité, aménagement, propreté... Apprentissage/résultats Amélioration des résultats scolaires, baisse du nombre d'élèves redoublant Préjugés moraux Atteintes physiques Cohésion de groupe/entre enfants Nombre de camarades, capacité à travailler en groupe, mixité des interactions, sentiment d'appartenance Relation enfants/adultes Respect mutuel, capacité à demander de l'aide Participation à la vie de l'école, du quartier, de la cité Conscience d'avoir des droits et des devoirs Compréhension des institutions Le droit de donner son avis Acquisition de compétences sociales et civiques Engagement, coopération Développer l'entraide et la solidarité Développer la coopération entre les ages Mettre à disposition du groupe ses talents personnels Chercher, se tromper, corriger Mettre les enfants en situation d'animateurs Evveiller la curiosité Apprendre par soi-même Apprendre en faisant Faire émerger son potentiel Confiance en soi/estime de soi Esprit d'initiative/Autonomie Persévérance/détermination/Prise de parole Donner un sens aux études en aidant à construire un projet professionnel Appropriation de l'école Implication des parents Cohérence scolaire/périscolaire Impulsion d'une dynamique, synergies dans l'école Positionnement des acteurs, par rapport au projet Adéquation aux valeurs portées par le volontaire

Unis-Cité n'est pas décisionnaire dans le choix des établissements : la décision se prend au niveau du rectorat ou de la mairie. Cette contrainte est fondamentale car la *couverture* (proportion d'usagers que l'on souhaite atteindre) et la *typologie des bénéficiaires visés* (enfants évoluant dans des climats scolaires dégradés) sont en règle générale à la source de la conception d'un programme.

La réflexion, les outils de diagnostic et les critères d'intégration ou non d'un nouvel établissement dans le programme revêtent donc une importance tout particulière.

Parfois le processus s'inverse grâce au bouche à oreille : c'est la direction de l'école ou de la vie périscolaire qui sollicite la présence du programme au sein de son établissement.

Puisque la mairie ou le rectorat resteront décisionnaires, se pose la question de la visibilité des critères d'admission, du partage des outils de diagnostic, d'un protocole d'admission et d'admissibilité dans le programme.

Mise en œuvre (2ème colonne)

II. Peu de maîtrise sur la qualité de la prestation

Le deuxième élément d'incertitude concerne la qualité de mise en œuvre du programme. Cette caractéristique est aussi intrinsèque au programme : les volontaires sont eux-mêmes bénéficiaires de l'action. Ce ne sont pas des professionnels de l'animation ou de l'enseignement. Ils n'ont pas été recrutés pour leurs savoir-faire, leurs expériences ou leurs diplômes mais en grande partie sur leur motivation. Les volontaires intègrent les écoles après quelques semaines de service civique, le recul ne permet pas de préjuger des compétences qu'ils pourront développer. Ils intègrent une nouvelle équipe, le degré de cohésion de cette équipe reste incertain.

La combinaison de ces 2 variables (faible maîtrise du contexte et de la qualité de mise en œuvre) caractérise la fameuse alchimie mentionnée en introduction.

S'il s'agit bien sûr d'optimiser la maîtrise qu'Unis-Cité peut avoir sur le profil des établissements sélectionnés et de la couverture territoriale souhaitée, tout comme il s'agit d'optimiser le recrutement et le profil des volontaires et de viser l'harmonie des équipes, il serait vain de prétendre contrôler l'ensemble du processus. L'enjeu est de reconnaître la complexité de cette alchimie, de laisser une marge de manœuvre qui permette à la magie d'opérer - de se donner le droit à l'erreur - mais surtout de tout mettre en œuvre pour recréer le terreau, les conditions qui ont permis aux équipes précédentes de se dépasser et de créer les conditions du changement.

S'il est complexe de maîtriser l'ensemble des clés du succès, à l'inverse, les causes d'échecs, les éléments perturbateurs qui ont empêché la bonne intégration des équipes volontaires sont connus et ont été relevés à travers les entretiens et analyses des questionnaires. **Ce programme ne tolère aucune "faute de carre"**. Cette responsabilité incombe en grande partie au CEP, c'est ce que nous verrons dans la partie suivante.

Pour autant, cette caractéristique incite à questionner le positionnement stratégique du programme en termes de couverture et de ciblage des bénéficiaires.

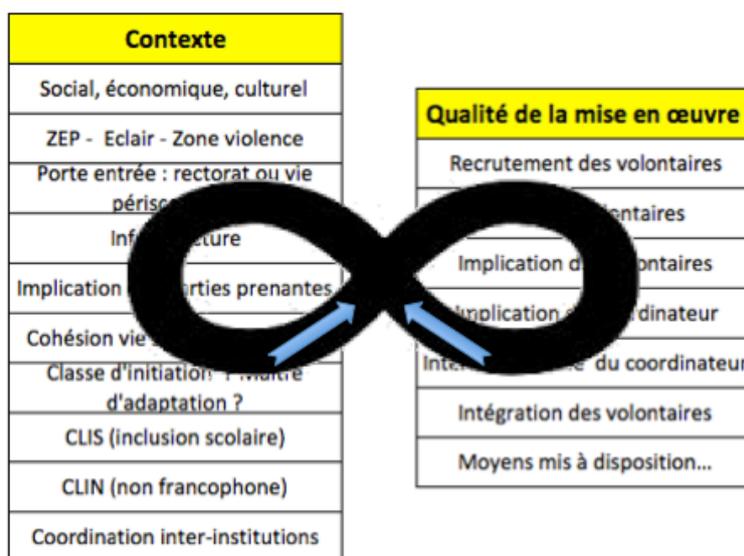
Une équipe éducative forte, mobilisée, avec une cohésion entre scolaire et périscolaire, sensible aux valeurs portées par NC saura intégrer les volontaires et instaurer les conditions de la réussite. Pour autant ce type d'équipe conditionne un climat scolaire serein et saura par ailleurs s'entourer et profiter des diverses opportunités d'activités extra-scolaires offertes par le secteur associatif.

A l'inverse, dans une "école caserne" pour reprendre la terminologie d'Oury, où les besoins des enfants sont accrus, les volontaires risquent d'être confrontés à une réticence de certaines parties prenantes, de manquer de suivi, d'accompagnement, de voir leur champ d'action réduit et au final prendre le risque d'une intervention manquée.

Aussi, les volontaires, qui ne sont pas des professionnels, peuvent être mis en difficulté face à un public trop dur, des enfants soumis à des problématiques de violence, de difficultés sociales et familiales qu'eux-mêmes ne maîtrisent pas.

Il s'agira ainsi d'un compromis : identifier un climat scolaire suffisamment serein pour permettre une chance d'intégration des volontaires tout en ne laissant pas de côté les écoles dont les enfants auraient le plus besoin d'ouverture vers l'extérieur et de cohésion.

Figure b : Matrice - Contexte/Qualité



Programmes (3ème colonne)

III. Un maitrise retrouvée sur l'impulsion à donner

Si, comme nous l'avons vu, le contexte tout comme la dynamique de l'équipe volontaire demeure aléatoire, le programme retrouve une marge de manœuvre immense en terme de potentialités et de mise en place d'actions.

Le programme NC, bien conçu, permet une montée en puissance dans l'année autour de 3 outils phares :

- les jeux coopératifs :

Ces jeux conçus pour inciter à l'entraide et à la coopération permettent de créer rapidement, sur les temps courts de récréation, un lien avec les enfants dans un contexte ludique.

- le club Néo-Citoyen :

Les clubs approfondissent le lien élèves/volontaires via la mise en place d'activités récurrentes. Il permet de répondre aux attentes des directeurs, instituteurs et acteurs du périscolaire qui pourront orienter vers des thématiques en lien avec le projet de l'école ainsi que des problématiques identifiées en classes ou en cour de récréation. Enfin, ces clubs, pas forcément ludiques, permettent d'aborder des sujets et débats plus profonds comme le "harcèlement" ou le "droit à la différence".

- Bâisseurs de possible :

Ce projet à l'inverse se construit sur la volonté des enfants : émettre leurs propres idées, fonctionner en groupe, en mode projet, développer une action d'utilité sociale tout en leur permettant de découvrir leurs potentiels et d'agrandir leurs horizons.

Enfin de part leur simple présence, savoir-faire et savoir-être, les volontaires vont générer avec les enfants des liens interpersonnels avec des actions de médiation, de prévention et, pour le collège, un éclairage particulier et informel, basé sur le vécu de chacun, d'orientation.

Domaines de changement (4ème colonne)

IV. Orienter l'impact : formaliser les objectifs en fin de phase d'immersion

La diversité des projets, des contextes et des équipes volontaires permet un champ d'action fantastique. Cette liberté est stimulante mais peut aussi être paralysante. L'enjeu principal sera de formaliser le plus tôt possible dans l'année, dès la phase d'immersion achevée, l'orientation que souhaite prendre l'équipe volontaire au regard du projet d'école, des attentes des enfants et de leurs propres envies et capacités. Nous reviendrons sur cette phase d'état des lieux, de formalisation d'objectifs par école, avec une préconisation d'outils de diagnostic dans la partie recommandation.

2.3 Les limites de l'action inhérentes au contexte

- les temps de projets sont limités

Même si les volontaires passent la journée entière sur l'école, ils n'ont généralement pas accès aux élèves plus de 90 minutes par jour s'ils interviennent sur le temps périscolaire uniquement. Le temps de pause méridienne, le plus long, est néanmoins fragmenté par les différents services de cantine : le temps d'activité est alors d'une heure maximum auquel il faut retrancher les temps d'installation, de clôture, les arrivées au compte-goutte des élèves.

- le lien scolaire/périscolaire

Les volontaires interviennent sur des temps considérés comme des temps de pause, de récréation. Entreprendre d'autres activités, que cela soit artistiques, sportives, de débat ou de réflexion pose une question de cohérence globale, d'équilibre entre temps d'apprentissage et temps de repos.

2.4 Le rôle central du CEP

Le CEP est le seul acteur à être en contact avec l'ensemble des parties prenantes. C'est son interprétation du programme, sa compréhension des enjeux, sa vision d'un climat scolaire apaisée qui seront exprimés aux volontaires puis déclinés sur le terrain. Il ou elle déterminera son niveau d'"interventionnisme" : jusqu'où laisser tâtonner les équipes volontaires pour trouver leurs places et leurs projets, à quel moment orienter leurs actions ? A quelle fréquence rencontrer les partenaires pour s'assurer de la cohésion des objectifs communs lorsque le programme est dans sa première année ? A quelle fréquence se rencontrer la deuxième puis la troisième année ?

Point de vigilance : la disponibilité des CEP

Dans le cadre de cette évaluation, dès les premières prises de contact avec les CEP, ne fût-ce que pour les joindre par téléphone, il a pu être constaté à quel point ceux-ci étaient sollicités et peu disponibles, quel que soit le territoire.

Le programme NC demande une attention et un suivi tout particulier de la part du CEP. A l'inverse, si une dynamique a du mal à s'instaurer entre équipe pédagogique et volontaires, ces derniers risquent rapidement de se trouver isolés et donc désœuvrés. Accroître le nombre de volontaires sans augmenter les capacités d'encadrement des CEP correspond à augmenter sensiblement le risque de "faute de carre" : d'intégration manquée des volontaires.

Figure c : le rôle central du CEP

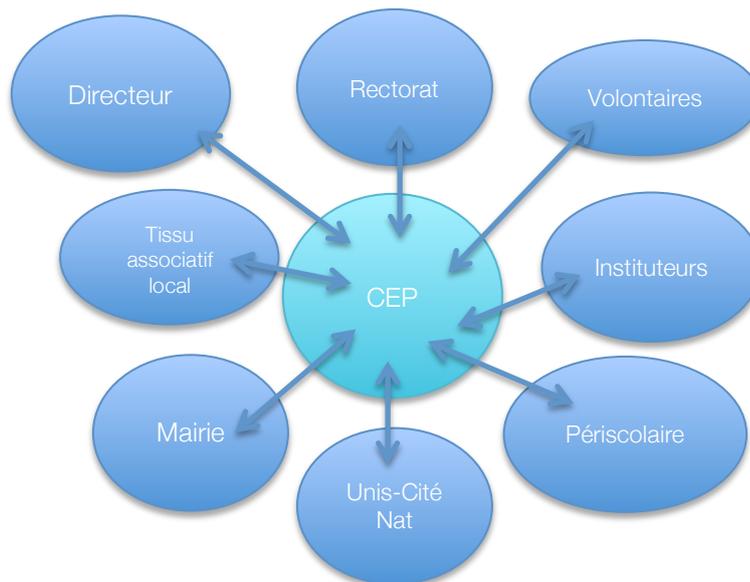
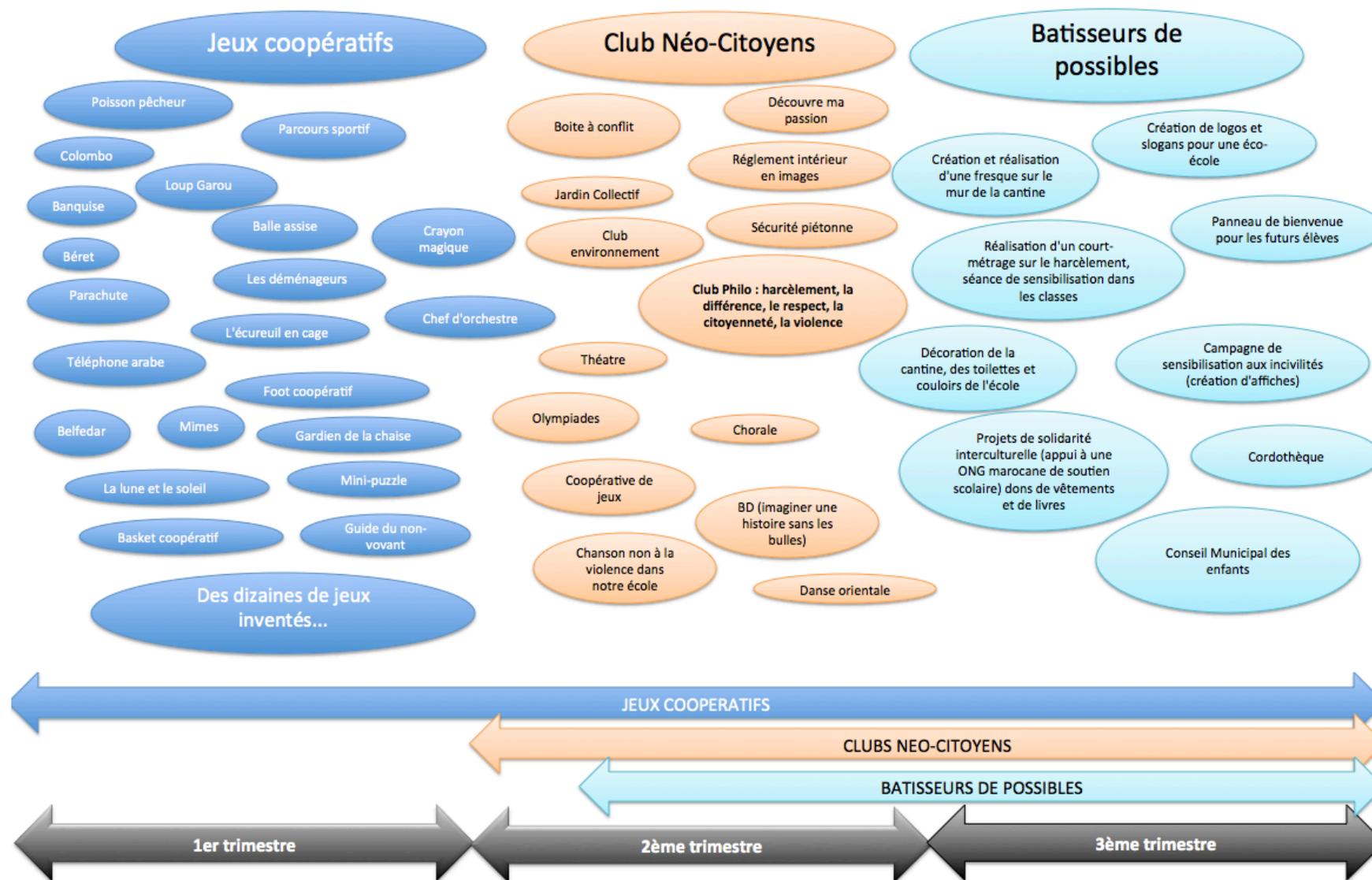


Figure d : cartographie des activités :



3. Analyse des retours

3.1 Taux de retour

Sur un objectif initial de 1000 questionnaires, 229 ont été remplis.

Le taux de retour concernant les directeurs, les acteurs du périscolaire et les instituteurs (voir tableau ci-dessous) est conforme aux attentes : leur manque de disponibilité en fin d'année scolaire (notamment les directeurs) ainsi qu'un potentiel intérêt limité pour la démarche était anticipé.

Le retour limité des volontaires par contre est décevant. Celui-ci s'explique par divers facteurs :

- le dispositif a pu être perçu comme mis en place tardivement (14 mai), particulièrement dans certains territoires clôturant plus tôt les activités
- la fin d'année est particulièrement chargée pour les volontaires
- d'autres événements de bilan, de clôture de programme, de compte-rendu en interne ou auprès des partenaires peuvent donner un aspect redondant à la démarche
- le dispositif a pu être perçu comme complexe à mettre en œuvre,

Se pose alors la question de leur compréhension de la démarche et des outils d'évaluation, dans une mission de volontariat où l'évaluation est pourtant partie intégrante du projet (*Guide du volontaire, p.8, rôle n°5, mener des entretiens individuels pour évaluer l'impact des actions*).

Le délai pour remplir les questionnaires, initialement fixé au 20 juin (soit près de 6 semaines) a été repoussé et des réponses ont été saisies et prises en compte jusqu'au 14 juillet.

Avec un total de 495 répondants, les possibilités d'analyse ne se trouvent pas affectées, les réponses étant par ailleurs relativement homogènes, aboutissant à une saturation de contenu.

Certains questionnaires n'ont pas été menés en face à face mais laissés à la disposition des intervenants dans leurs casiers. Dans ce cadre, le rôle indirect de "debriefing", de médiation, de bilan, que peut jouer l'entretien est évacué avec pour conséquence une sévérité accrue ou des commentaires particulièrement acerbes en cas de conflit entre professionnels de l'établissement et volontaires.

Tableau 3 : taux de retour

En nombre de questionnaires :

Questionnaires individuels parties prenantes

Parties prenantes	Objectif de questionnaires	Questionnaires remplis	%
Directeur/directrice Education Nationale	50	18	36%
Périscolaire (50 responsables et 100 animateurs, surveillants, dames de cantine)	150	35	23%
Enseignants	200	30	15%
Parents	200	25	12%

Questionnaires individuels volontaires

Volontaires	250	87	35%
-------------	-----	----	-----

Focus group

Enfants (focus group de 10 enfants en moyenne)	50	250	50%
Enfants Bâtisseurs de possibles (focus group)	50	5	10%

Histoires de changements

Histoire de changement (tout interlocuteurs confondus)	50	4	1%
--	----	---	----

Total	1000	229	23%
--------------	-------------	------------	------------

En nombre de répondants :

Sur un échantillon total de 1850 personnes (estimation d'une moyenne de 10 enfants par focus group) :

Parties prenantes	Objectif de répondants	Répondants	%
Directeurs/directrices Education Nationale	50	18	36%
Périscolaire (50 responsables et 100 animateurs, surveillants, dames de cantine)	150	35	23%
Enseignants	200	30	15%
Parents	200	25	12%
Enfants (focus group de 10 enfants en moyenne)	500	250	50%
Enfants bâtisseurs de possible (focus group)	500	50	10%
Volontaires	250	87	35%
Total	1850	495	27%

Pour simplifier le processus lors des focus group, il était demandé de ne remplir qu'un seul questionnaire par groupe, ce qui explique la différence entre le nombre de questionnaires et le nombre de répondants.

3.2 Analyse des retours : triangulation de l'information autour des effets et impacts ressentis

En amont de l'élaboration des questionnaires, les 5 visites de terrain (observations, entretiens et focus group) ont permis d'identifier une dizaine de domaines de changement potentiels :

1. Climat/Bien être/Convivialité
2. Apprentissages et résultats
3. Cohésion de groupe
4. Relation à l'adulte
5. Diminution de la violence et des incivilités
6. Une autre manière d'apprendre
7. Citoyenneté
8. Solidarité
9. Engagement/champ des possibles
10. Décloisonnement

La mise au point de cette classification visait 3 objectifs :

- déterminer une palette de domaines de changement suffisamment large et aussi exhaustive que possible, afin de n'exclure aucun champ d'intérêt
- interroger la perception du changement au sein de chaque domaine
- hiérarchiser les domaines, les classer suivant leur degré de perceptibilité

Puisque les domaines s'interconnectent de multiples façons, une triangulation de l'information a permis d'aborder, de recouper puis de valider ces perceptions à travers différents angles :

I. Classement par item (hiérarchisation de 30 sous-domaines de changement de l'incidence ressentie la plus forte à la plus faible)

Exemple de question :

Domaine "Une autre manière d'apprendre"

Le programme a-t-il favorisé la transmission de compétences entre élèves ?

- Aucune incidence
- Incidence faible
- Incidence modérée
- Incidence forte
- Trop tôt pour le dire
- Trop difficile de se prononcer

II. Classement par domaine de changement

Chaque répondant indique parmi la liste prédéfinie de domaines de changement les 3 qui lui paraissent les plus perceptibles.

III. Questions ouvertes : par fréquence des occurrences et post-codage

Ces questions ouvertes sur l'impact (positif ou négatif, prévu ou imprévu) étaient placées en début de questionnaire, afin de ne pas influencer les répondants avec des domaines prédéfinis. Les réponses ont ensuite été classées par fréquence : des occurrences les plus fréquentes aux occurrences les moins fréquentes. Le traitement a ainsi nécessité un post-codage (les domaines de changement ont été reconstitués à posteriori), ce qui a permis d'affiner ces domaines et leur donner leur aspect final, utilisable pour l'évaluation du programme 2014/2015.

3.3 Effets et impacts ressentis : classement par item

En résumé : les 5 impacts les plus ressentis et les 5 impacts les moins ressentis

Les 5 impacts les plus ressentis

1. le programme a favorisé la **cohésion entre élèves** (incidence modérée ou forte 76%)
2. Le programme a favorisé la **capacité des élèves à travailler en groupe** (incidence modérée ou forte 71%)
3. La présence des volontaires a permis **d'incarner au quotidien les valeurs de vivre-ensemble, citoyenneté, solidarité, respect, tolérance, égalité** (incidence modérée ou forte 67%)
4. Le programme a **favorisé une relation de confiance entre enfants et adultes** (incidence modérée ou forte 65%, aucune incidence ou incidence faible 27%)
4. (*même pourcentage*) **Sensibiliser les enfants à des valeurs d'entraide et de solidarité** (incidence modérée ou forte 65%, aucune incidence ou incidence faible 27%)

Les 5 impacts les moins ressentis

Avec un même pourcentage de 57% pour les réponses "aucune incidence" ou "incidence faible" **les 3 impacts les moins ressentis concernent le lien avec l'extérieur :**

- favoriser une **participation à la vie du quartier ou à la vie de la cité** (aucune incidence ou incidence modérée 57%)
- **détecter des situations de violence en dehors de l'établissement** (aucune incidence ou incidence modérée 57%)
- **générer de nouveaux liens avec des acteurs extérieurs à l'école** (aucune incidence ou incidence modérée 57%)

En quatrième position:

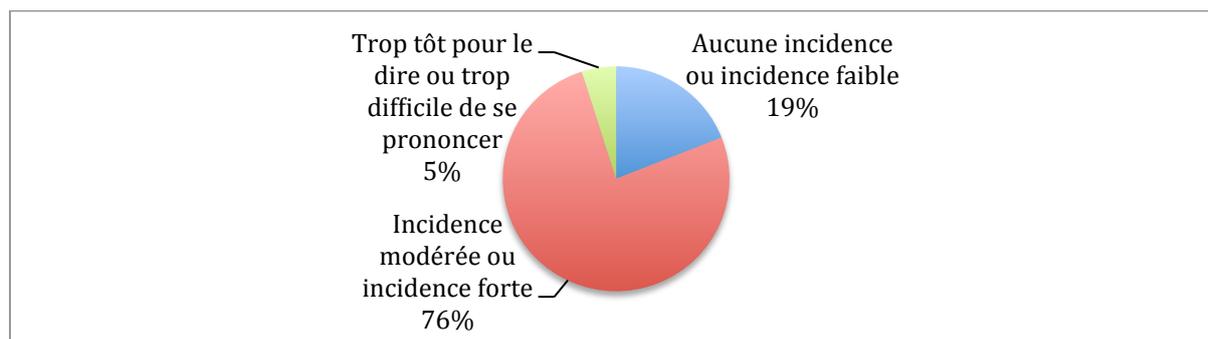
"Le programme a-t-il contribué à impulser de nouvelles synergies entre équipe pédagogique et vie périscolaire ?" ("aucune incidence" ou "incidence faible" : 51%)

En cinquième position :

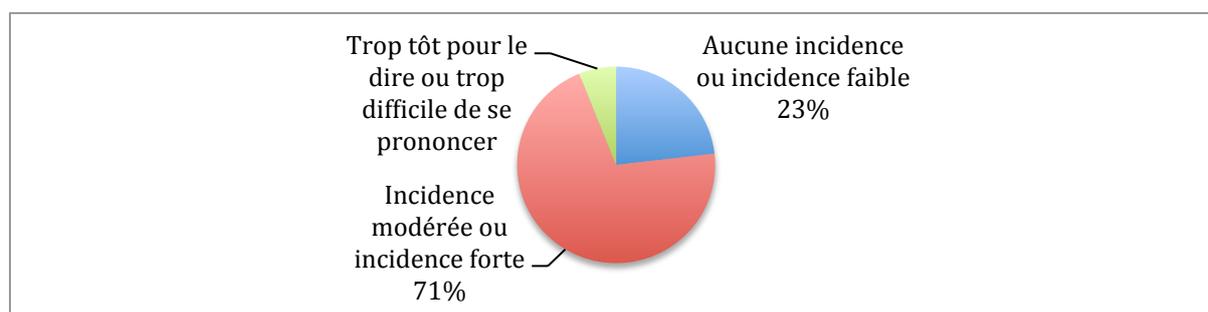
"A votre avis, le programme a-t-il permis de répondre à des situations de souffrance au sein de l'établissement ?" ("aucune incidence" ou "incidence faible" : 47%)

Classement par item : ci-dessous les impacts ressentis classés du plus fort au plus faible.

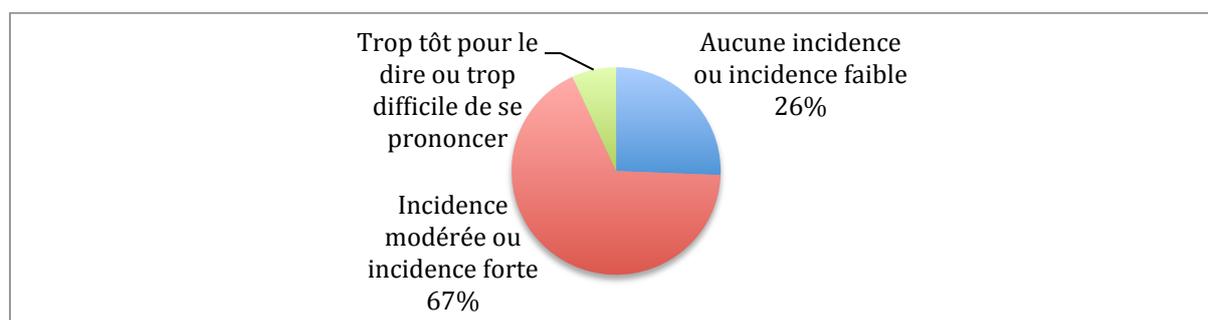
1. A votre avis, le programme a-t-il favorisé la cohésion entre élèves ?



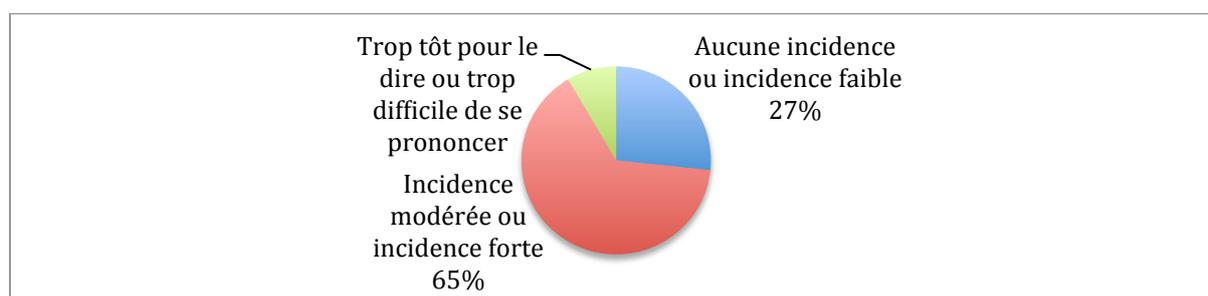
2. A votre avis, le programme a-t-il favorisé la capacité des élèves à travailler en groupe ?



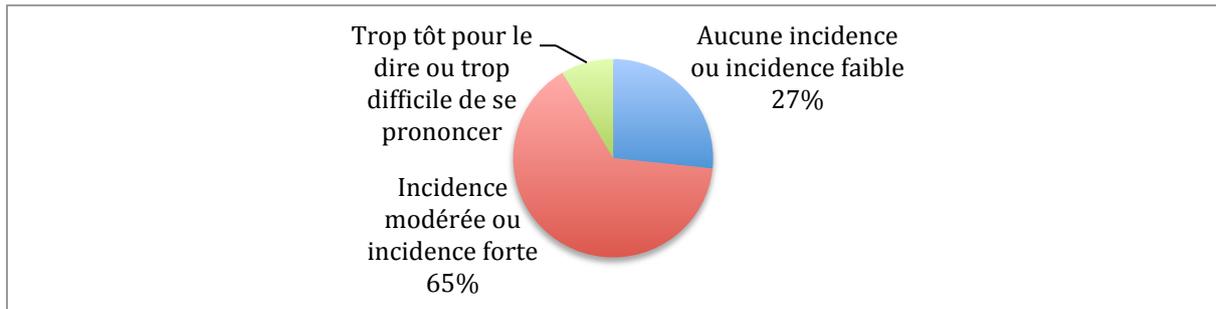
3. La présence des volontaires a-t-elle permis d'incarner au quotidien les valeurs de vivre-ensemble, citoyenneté, solidarité, respect, tolérance, égalité...



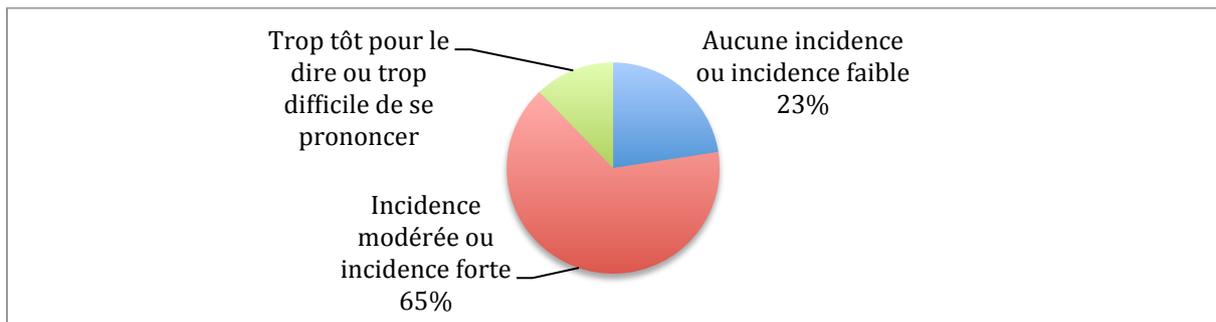
4. Le programme a-t-il permis de sensibiliser les enfants à des valeurs d'entraide et de solidarité ?



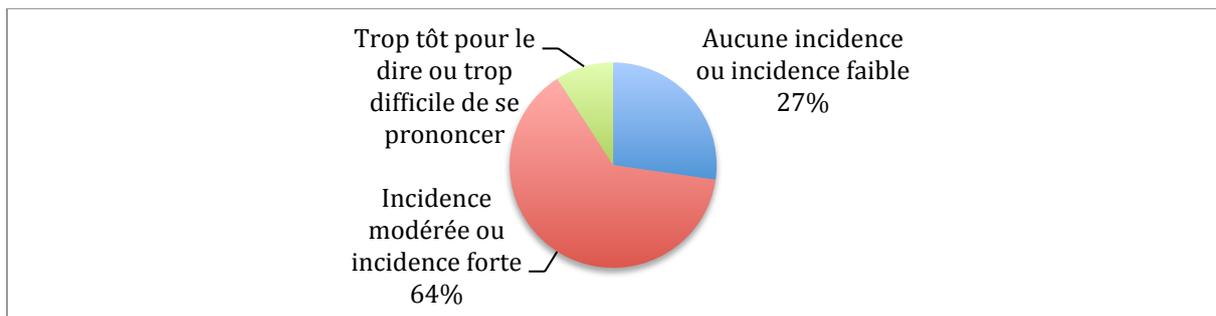
4.2. A votre avis, le programme a-t-il favorisé une relation de confiance entre enfants et adultes ?



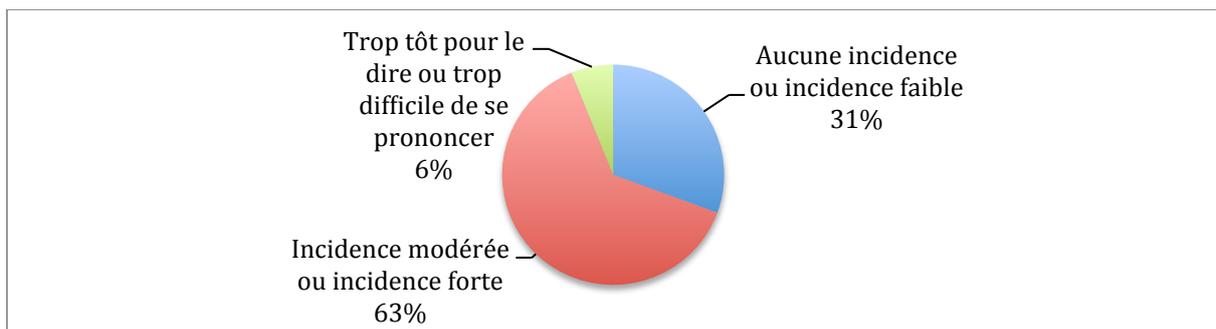
5. Le programme a-t-il permis de faire prendre conscience aux élèves de leur potentiel ?



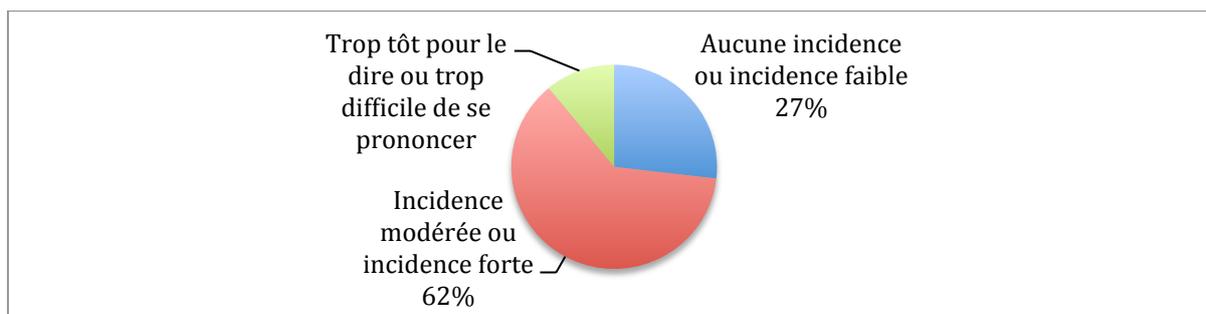
6. Le programme a-t-il permis de développer l'esprit d'initiative des élèves ?



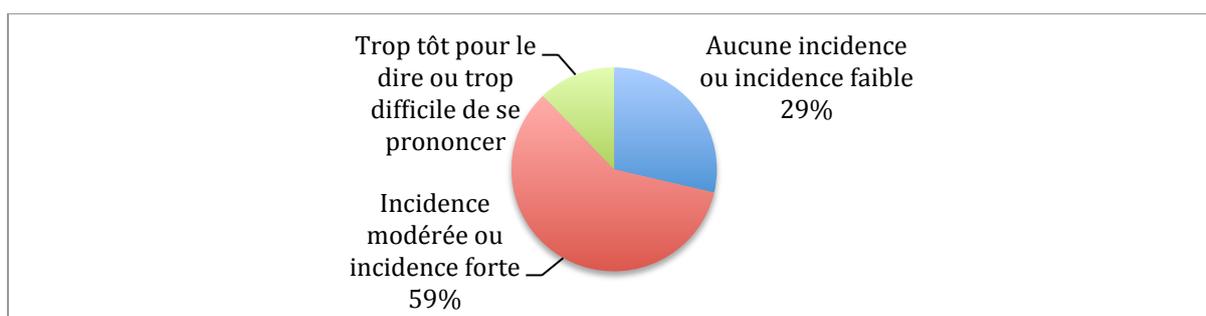
7. A votre avis, le programme a-t-il permis d'intégrer des élèves isolés ?



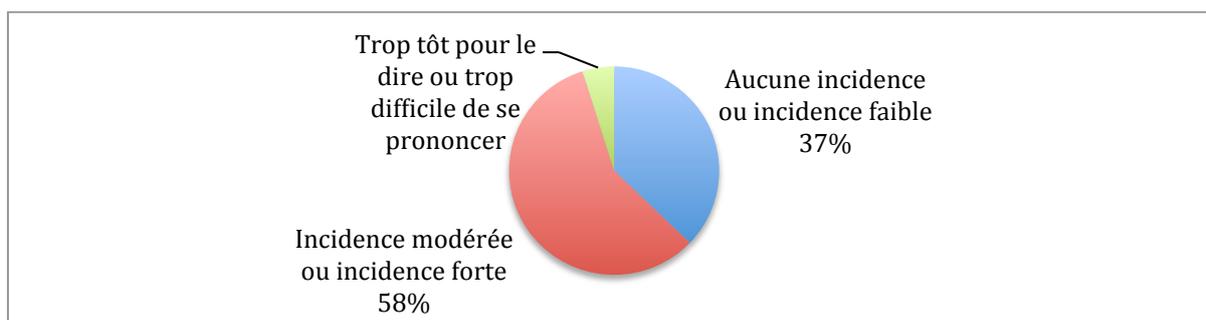
8. Le programme a-t-il permis de mettre en pratique des valeurs de solidarité ?



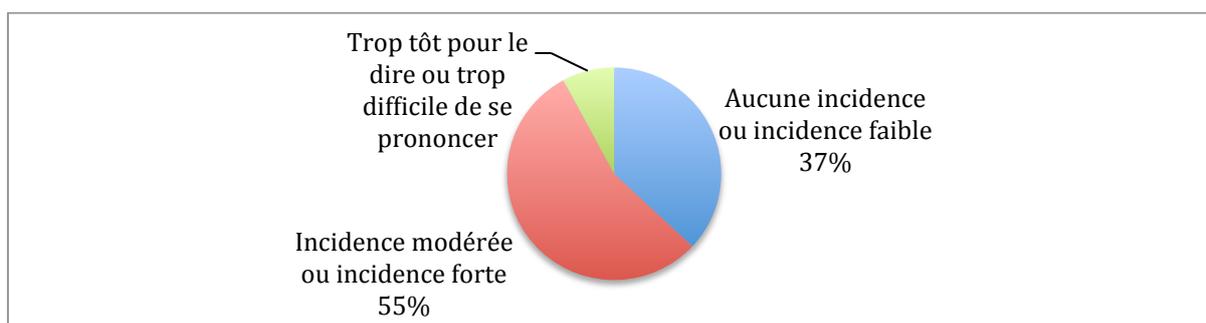
9. A votre avis, le programme a-t-il pu favoriser la capacité à demander de l'aide à un adulte en cas de menaces de violence ?



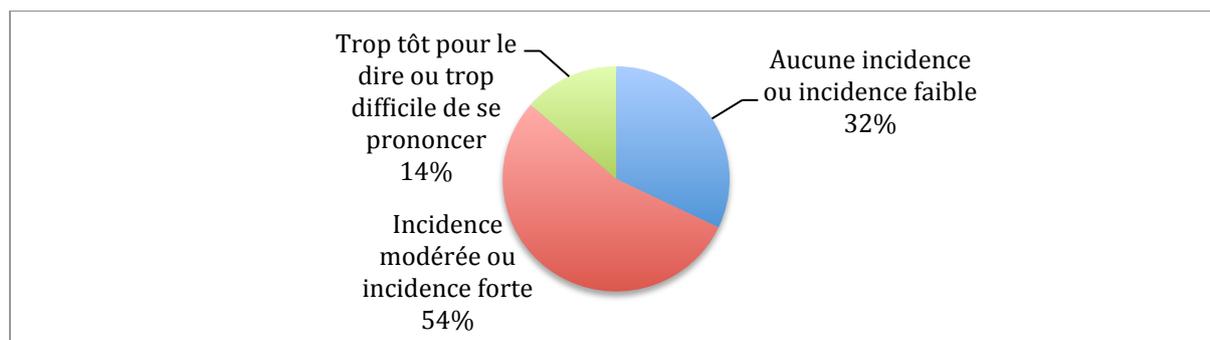
10. A votre avis, le programme a-t-il eu une incidence sur le sentiment de convivialité qui émane de l'établissement (décoration des espaces, aménagement d'un espace) ?



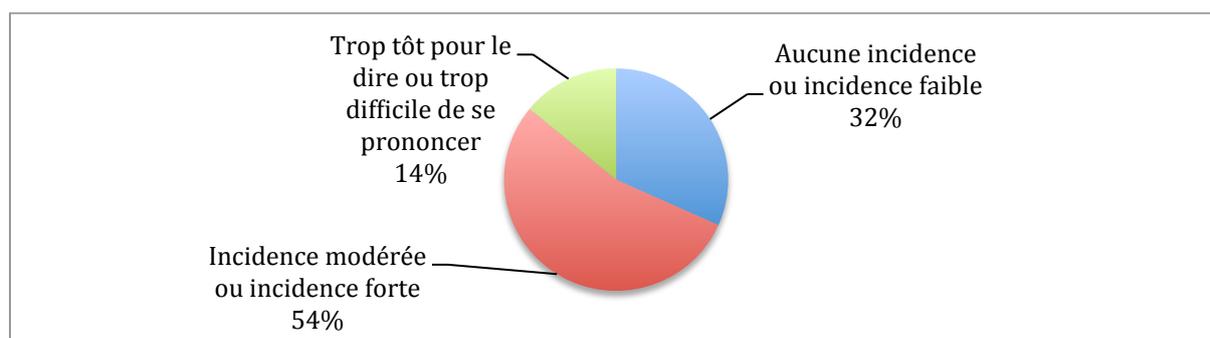
11. A votre avis, le programme Néo-Citoyen a-t-il eu une incidence sur le degré de politesse/courtoisie des élèves ?



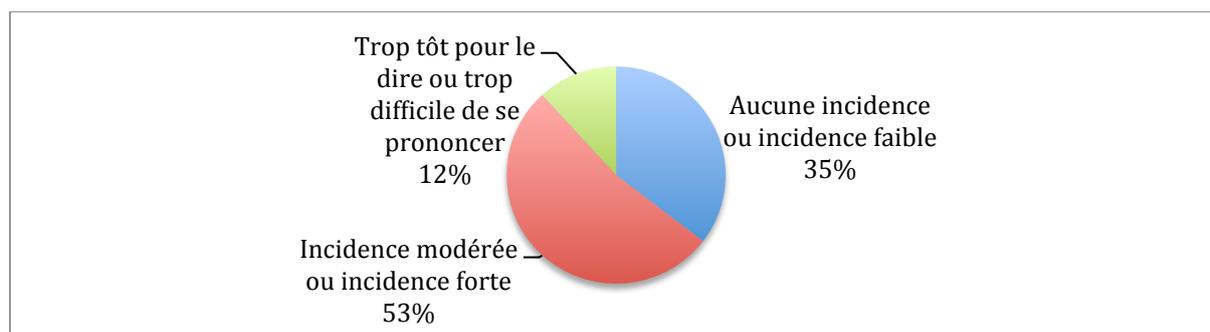
12. Le programme a-t-il favorisé la conscience d'avoir des droits et des devoirs ?



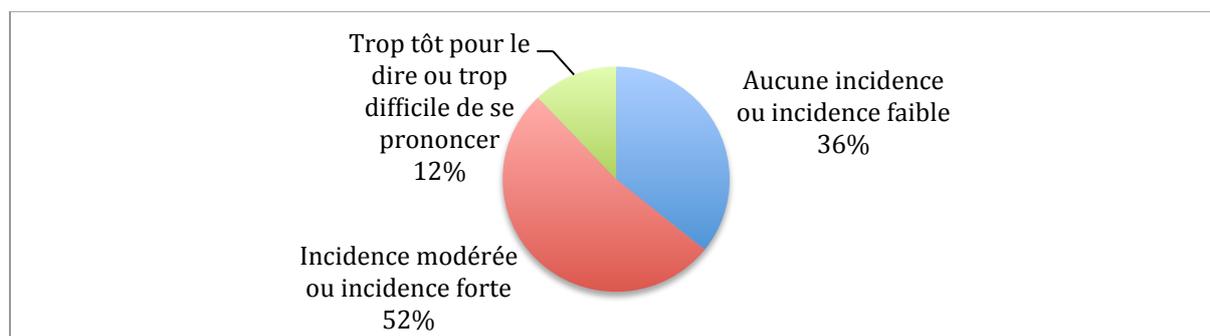
13. Le programme a-t-il permis de renforcer l'autonomie des élèves ?



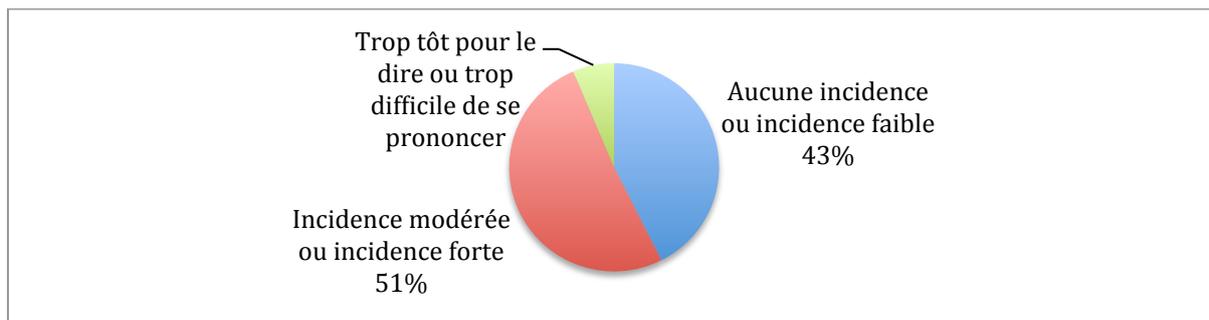
14. A votre avis, le programme a-t-il favorisé le respect mutuel entre enfants et adultes ?



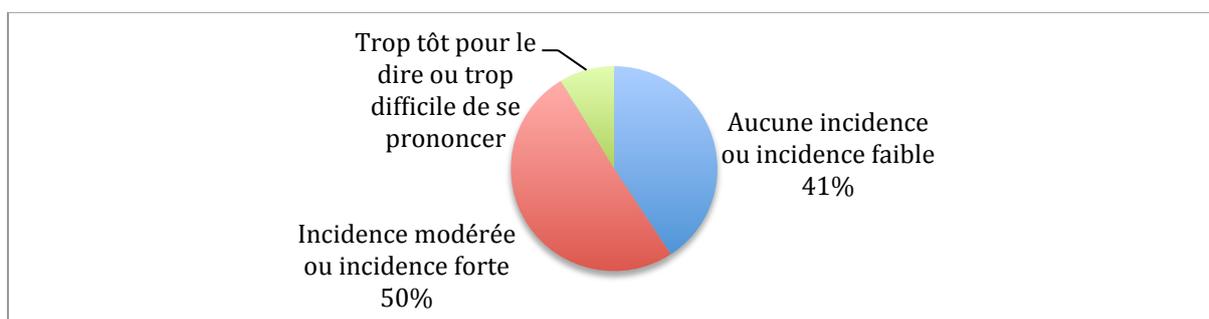
15. A votre avis, le programme a-t-il permis de réduire le nombre de bagarres ?



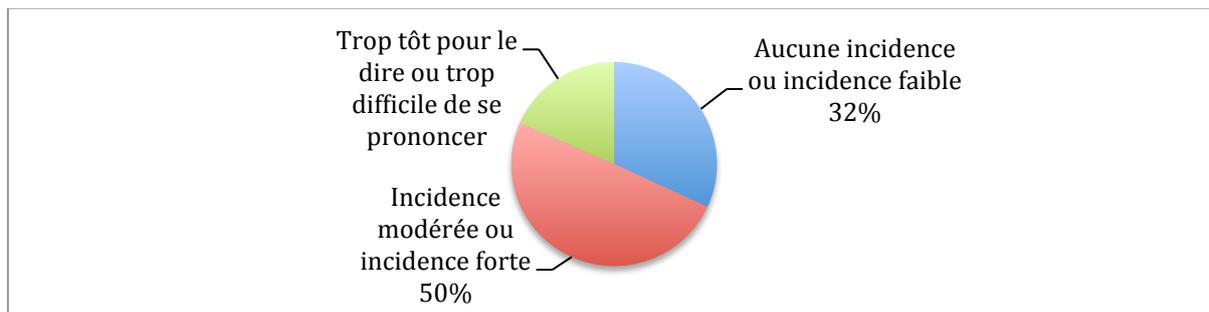
16. A votre avis, le programme a-t-il permis de détecter des élèves isolés ?



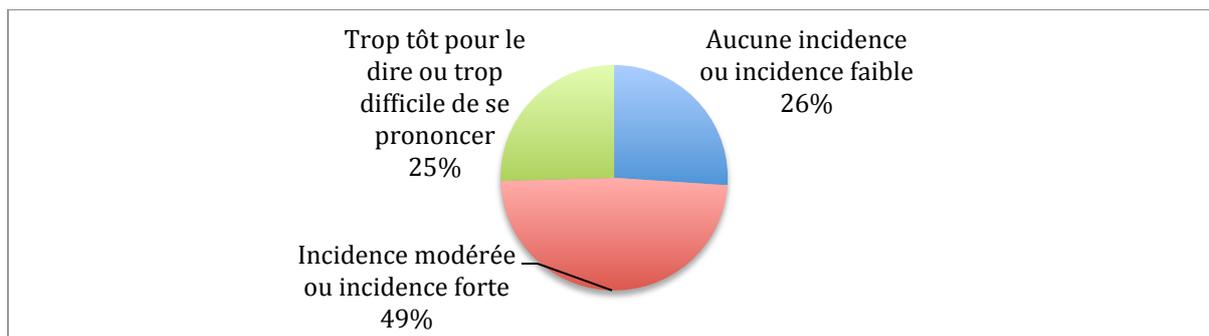
17. A votre avis, le programme a-t-il eu une incidence sur l'apaisement du climat scolaire grâce à des élèves plus calmes ?



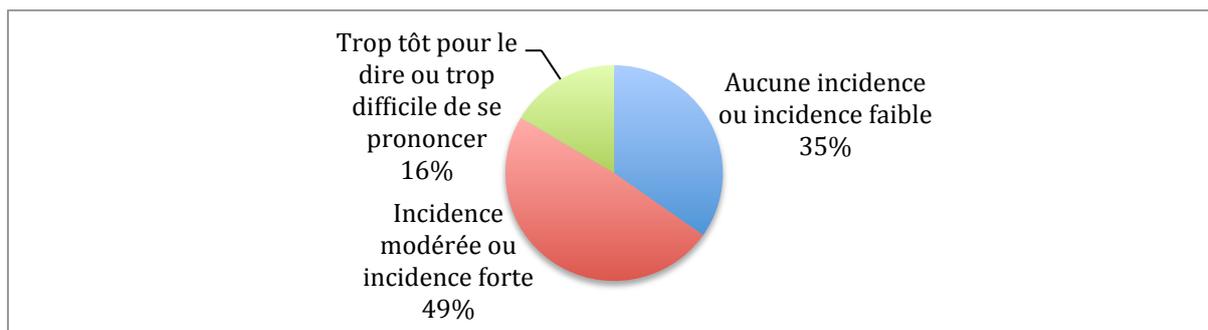
18. Le programme a-t-il favorisé la transmission de compétences entre élèves ?



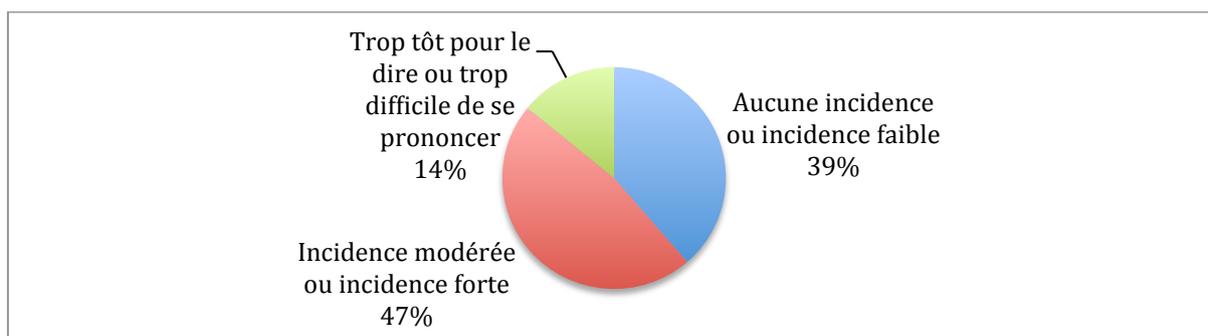
19. Le programme a-t-il favorisé un changement de regard sur des élèves très impliqués dans les activités proposées (par les volontaires) mais en difficulté scolaire ?



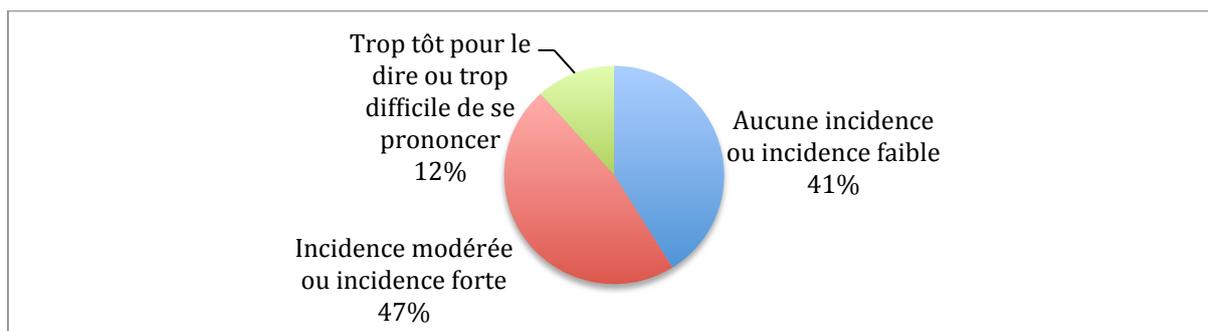
20. Le programme a-t-il conforté le droit de l'enfant d'être consulté et d'émettre un avis dans des décisions qui le concernent ?



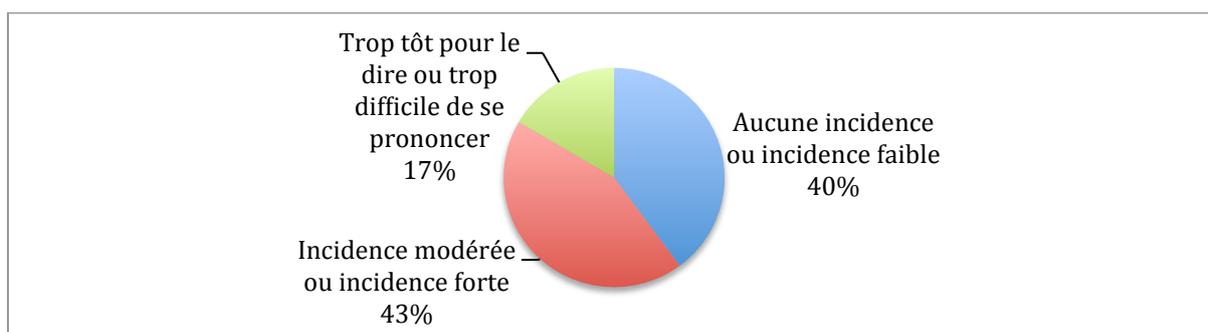
21. A votre avis, le programme a-t-il favorisé une réduction de la violence verbale ?



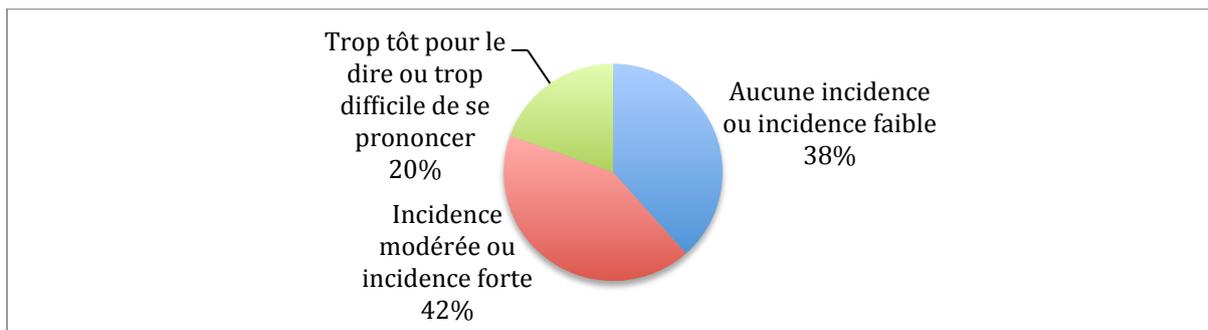
22. Le programme a-t-il permis de mettre les enfants en situation d'animateurs ?



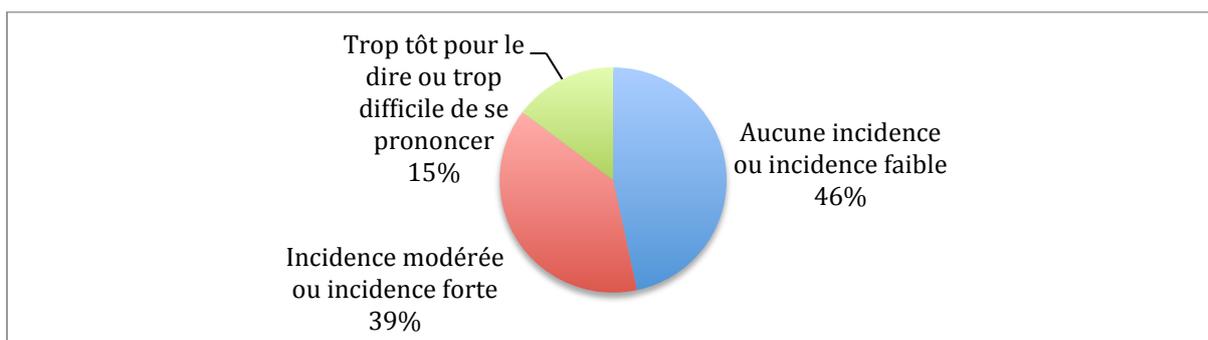
23. Le programme a-t-il favorisé une certaine appropriation de l'école par les enfants ?



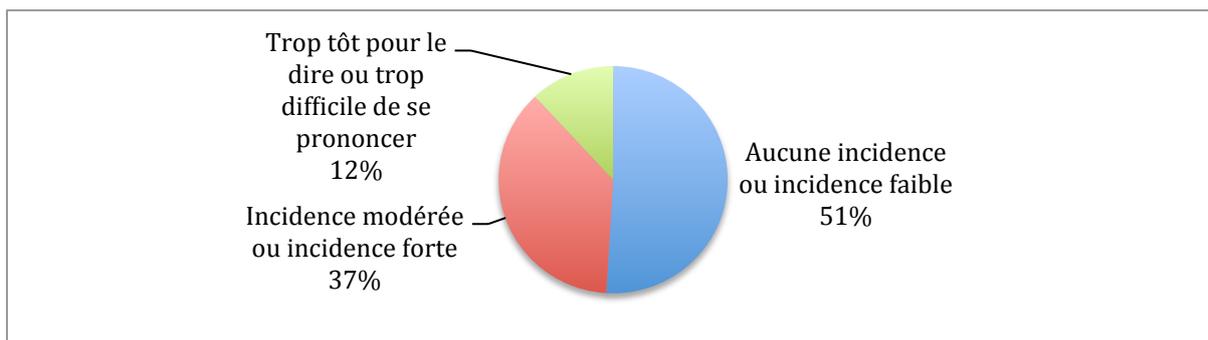
24. Le programme a-t-il encouragé l'enfant à devenir acteur de son apprentissage ?



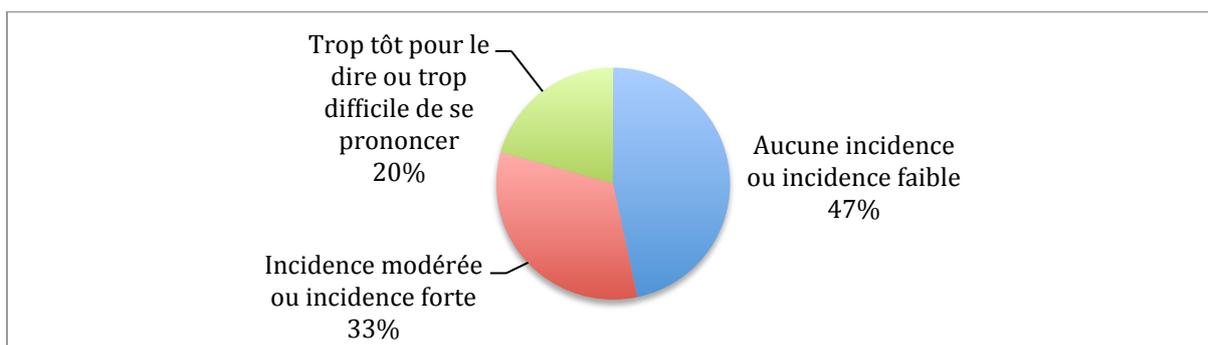
25. A votre avis, le programme a-t-il permis de détecter des situations de souffrance au sein de l'établissement ?



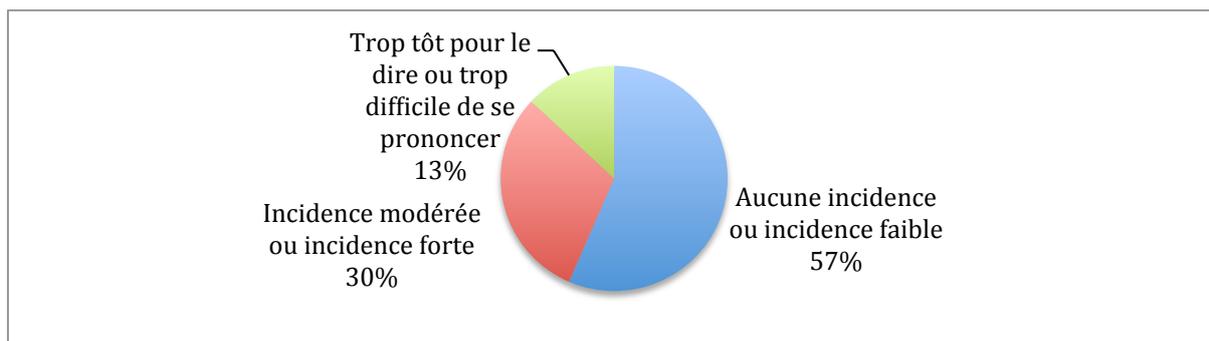
26. Le programme a-t-il contribué à impulser de nouvelles synergies entre équipe pédagogique et vie périscolaire ?



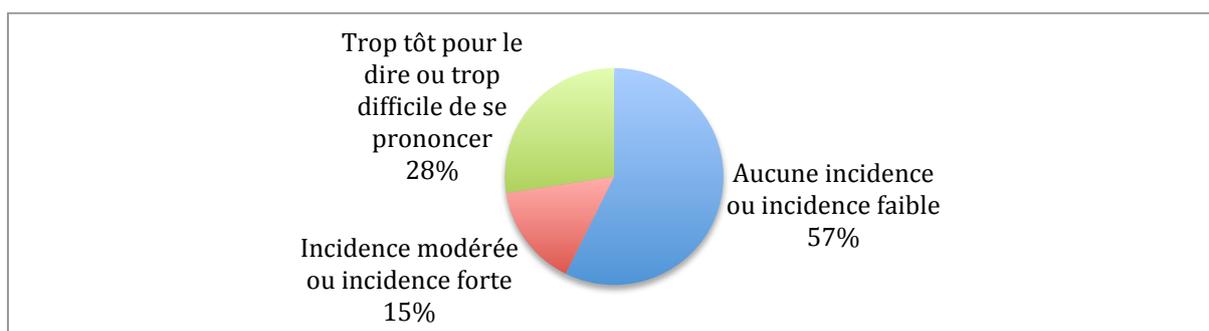
27. A votre avis, le programme a-t-il permis de répondre à des situations de souffrance au sein de l'établissement ?



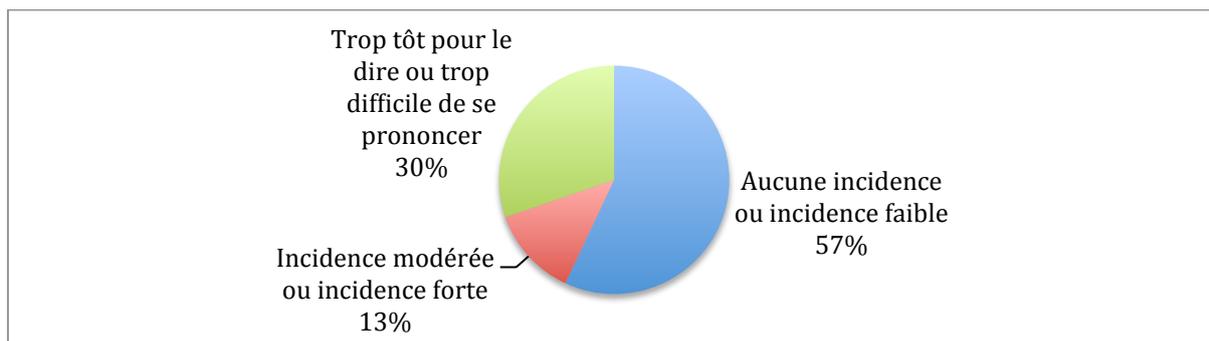
28. Le programme a-t-il permis de générer de nouveaux liens avec des acteurs extérieurs à l'école ?



29. A votre avis, le programme a-t-il permis de détecter des situations de violence en dehors de l'établissement ?



30. Le programme a-t-il favorisé une participation à la vie du quartier ou à la vie de la cité ?



3.4 Classement par domaine de changement (perception de l'impact ressenti par domaine de changement)

Suite aux questions par item, il était demandé aux répondants de classer par ordre d'importance les 3 domaines de changement pour lequel ils considéraient que le programme avait eu un effet le plus notable. Comme l'indiquent les résultats ci-dessous, l'amélioration du domaine "climat/bien être/convivialité" et celui de la "cohésion de groupe" s'illustrent de nouveau de manière plus perceptible.

Parmi l'ensemble des domaines de changement évoqués, quels seraient pour vous les plus notables ?

Pour l'ensemble des répondants :

1. Climat/Bien être/convivialité
2. Cohésion
3. Solidarité

Pour les directeurs/directrices :

1. Citoyenneté
2. Climat/Bien être/convivialité
3. Réduction de la violence physique

Pour les acteurs du périscolaire :

1. Climat/Bien être/convivialité
2. Cohésion
3. Solidarité/Une autre manière d'apprendre

Pour les enseignants :

1. Climat/Bien être/convivialité
2. Citoyenneté
3. Relation à l'adulte

Pour les volontaires :

1. Cohésion
2. Climat/Bien être/convivialité
3. Solidarité

3.5 Questions ouvertes : ressenti sur le bien-fondé et l'utilité de l'action

a) Quel est l'apport du programme Néo-Citoyen dans un établissement scolaire? Quels signes ou critères vous renseignent sur le bien-fondé ou l'utilité de votre action ?

Lors de cette question introductive, les domaines de changement identifiés lors des visites de terrain ne sont pas encore soumis aux répondants. Il est intéressant de constater que spontanément, ces domaines de changement sont mentionnés et viennent ainsi valider la chaîne logique établie (page 13).

Les graphiques ci-dessous présentent ainsi une vue de la fréquence des occurrences "post-codées", c'est à dire classifiés à posteriori par domaine de changement. Par exemple pour la réponse "les enfants ont appris à jouer tous ensemble", l'occurrence sera comptabilisée dans le domaine "cohésion et entraide"

Deux domaines de changement se détachent très nettement (fréquence des occurrences) : "**climat/bien-être/convivialité**" et "**cohésion et entraide**" que cela soit de par l'appréciation des partenaires de l'école comme de celle des volontaires.

Le 3ème domaine de changement mentionné est le décloisonnement. Néanmoins, les occurrences sont fortes sur un aspect spécifique du décloisonnement en particulier : le volontaire en tant que tiers ("*apporte une dynamique supplémentaire*" "*une approche différente*", "*d'autres adultes référents*", "*un pont entre périscolaire et enseignants*", "*une autre vision de la vie*", "*complémentarité*").

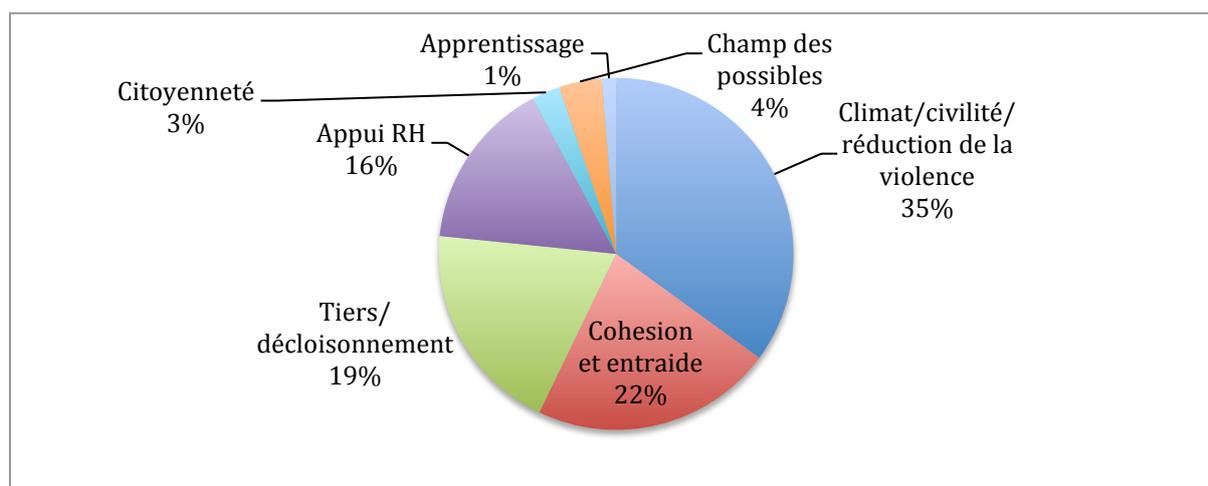
Un domaine supplémentaire a été ajouté : "**appui en ressources humaines**" pour prendre en compte des considérations comme "*apporter une aide supplémentaire au personnel de cantine*" ou "*bénéfices d'une équipe supplémentaire d'encadrants*".

Cette classification ne permet que de déterminer des tendances : certaines réponses englobant plusieurs domaines de changement. Ceux-ci sont par ailleurs fortement imbriqués entre eux, complexifiant ainsi le post-codage.

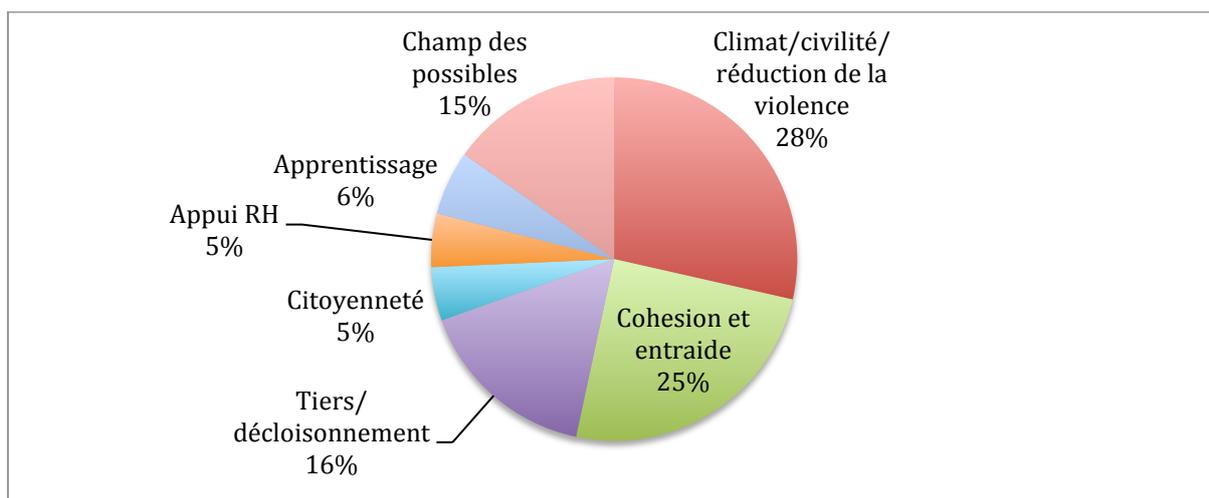
D'autre part, il est perceptible que certains répondants se soient contentés de "réciter" les objectifs de l'action. Ainsi, pour illustrer les changements, la sélection de données textuelles qui fait suite à été appréciée en tenant compte de l'aspect personnalisé et pragmatique des réponses.

Enfin, ce post-codage nous permet d'affiner ce qui fait sens pour les répondants dans la perception d'un climat scolaire apaisé et de redessiner la carte des domaines de changement. Voir ci-dessous la répartition des domaines de changement perçus par typologie d'acteur puis pour l'ensemble des répondants.

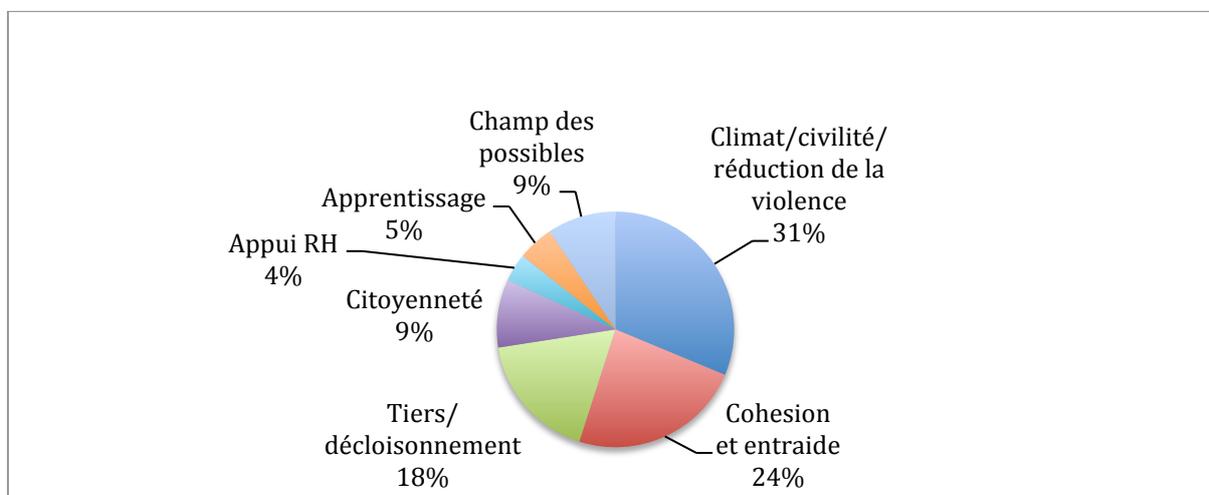
Fréquence des occurrences pour les partenaires (directeurs, périscolaires, enseignants) :



Fréquence des occurrences pour les volontaires



Fréquence des occurrences pour l'ensemble des répondants



3.5.1 Sélection de données textuelles par "domaine de changement"

1. Climat/civilité/réduction de la violence

- "climat de l'école plus calme, moins de bagarres, enfants plus respectueux" (vol)
- "Les changements induits par notre présence sont moins de disputes, moins de gros mots, plus de respect entre eux" (vol)
- "Moins de violences et d'insultes constatées" (péri)
- "Elèves plus calmes" (péri)
- "Apaie les violences" (péri)

- "Changements de comportement des élèves (dir)
- "climat scolaire plus serein" (dir)
- "leurs actions ont aidé à régler des conflits (enseignants)
- "Les signes qui nous montrent que le programme est efficace est avant tout le changement de comportement des enfants : que ce soit leur manière d'écouter, leur vocabulaire ou bien leur façon de parler vis à vis de leurs camarades et des volontaires." (vol)
- "réduction des incivilités" (vol)
- "réduction des déchets"(vol)
- "amélioration de la politesse"(vol)
- "les enfants s'écoutent parler"(vol)
- "permet de repérer des élèves en difficulté"(vol)
- "Les enseignants ont moins besoin de faire des interventions lors des pauses médianes"(vol)

CADRE DE VIE/RESPECT DES REGLES

- "une intégration des règles" (péri)
- "instaurer un cadre que les enfants n'ont peut-être pas chez eux, en complément de l'éducation nationale"(vol)
- "il est important de maintenir un cadre de vie en société, montrer aux jeunes que l'autorité, les règles de vie, les notions de respect de soi, des autres, peuvent être perçues différemment, que cela nous protège aussi." (vol)
- "accepter les règles" (vol)

2. Cohésion et entraide

- "une meilleure cohésion de groupe, l'envie d'apprendre à plus s'écouter, se respecter" (vol)
 - "a permis à ces enfants souvent trop isolés et de fait peu écoutés, d'avoir une réelle attention portée sur eux, ils sont plus rassurés et peuvent plus facilement faire le choix de parler au volontaire pour régler les conflits, voire même les régler calmement entre eux". (vol)
 - "cela permet aux enfants de s'accepter malgré leurs différences". (vol)
 - "nous avons aidé les enfants à jouer ensemble, à faire attention au sexe de la personne qui se trouve en face ou qui tiens la main. Mais aussi à être unis même si c'est pour faire les bêtises." (vol)
 - "avant les filles et les garçons ne jouait pas du tout ensemble, maintenant ils se mélangent " (vol)
 - "de plus cela forme une cohésion de groupe entre les enfants, ils apprennent a se connaître et de nouvelle amitié se fonde. Ce qui évite toute violence" (vol)
 - "Cela peut également permettre de ressouder une classe..." (vol)
 - " Des enfants isolés et qui ont du mal à parler français, qui à force de venir tout le temps en activité, s'intègrent aux autres. (vol)
 - "les volontaires ont permis aux élèves de jouer en équipe et plus de coopération" (instit)
- "tous les enfants jouent ensemble maintenant, évite le chacun pour soi (péri)

3. Décloisonnement

Il est intéressant de relever l'occurrence élevée, au sein de ce domaine du décloisonnement, d'un sous-domaine que nous avons intitulé "**impulsion d'une dynamique/de synergies dans l'école**" et en particulier de la **position du volontaire en tant que tiers**.

LE VOLONTAIRE EN TANT QUE TIERS, EN TANT QUE MEDIATEUR

- "un pont entre le corps enseignants et le personnel du temps périscolaire" (vol)
 - "une approche différente de l'enfant, plus à l'écoute et donc plus proche" (vol)
 - " les volontaires apportent un soutien, une oreille, et une autre vision de la "vie" (vol)
 - "Ils voient qu'il y a d'autres jeunes qui ne sont ni des enseignants, ni des surveillants, juste ce facteur les amènent à nous considérer autrement." (vol)
 - "Ils ont aussi un repère, nous, à qui ils peuvent se confier, échanger." (vol)
 - "Un regard extérieur permettant de présenter des notions de savoir être et de lucidité." (vol)
 - "Les enfants voient d'autres adultes que le personnel. Ils aiment voir d'autres personnes qui s'occupent d'eux." (vol)
 - "Ils apportent une dynamique supplémentaire aux différentes équipes sur les temps périscolaire". (dir)
 - "Les volontaires représentent d'autres adultes référents pour les élèves. Bien souvent ces adultes permettent de transmettre des savoirs et savoirs-être d'une autre façon que les enseignants. Complémentarité. (instit)
 - "Les volontaires ont su trouver leurs places: être à l'écoute des élèves en gardant la bonne distance". (instit)
 - "Rapport privilégié entre élèves et volontaires" (instit)
 - "ouverture des élèves sur l'extérieur" (instit)
 - "présence humaine pour encadrer, animer et prévenir les tensions, faire de la médiation lors de conflit" (instit)
- Décloisonnement inter-classe, inter-école*
- "Permet de favoriser les échanges inter-classe entre élèves (notamment lors des récréations)"
 - "Apprendre à faire des jeux inter-écoles" (péri)

4. Champ des possibles

- "les enfants s'évadent lors de ce projet et repousse "la barrière de l'école", peut-être ont il plus envie de venir à l'école." (vol)
- "L'atelier bâtisseur de possibles permet aux enfants d'être acteur d'un projet," (vol)
- "faire des projets (BdP) que les enfants ne feraient pas ni les enseignant par manque de temps." (vol)

"Le programme Néo-Citoyen en Collège permet aux élèves de se rendre acteur de différents projets dans leur établissement. De leur donner la parole, et de leur apporter une "nouveau" qui sorte du cadre trop scolaire dans leur quotidien d'élève." (vol)

Confiance en soi

"Le club bâtisseurs de possible apporte aux élèves une grande satisfaction et de la confiance en soi." (vol)

"permet à l'enfant d'échanger, d'écouter et d'être entendu et de leur prouver que c'est pas parce que ce sont des enfants qu'ils ne sont pas capable ou ignorants." (vol)

"Le programme Néo-Citoyen permet aux enfants de s'épanouir dans un cadre différent que celui de l'école, certains d'entre eux prennent confiance au fur et a mesure que l'année avance". (péri)

Ouverture d'esprit

"une ouverture d'esprit avec de nombreuses activités très variées et ouvertes à tous, la découverte et ou la pratique d'activités inconnues" (vol)

"Nous avons amené les enfants à se poser des questions" (vol)

5. Citoyenneté

- "C'est un plus parce que ça leur apprend certaines valeurs comme le partage, la solidarité etc., qui pour la plupart ont été oubliées. La citoyenneté est développée." (vol)

- Les instituteurs peuvent s'appuyer sur nous pour faire des animations sur la citoyenneté car leur programme est chargé et il est difficile pour eux d'approfondir. (vol)

- "Participation des volontaires autour d'un thème citoyen dans les classes" (dir)

6. Apprentissage

- "apporte de nouvelles compétences comme de réaliser un projet du début à la fin" (vol)

- "Interventions en classe : diverses connaissances (dangers domestiques, manger équilibré, gestes de premiers secours)

- "Le programme fait du bien aux enfants, non seulement ils apprennent des choses mais ils participent avec d'autres enfants à des actions." (vol)

- "L'apprentissage de la culture des autres, par les autres, avec l'activité "valorise ta culture" (vol)

- "des actions sur le recyclage mais aussi sur l'alimentation (fruits et légumes), dégustation de fruits" (instit)

Hormis les changements de comportement dans les domaines mentionnés ci-dessus, sont évoqués les bénéfices de la présence des volontaires, en tant que ressources humaines supplémentaires.

7. Appui ressources humaines

- "Ce programme a permis de bénéficier de 2 personnes motivées en renfort à l'équipe de l'école" (dir)

- "Dans une zone d'éducation sensible ou prioritaire, l'arrivée de jeunes adultes dans un établissement scolaire est toujours la bienvenue. Plus il y a de référents adultes différents, plus les élèves se sentent encadrés, protégés et sont à même d'exprimer leurs difficultés ou mal-être". (dir)
- "Petit groupe plus facile qu'en classe". (instit)
- "Le programme apporte un climat plus serein au sein de l'établissement car nous prenons pas mal d'enfants. Cela évite qu'il y a un surplus dans les cours de récréé." (vol)
- "On apporte un plus on niveau des proposition des activités au sein du CLAE. Les enfants ont plus de choix de loisirs, et peuvent s'appuyer sur des personnes supplémentaires (les volontaires) en cas de nécessité." (vol)
- "Pour la cantine nous apportons une aide supplémentaire aux personnel de cantine qui son ravis de nous retrouver chaque jour". (vol)
- "Prise en charge sur les temps de pause, présence adulte dans l'école."(dir)
- "Lorsque qu'ils prennent un groupe d'enfants pour leurs projets cela réduit le nombre d'enfants à surveiller" (péri)
- "Le programme Néo-citoyens permet à une équipe de se poser et de penser des actions là où une équipe éducative d'école n'a pas toujours le temps d'intervenir. Cela permet donc, après ciblage, d'agir concrètement". (péri)

Les champs "solidarité/coopération" et "une autre manière d'apprendre" n'apparaissent plus dans cette classification. D'une part les occurrences sont faibles, les répondants ne s'orientant pas spontanément vers ces domaines de changements. D'autre part, les occurrences n'étaient pas suffisamment spécifiques et se sont alors intégrées à d'autres champs. Ainsi le champ "solidarité" a été intégré en post-codage dans le domaine "cohésion" pour devenir "cohésion et entraide".

3.5.2 Autres critères permettant de renseigner l'action issus des questions ouvertes

En parallèle des domaines de changement déjà évoqués sont mentionnés comme critères permettant de renseigner l'action : **la participation, l'appropriation, l'utilité, la réponse à un besoin et la temporalité.**

- PARTICIPATION

- "les enfants reste toujours aussi nombreux au activités que nous proposons." (vol)
- "Cela se remarque grâce à la participation des enfants aux jeux ou ateliers mais aussi leur attention a nos actions." (vol)

- APPROPRIATION

- "Le fait qu'un enfant explique à un autre que maintenant quand ils jouent ensemble soit tout le monde perd soit tout le monde gagne." (vol)
- "Certains jouent même ensemble lorsque les volontaires ne sont pas là et s'entraide." (vol)
- "permet d'apprendre de nouveaux jeux coopératifs et de s'en resservir à l'extérieur de l'école (d'après ce qu'ils nous ont dit)". (vol)
- "ex: au début les enfants parlaient tous en même temps lors des jeux. Maintenant y a un "capitaine" qui explique la règle avant de jouer et tout le monde écoutent ! L'idée venait de nous au départ maintenant c'est quasiment venu naturel pour eux et le font automatiquement." (vol)

- BESOIN

"Il est important que l'école ciblée soit en besoin et en "difficulté" car sans ces conditions le projet a du mal à avancer". (vol)

"Ce programme n'a pas eu d'impact dans notre établissement, peut-être n'y avait pas le besoin au départ?!" (institut)

- UTILITE

"Il suffit d'un sourire, d'un dessin, ou d'un remerciement pour se rendre compte de l'utilité de notre présence". (vol)

"On se rend compte de l'utilité de notre action quand les enfants nous disent préférer les jeux coopératifs; quand on voit l'évolution positive de certains comportements d'enfants" (vol)

- TEMPORALITE

"Notre action est utile, les signes ne se voient peut-être pas maintenant, mais au long terme à mon avis." (vol)

- "Le bien vivre ensemble se travaille sur plusieurs années". (vol)

3.6 Histoires de changement

Les données brutes ci-dessous sont une sélection de témoignages issus de la *question IIIb*, commune à l'ensemble des parties prenantes. Les domaines de changement ont été spécifiés directement par les répondants, il est néanmoins intéressant de constater que souvent les témoignages couvrent plusieurs domaines de changement.

Pourriez-vous illustrer un des domaines de changement mentionné par une histoire ou une anecdote qui vous ait particulièrement marquée ?

Directeurs/directrices

Diminution de la violence - atteintes physiques

"Deux élèves ont fait l'objet d'une information préoccupante pour maltraitance suite à un dialogue avec les volontaires."

Climat/Bien-être/Infrastructure

"Réalizations pratiques pour aider à préserver l'intimité des élèves aux toilettes, petits détails mais grands progrès"

Champ des possibles/Cohésion/Solidarité

"Les élèves ayant participé au concours Arcimboldo étaient particulièrement fiers d'avoir remporté le 1er prix et de faire profiter leurs camarades du lot gagné (table multi-activités)"

Périscolaire

Solidarité et décroissement

"Les CM2 s'occupent, protègent et incluent dans les jeux une petite de CLIS (classe pour l'inclusion scolaire)"

Cohésion et décroissement

"Cohésion de groupes entre des enfants de moyenne et grande section. Les grandes sections se portaient volontaires pour expliquer aux moyennes sections. Rigolo à voir."

Climat/solidarité

"Après avoir repéré trop d'incivilités (bagarres, insultes, ...) de 4 enfants sur le terrain de foot, une réunion entre les différents acteurs de l'école (directrice, CVS, responsable de site, animateurs du centre d'animation, coordinateur du projet et volontaires) a été organisée afin de mettre en place une sanction. On a donc décidé de séparer ces 4 enfants et de les diriger vers d'autres activités que le foot. Bilan: un climat plus calme, plus de solidarité entre les autres, les 4 enfants ont su s'investir dans d'autres activités."

Instituteurs/Institutrices

Faire émerger son potentiel/confiance en soi/prise de parole

"J'ai vu un élève de ma classe très réservé face au groupe classe proposer sa candidature au Conseil Municipal Enfants et se présenter face à un groupe plus important (discours). Il a pris confiance en lui."

Climat/Convivialité/Cohésion de groupe

"Les enfants revenaient d'activités menées pendant les récréations de bonne humeur, en ayant moins de remarques négatives à faire sur les camarades."

Relation enfants/adultes/capacité à demander de l'aide/réduction des incivilités

"Les élèves se sentent concernés quand ils voient une incivilité dans la cour et viennent nous le rapporter. Ils croient profondément en la justice des adultes."

Volontaires

Cohésion

"Une petite fille qui était toujours toute seule elle n'avait pas d'amie au fur et à mesure elle est venue jouer avec nous pendant les jeux coopératifs puis elle venait au club Néo-citoyen elle a commencé à parler aux autres enfants puis avoir des amies ..."

"Grâce à nos activités proposées entre midi et deux, nous avons réussi à instaurer un climat de cohésion de groupes entre les jeunes filles des classes de CM2. Ce sont des jeunes filles qui ne jouaient pas ensemble et qui voulaient se bagarrer car il y avait des problèmes entre leurs mères respectives. A travers différentes activités sportives, nous avons réussi à les faire jouer ensemble, en leur expliquant que ce qui se passe en dehors de l'école reste en dehors. Aujourd'hui elles viennent nous voir tous les jours pour faire nos activités et jouer ensemble ne leur pose plus aucun problème. Elles commencent même à s'apprécier."

"Un enfant de maternelle, de l'école Jean Macet, à Wattrelos, Mayes, était distant et parlait très peu avec ses camarades de petite section et nous les volontaires d'Unis Cité, en début d'année. Au fur et à mesure, nous avons été beaucoup plus vers lui, sur les temps de récréation mais aussi sur les parcours de motricité, pour lui parler, l'encourager, jouer... En cette fin d'année, Mayes essaie de s'exprimer de plus en plus avec nous et pour me dire au revoir, il est venu vers moi, les bras grand ouvert pour me faire un calin."

Apprentissage

"Au début de notre intervention, un enfant de CE2 était très souvent tout seul. Il avait des problèmes au niveau du rythme et beaucoup de retard dans les cours. Il parlait très peu et n'avait que rarement le sourire. Lors des sorties, nous avons pu parler tranquillement, il semblait très timide. L'aide en classe pour cet élève est intervenu plus tard. D'un niveau quasi nul en maths, il sait maintenant faire des calculs plus complexes. En plus de ça, il nous semble le voir plus souvent parler avec les autres élèves."

Décloisonnement

"Nous avons décidé de créer une rencontre inter-générationnelle en invitant des personnes âgées à jouer à un jeu. Le jeu a été créé par les élèves, qui se posaient beaucoup de questions sur "*Comment c'était avant ?*", nous avons donc répertorié toutes leurs questions, et le jour où les personnes âgées sont venues, elles ont pu y répondre, un véritable échange s'est mis en place et les enfants étaient à l'écoute et même impressionnés."

Engagement

"En ce qui concerne l'engagement, c'est peut être une des valeurs les plus travaillées. Un point d'honneur a été mis sur l'obligation de rester jusqu'à la fin d'une activité à partir du moment où les enfants s'engageaient. Dernièrement une réflexion m'est arrivée aux oreilles : " beh où c'est nul on a même pas finis ! Quand on commence quelque chose on doit le finir non ? "

Solidarité

"Nous avons mis en place un club bâtisseur de possible, les enfants nous ont parlé des enfants pauvres et orphelins en Afrique. Nous avons donc décidé d'aller plus loin en contactant une association au Maroc qui fait du soutien scolaire aux enfants défavorisés et orphelins. Puis nous avons demandé aux enfants de l'école ce que l'on pourrait faire pour leur venir en aide, ils nous ont dit : en leur donnant des vêtements, en leur achetant du matériel scolaire. De là un projet a été mis en place pour récolter des fonds ainsi que pour se rendre sur place. Les enfants ont participé à la décoration de cartons, de tirelire, d'affiches pour le projet. Lors de notre retour ils étaient tous heureux de nous voir et voulaient savoir ce que leurs efforts avaient pu donner. Aujourd'hui ils sont très fiers de ce projet."

3.6.1 Changement le plus significatif

L'objectif était de collecter des histoires de changement puis de provoquer le débat entre volontaires lors d'une réunion de "sélection d'histoires", considérées comme les plus significatives. Sans modérateurs pour animer cette méthode et recueillir des histoires suffisamment détaillées, la démarche n'a pas été menée sur l'ensemble des écoles. A titre d'illustration voici une sélection d'histoires issues de l'Isère où la démarche a été menée dans son intégralité. Les histoires sont cette fois-ci choisies de manières collectives, débattues, titrées et étayées. Le modérateur (CEP) signale que "les volontaires ont d'avantage fait référence aux histoires qu'ils avaient présentes en tête que sur celles racontées lors des différents questionnaires. Ils ont bien aimé le vote et ont été soucieux de sélectionner une histoire de chaque établissement scolaire."

Ecole Malherbe Grenoble

Histoire jugée la plus significative par les volontaires

Domaine de changement : Engagement/champ des possibles

"Le jardin enchanté"

" Sur une terre fertile, dans un petit coin de la cour de récréation, se trouvait une parcelle de terre. Les enfants avaient pour mission de la rendre magique; toutes sortes de fleurs et de légumes furent plantées dans ce jardin. Après le travail fourni, les graines ont commencé à germer. Ce petit coin est devenu un paradis pour les enfants, les insectes, les volontaires..."

2ème histoire

Domaine de changement : diminution de la violence et des incivilités

"Stop à la bagarre"

Une brillante idée est survenue des enseignants et des volontaires: apporter des éléments utiles pour les enfants pour vivre en totale harmonie dans leur lieu de vie commun. Les volontaires s'en sont donnés à cœur joie de sensibiliser les élèves aux méthodes contre le harcèlement. La mission était difficile, intense et périlleuse ..! Mais après quelques semaines, le message fut compris et, nous l'espérons, favorisera le climat dans la cour de récréation.

3ème histoire :

"Attention, ça roule"

Domaine de changement : apprentissage et résultats

Près de cette petite école, se situait des grosses routes et des carrefours à perte de vue. Cela gênait la venue des enfants à l'école le matin: ils avaient des difficultés à traverser avec ce trafic à n'en plus finir ! Ça ne pouvait pas durer ! Une idée d'un professeur et des volontaires a émergé: sensibiliser les élèves à la sécurité routière... Après avoir vu un aspect théorique puis pratique, les enfants avaient les armes afin de traverser en toute sécurité les matins, et en toute sérénité les soirs !

3.7 Effets négatifs ou imprévus

3.7.1 Effets imprévus, conséquences ou répercussions inattendues

Question b : votre présence dans l'école et le démarrage du programme ont-ils généré des évènements imprévus ? Des conséquences ou des répercussions inattendues ?

Globalement, le programme a généré peu d'effets inattendus, 85% des parties prenantes ont répondu négativement à la question ci-dessus.

Certaines réponses ont été requalifiées car elles évoquent des aspects organisationnels ou des difficultés de démarrage sans liens avec des effets imprévus ou des répercussions inattendues de l'action.

Seuls deux effets inattendus sont détectables :

- "Confusion entre volontaire et animateur périscolaire" et "jalousie en vu du bon travail effectué" (vol)
- "Les enfants attendaient de nous de récréer les activités menés avec les volontaires de l'année précédente". (vol)

3.7.2 Effets négatifs

Question c : votre présence dans l'école et le démarrage du programme ont-ils pu générer des retombées négatives ? Si oui, lesquelles ?

De la même manière 98% des répondants n'ont pas détecté d'effets négatifs au programme (certaines réponses ayant été également requalifiées car évoquant des difficultés organisationnelles et non des conséquences de l'action).

Parmi les potentiels effets négatifs évoqués :

Des enfants dissipés en retour d'activités

- "On nous a dit ou maladroitement fait comprendre que les sixièmes étaient moins disciplinés à cause de nous, du moins on nous a remis la faute dessus en nous disant qu'avec nous il fallait leur faire comprendre qu'ils n'étaient pas en récréation..." (vol)
- "Pour les élèves et l'équipe éducative de l'école: après la pause du midi, certains étaient excités en rentrant en classe et perturbaient le cours" (vol)

Des enfants déçus si les activités ne sont pas engagées

- "Difficulté d'engagement à long terme des enfants si non concrétisation." (dir)
- "Les enfants étaient demandeurs et les absences répétées des volontaires les ont beaucoup déçus." (peri)

Attitude/trop de proximité avec les enfants

- "Attention au comportement à adopter avec les enfants. Attention aux câlins et trop de comportement copain-copain." (ens)

Alors que les volontaires mettent en avant la relation construite avec les enfants, les instituteurs mettent au contraire en garde contre une proximité trop forte.

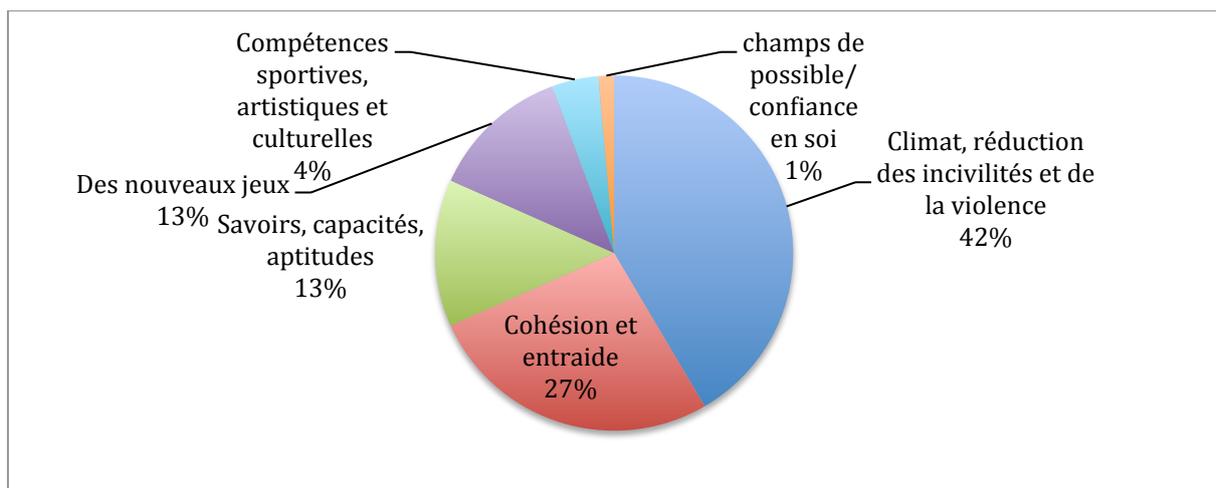
3.8 Focus group enfants

3.8.1 Qu'avez vous appris ?

A cette question, c'est de nouveau le champ "climat-bien-être-convivialité" qui émerge : 42% des occurrences sont liées à l'apaisement du climat scolaire via la réduction des incivilités et de la violence.

Le champ "cohésion et entraide" confirme aussi, auprès des enfants, une deuxième position avec 27% des occurrences.

Apparaissent ensuite l'acquisition de nouveaux savoirs, capacités ou aptitudes (13% des occurrences) et l'apprentissage de nouveaux jeux (13% des occurrences également). Enfin, sont mentionnées des compétences sportives, artistiques et culturelles (4%) puis la confiance en soi (1%).



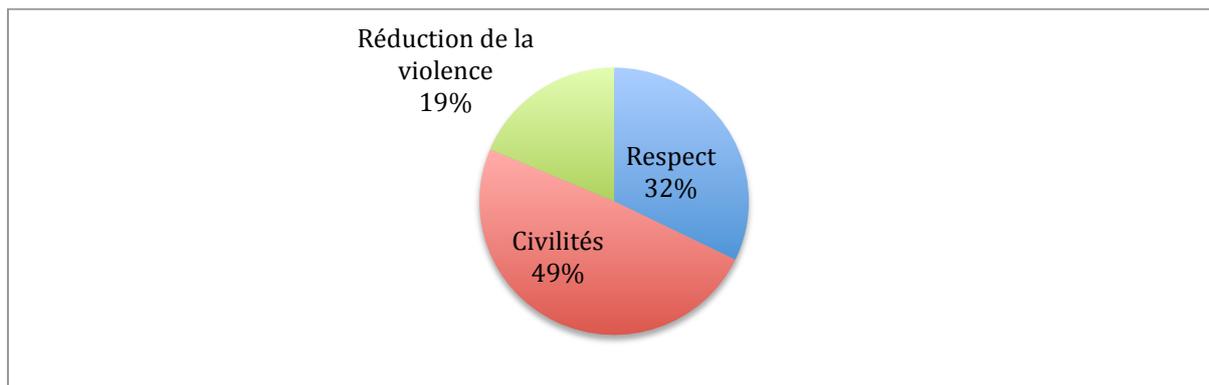
Les deux champs principaux "climat, réduction des incivilités et de la violence" et "cohésion et entraide" ont été éclatés ci-dessous en sous-catégories. Pour chaque champ apparait l'ensemble des incidences détectées.

Classement par champ et données textuelles

1. Climat, civilité, réduction de la violence

Au sein de ce champ, il est intéressant d'extraire l'expression exacte "respect des autres" qui représente à elle seule 19% des occurrences. Si l'on ajoute ces 19% au 49% d'occurrences variées concernant la civilité (par exemple "être poli envers mes camarades") ou la réduction des incivilités (par exemple "ne pas dire de gros mots", ce champ représente alors 68% des occurrences contre 32% pour la réduction de la violence.

Fréquence des occurrences au sein du groupe "climat-réduction des incivilités et de la violence"



Respect

"Respecter les autres", "le respect des autres", "se respecter les uns les autres", "appris à respecter les autres", "respecter mes amies", "il faut respecter les autres", "se respecter", "avoir du respect"

Civilités

J'ai appris à...

"Mieux vivre ensemble", "être poli envers mes camarades et envers les volontaires",

"la politesse", "il faut respecter les règles", "appris à être plus gentil avec tout le monde dans l'école",

"j'ai compris le règlement intérieur", "quand on rentre en classe on doit se mettre debout et dire bonjour",

"on a appris à se dire bonjour", "à parler plutôt que de s'énerver", "ne pas se disputer", "j'ai appris à ne pas

être méchant", "à demander pardon", "parler avant que ça s'envenime", "privilégier le dialogue",

"il ne faut pas être mauvais joueur", "il ne faut pas être insolent",

"il ne faut pas couper la parole", "ne pas dire de gros mots", "ne pas se disputer si on perd à un jeu", "ne

pas s'énerver", "pas de racisme", "il ne faut pas se moquer quand les autres perdent"

"ne pas jeter des papiers", "ne pas mettre nos déchets par terre", "pas polluer la cour"

Réduction de la violence

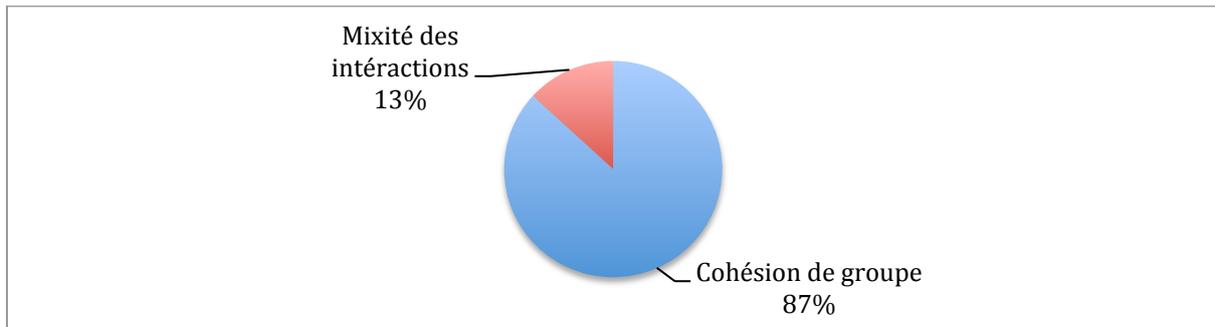
"A dialoguer avant de frapper", "arrêter la violence", "moins se bagarrer", "la violence s'était mal",

"à être moins violent", "il ne faut pas taper", "pas insulter, pas de gros mots, pas de dispute", "il ne faut pas

taper et éviter la violence", "ne pas se bagarrer à la récré", "pas dire de gros mots et ne pas se battre"

2. Cohésion et entraide

Au sein de ce champ, 87% des occurrences concernent la cohésion de groupe et 13% la mixité des interactions (garçon-fille, grands-petits, enfant-adulte).



Cohésion

"à accepter tous les autres enfants et à jouer avec eux"

"ne pas faire de différence entre nous"

"à jouer avec tout le monde dans l'école et pas qu'entre nous"

"à jouer coopérativement, on peut jouer en s'aidant et pas qu'en étant les uns contre les autres"

"qu'il faut accepter les autres"

"mieux se comprendre entre nous"

"réfléchir et trouver des idées en groupe"

"Accepter les différences de chacun"

"à jouer en équipe"

"l'important n'est pas de gagner mais de participer aux jeux"

"travailler et jouer ensemble"

"ne plus mettre à l'écart nos camarades si ça se passe mal"

"les gens du voyage on est comme les autres, il faut pas croire qu'on est les plus forts, on doit aussi jouer avec les autres enfants, ne pas rester entre nous et dire que les autres sont nuls"

"à jouer des fois avec les gadjés et pas qu'avec mes cousins"

Mixité des interactions

"Ils ont appris à jouer avec les garçons et les filles et que c'est la même chose de jouer avec l'un ou l'autre.

"que les garçons et filles peuvent jouer entre eux"

".jouer avec les garçons"

"On peut s'amuser avec tout le monde, petit, grand"

"Les adultes peuvent être amusants"

3. Savoirs, capacités, aptitudes

"être concentré", "être minutieux", "savoir ce qu'est la maturité"

"la définition d'incivilité", "reconnaître les émotions, les émotions de base"

"apprendre plus sur nos origines et celles des autres"

"l'importance de manger équilibré, de bien se nourrir, qu'il faut bien manger "

"à jardiner avec les autres, j'ai appris plein de choses sur les fruits et légumes, qu'il faut attendre les saisons pour en manger des différents", "que c'est bien d'être plusieurs pour faire un jardin, quand on peut pas s'en occuper, les autres peuvent le faire"

4. Jeux

"des jeux différents", "des jeux que je ne connaissais pas", "apprendre des nouveaux jeux"
"Il faut pas bouger quand la musique elle s'arrête", "faire des parcours", "de nouvelles règles du jeu"

5. Compétences artistiques, sportives et culturelles

"à faire du papier mâché", "jouer une pièce de théâtre super longue!" "danser", "faire de la gym", "les règles du jeu pour le foot et le basket." "à faire un nouveau sport "l'ultimate""

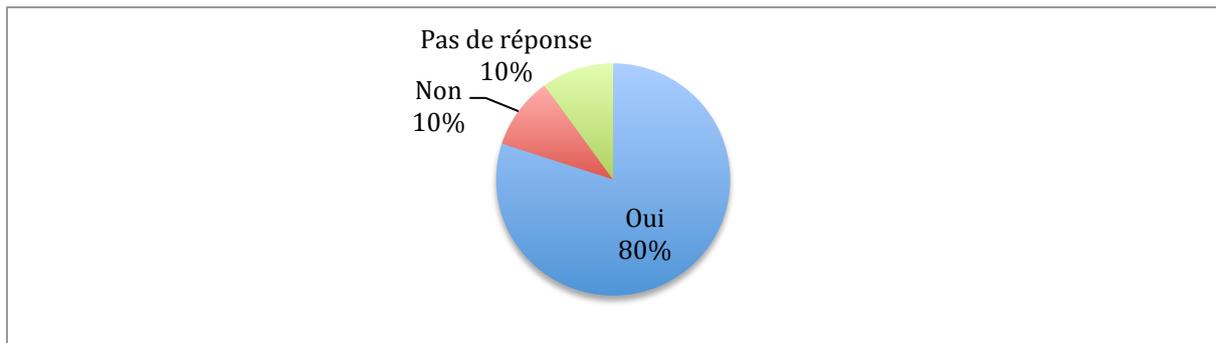
6. Champ des possibles

"avoir confiance en soi ", "ne pas avoir peur de son talent"

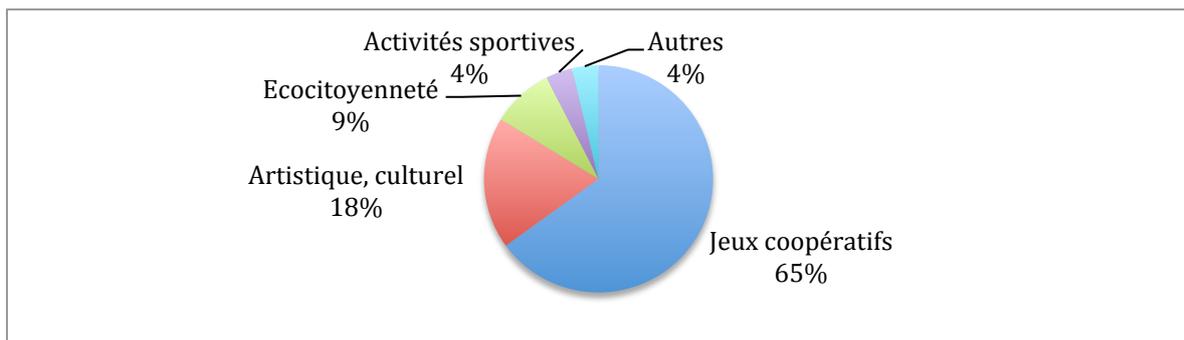
3.8.2 Reproduction des activités hors du cadre scolaire

80% des enfants interrogés évoquent avoir reproduit des activités en dehors du cadre scolaire (10% répondent par la négative et 10% de non-réponse).

Avez-vous reproduit certains jeux ou certaines activités à l'extérieur de l'école ?



Type d'activités reproduites :



Détail des activités reproduites

Jeux

jeu des statues, le pendu fruité, loup coopératif, le BMX, la balle au prisonnier, police voleur, le jeu des pommes, le jeu tomate ketchup, le jeu de la bouteille, le jeu de la tomate, l'épervier, le killer, le jeu de l'ours, le déménagement, le poisson pêcheur, la balle assise, le "j'aime/j'aime pas", le jeu des différences, le parachute, la passe à 10, 1,2,3 soleil, jeux de relais, l'arche de Noé, la bombe, le béret, mini incroyable talents, mes potes à l'école, dauphin dauphine, dans ma cabane sous terre, piperlet

Pratiques artistiques et culturelles

dessins, fresques, origami, musiques du monde, de la danse à la maison, des chants, des mimes des sculptures de fruits, chorégraphie apprise à l'entourage.

Gestes éco-citoyens/environnement/changement d'habitudes alimentaires

"j'ai demandé à mes parents d'acheter des fruits seulement quand c'est la saison", "Maintenant, je compte mes laitages.", "Et moi, je mange des fruits au goûter.", "j'ai fait un jardin potager dans le jardin de mes parents et je leur apprends les fruits de saison et le jardinage", "la salade de fruits qu'on avait faite avec les fruits du potager"

Pratiques sportives

Gymnastique, football, basket...

Autres

"Continuer à écrire des lettres à un enfant espagnol"

"La relaxation"

3.8.3 Quel est votre meilleur souvenir lors des activités menées avec les volontaires ?

1. Les jeux

Interrogés sur leurs meilleurs souvenirs lors des activités menées avec les volontaires, les enfants citent spontanément des jeux : les pingouins sur la banquise, le jeu des statues, le jeu de la quille, le jeu du pendu, les jeux de balles, les chaises musicales, les jeux de mime, lancer les balles dans un sceau, les jeux coopératifs dans leur ensemble, balle assise, jeu de l'ours, ...

Ensuite, toujours par nombre d'occurrences, sont citées les activités liées à des projets, des réalisations :

2. Projets et réalisations

"quand on a fait les affiches pour le règlement intérieur"

"préparation du son pour la vidéo la vie à l'école"

"quand on a planté les fruits et légumes car je l'avais jamais fait"

"quand on a mangé les fruits et les légumes qu'on avait plantés"

"Les Olympiades, des idées au brouillon à l'évènement"

"réaliser les drapeaux en fonction des origines de chacun."

"la fresque de la coupe du monde foot"

"La préparation de la fête"

3. Les activités artistiques et culturelles :

"Le cours de dessin", " Mon meilleur souvenir était la danse"

"adoré faire de la chorégraphie", "peinture, dessin, réaliser un arbre en papier mâché", "théâtre",

"activité sels colorés, activité manuelle, transforme ton objet"

4. La relations avec les volontaires

Les enfants mentionnent ensuite la relation privilégiée mise en place avec le volontaire :

- "les temps de repas le midi quand les volontaires mange à notre table."

- "Quand on aller mal ils nous redonner le sourire."

- "Mon meilleur souvenir est que tout au long de l'année ont a crée un lien de confiance avec les volontaires."

- "Mon meilleur souvenir est de rester avec vous "

5. Les relations entre enfants

les battles de danse, cela nous a soudé, renforcé les amitiés même si on était pas dans le même groupe.

6. S'extraire d'un facteur négatif

Finalemnt est mentionnée une participation aux activités comme un moyen de s'extraire d'un facteur négatif :

"pour éviter l'ennui, les disputes, le mauvais temps."

3.9 Bâisseurs de possibles : focus group et reporting annuel

Le focus group a été mené dans 5 écoles uniquement ce qui empêche toute orientation statistique. Néanmoins, en complément avec les informations issues du reporting national, nous pouvons éclairer quelques facteurs de succès et quelques difficultés rencontrées par ce volet du programme. Le premier constat est, alors que le programme NC est conçu comme une montée en puissance au cours de l'année, près d'un tiers des écoles ne s'engagent pas dans cette phase finale et 17% la mènent partiellement. Le volet BdP a été majoritairement mené sur le temps de cantine (45%). En moyenne 17 enfants ont participé par école avec une amplitude de 5 à 28 enfants.

37% des projets sont réalisés en lien avec l'extérieur (parents, quartier, associations, etc.), près des deux tiers ne dépassant donc pas le cadre de l'école. L'ampleur des projets est variable (de la décoration d'une salle à un projet de solidarité interculturelle emmenant les volontaires jusqu'au Maroc). Différentes thématiques de projets ont été abordées, notamment :

- Environnement
- Citoyenneté
- Arts et culture
- Solidarité internationale
- Solidarité France
- Sécurité routière

Couverture nationale (données issues du reporting REP, les répondants couvrent 35 écoles)

Le projet Bâisseurs de Possibles a-t-il été mené sur votre école?

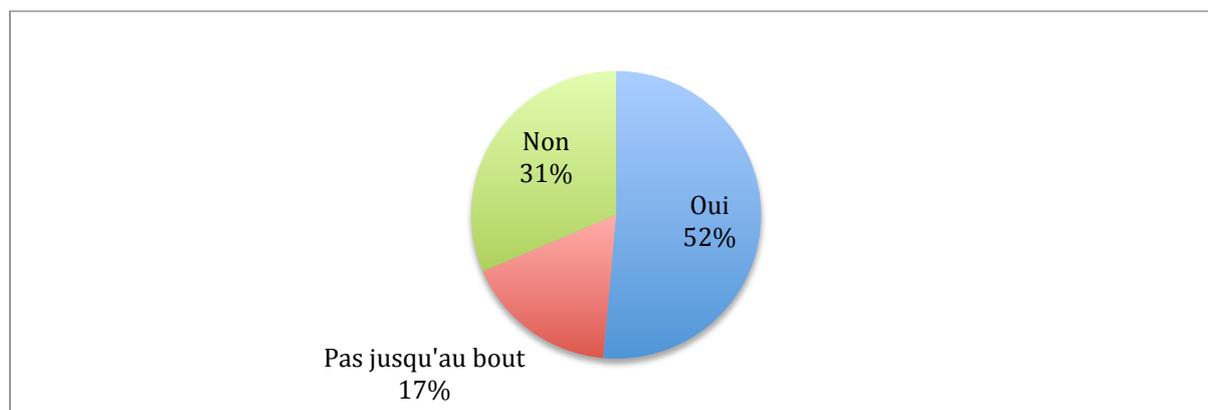


Tableau 4 : liste des 19 projets BdP identifiés

Thème	Cadre
- collecte et correspondance avec des enfants bénéficiaires d'une association au Maroc	Extérieur
- organisation d'une collecte de denrées de premières nécessités à destination de l'épicerie solidaire du quartier	Extérieur
- intergénérationnel: rencontre d'une personne accompagnée sur "une visite, un sourire"	Extérieur
- faire que ce soit moins dangereux devant l'école (stationnement voiture, petite route) > distribution de tracts, panneaux fictifs...	Extérieur
- réalisation du nouveau logo et slogan pour leur école qui est aussi une éco-école donc travail sur l'écologie depuis plusieurs années.	Extérieur

- conseil Municipal des enfants	Extérieur
- exposition photo présentée aux parents pour la kermesse	Extérieur
- création d'un potager dans l'école	Intérieur
- mise en place d'un mini-spectacle sur le racisme et la violence à l'école	Intérieur
- décoration des toilettes, cantine et couloirs de l'école	Intérieur
- création et réalisation d'une fresque dans un couloir de l'école	Intérieur
- panneau de bienvenue avec règlement intérieur décoratif	Intérieur
- réalisation d'un court métrage sur le harcèlement scolaire, actions de sensibilisation dans des classes.	Intérieur
- réalisation d'une vidéo sur la vie à l'école - diffusion de la vidéo à toutes les classes	Intérieur
- signalétique dans les toilettes	Intérieur
- créer un jardin fleuri	Intérieur
- un panneau de bienvenue pour les futurs élèves	Intérieur
- résoudre les problèmes d'incivilités dans leur école avec des affiches sur lesquels sont notés des citations ou bien des illustrations	Intérieur
- une fresque pour embellir l'école (thèmes: liberté, nature...)	Intérieur

Les réussites : l'engagement, la persévérance et la démarche projet

Parmi les réussites sont évoqués le fait de "mener le projet jusqu'au bout", "d'aller au bout de la démarche", "l'aboutissement", de "porter un projet jusqu'au bout". Sont mentionnés également de "la fierté", "d'être heureux d'être acteur de son école", "d'être acteur de changement et responsabilisé". Enfin la "participation, la motivation ainsi que l'investissement des enfants".

Les difficultés de mise en place : un temps de projet réduit, l'appropriation du projet par les enfants et des limites pratiques et logistiques.

Ci-dessous les principales difficultés potentielles de mise en place détectées par les CEP (éléments issus du reporting annuel):

- temps réduits de préparation (l'ensemble des temps étant très séquencé, entre l'arrivée au compte-goutte des élèves et les différents services de cantine, difficile d'avoir les élèves plus de 35 mn)
- également en terme de jours mobilisables : vacances, jours fériés, sorties scolaires, absences, arrêts éventuels des volontaires avant la fin de l'année scolaire...
- cette difficulté influe également sur le degré de participation des enfants, pour tenir les délais : les volontaires deviennent interventionnistes et le concept central du projet est ainsi dilué
- des élèves dissipés ne trouvant pas d'intérêt immédiat du projet
- un manque d'intérêt des enseignants ne faisant rien pour faciliter l'action des volontaires
- des difficultés d'organisation et de lenteur administrative (autorisation de la mairie, de l'école, des parents, un technicien qui ne vient pas...)
- un contexte de réforme des rythmes scolaires avec *"un cafouillage monstre d'organisation de la vie-périscolaire"* (pas de créneau disponible, pas de salle, etc.)
- manque de moyens
- appropriation de la méthodologie BdP difficile dans ce contexte de manque de temps

Ainsi, de nombreuses difficultés pratiques et logistiques, en premier lieu la fragmentation des temps d'intervention, empêchent, retardent ou fragilisent la mise en œuvre du projet. Néanmoins, si la démarche est activée, si les enfants se projettent, s'approprient puis se mobilisent sur le projet, alors les impacts recherchés sont obtenus (fierté, satisfaction, confiance en soi, autonomie).

Exemple de déroulé : école Argenté/Mont-de-Marsan

1/ Quel problème as-tu identifié avec tes copains ?

"Que dans le monde il y avait des enfants qui n'ont pas d'habits, ni de parents."

"Les enfants étaient pauvres, ils n'avaient rien, leur école était toute petite."

"Les africains n'ont pas assez d'argent."

2/ Quelles solutions avez-vous imaginées ?

"De leur donner des habits, des affaires pour aller à l'école."

"Une collecte de vêtements pour les revendre dans un vide grenier pour récolter des sous."

"Leur donner de l'argent pour leur acheter du matériel scolaire et des vêtements."

3/ Qu'avez-vous appris grâce au projet "Bâtisseurs de possibles" ?

"Qu'il y avait des gens différents par rapport à nous."

"Comment les enfants du Maroc vivent."

"Leur langue différente de la notre."

"Qu'il y avait des enfants pauvres en Afrique."

"Qu'on a vendu des tee-shirt, des shorts, des vêtements pour avoir de l'argent pour le projet."

"Nous avons appris le déroulement pour aider des enfants dans un autre pays."

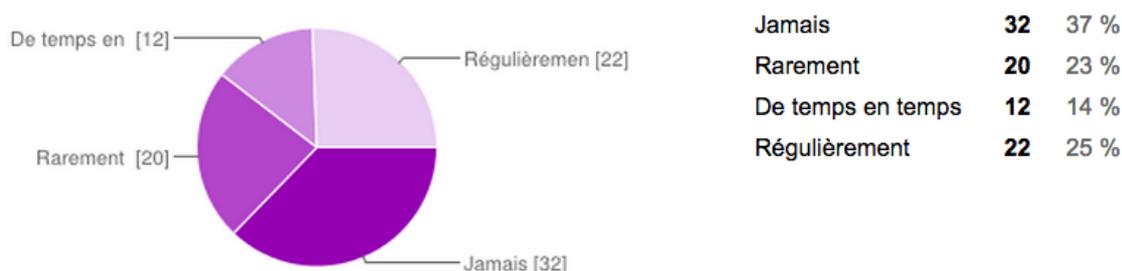
"Que l'on peut venir en aide aux gens même à l'autre bout du monde."

4. Analyse des retours : autres enjeux et considérations

4.1 Intervention sur les temps de classe

Les réponses des volontaires concernant la fréquence des interventions sur les temps de classe sont assez éclatées : de 37% n'étant jamais intervenus à 25% d'interventions régulières.

Question 10.5 : avez-vous pu intervenir sur les temps de classe ?



Parmi les freins à une intervention régulière sont évoqués :

- le manque de temps et la lourdeur des programmes
- une gestion complexe d'interventions multiples sur les temps de classe (AP, EPS, AVS, musique,...)
- une posture distincte à adopter en classe par rapport aux temps périscolaires
- une exigence de compétences pédagogiques plus sensible que sur les temps périscolaires
- un manque d'imagination ou d'accompagnement pour élaborer des séances avec "un réel intérêt pédagogique" (instit)
- la responsabilité de l'enseignant, la délégation des apprentissages
- le manque d'intérêt ou de motivation des enseignants
- une vision étroite de la mission (pourquoi aller en classe alors que notre mission porte sur la pause méridienne ?)

Il est également mentionné, de la part de l'équipe enseignante comme des volontaires :

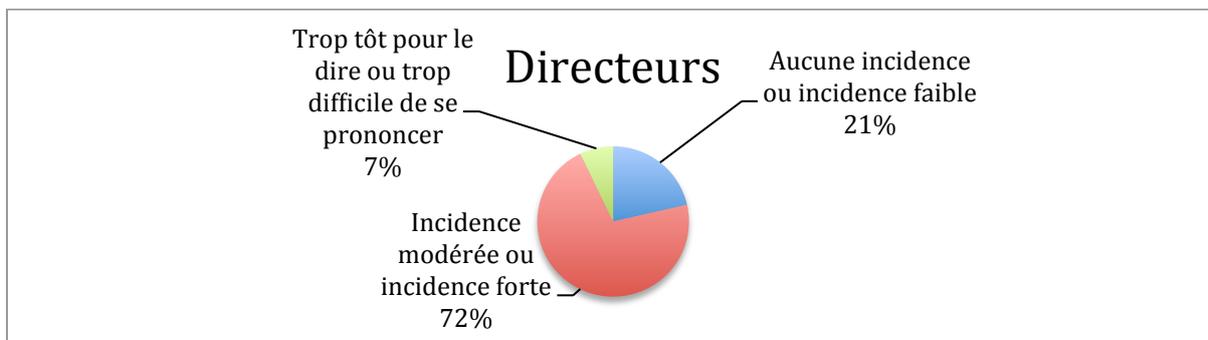
"aucun frein si les interventions sont programmées, le contenu travaillé en lien avec les enseignants..."

4.2 Adéquation avec les orientations de l'Education Nationale, de la mairie ou du projet d'établissement

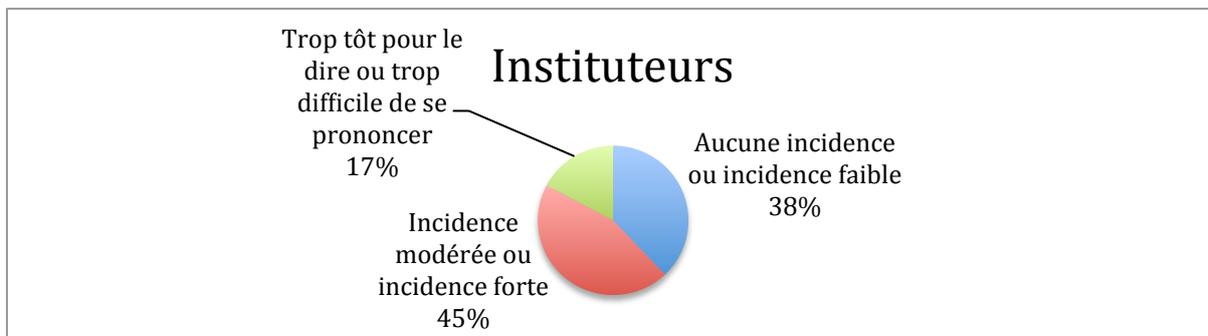
4.2.1 Adéquation du programme avec l'acquisition des compétences 6 et 7 du socle commun

Question IIIc : selon vous, à quel point le programme Néo-Citoyen contribue-t-il à l'acquisition des compétences 6 et 7 du socle commun ?

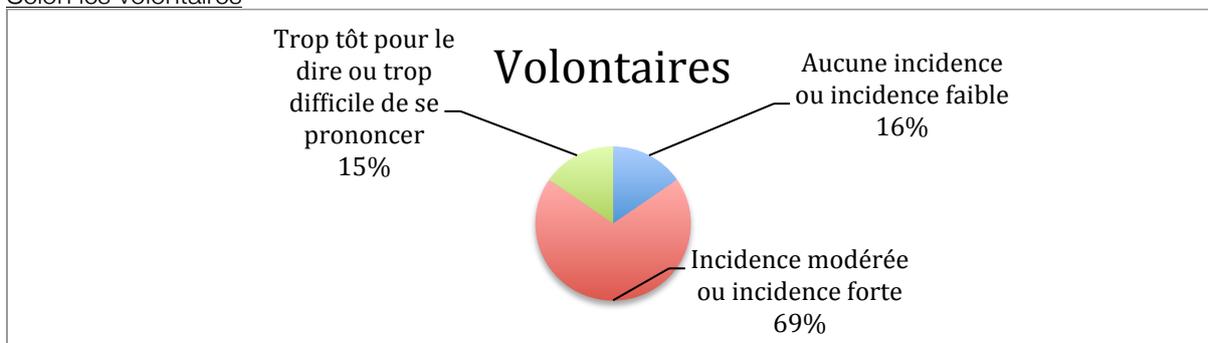
Selon les directeurs



Selon les enseignants



Selon les volontaires



Parmi les observations concernant cette question :

"le manque de recul et un temps de projet limité qui empêche de se prononcer" (vol)

"Il est très difficile d'observer une différence notable en seulement 4 mois d'intervention, vers la fin de la période scolaire". (vol)

"Le travail sur un objectif commun avec les enseignants et le périlleux découplage entre les apports des uns et des autres." (vol)

"Les enseignements participent eux-mêmes grandement à l'acquisition de ces compétences." (vol)

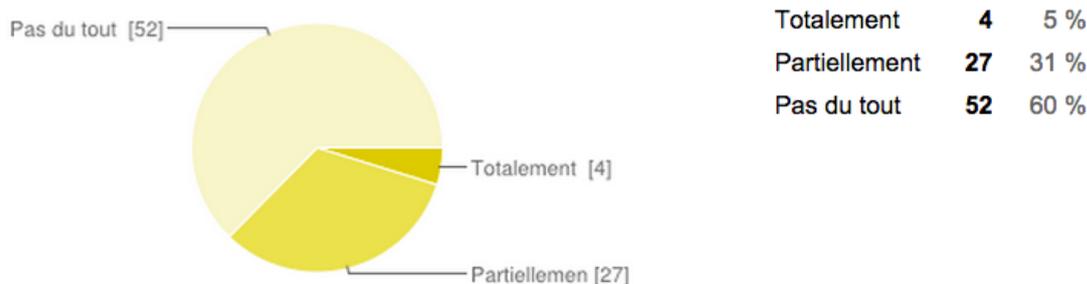
Enfin, les volontaires mentionnent également un éventuel intérêt limité des enfants pour ce qui a trait aux compétences sociales et civiques. **Ainsi, pour certains volontaires, la citoyenneté serait plus appréhendée comme une matière, un savoir (par exemple "la compréhension des institutions") que comme un mode de fonctionnement (par exemple "le droit de donner son avis", les instances de participation au sein de l'école) :** *"Nous ne pouvons pas que faire des activités sur la civilité sinon les enfants ne seraient pas attirés pour venir."*

Maitrise du contenu du socle commun par les volontaires (compétences 6 et 7)

Concernant les volontaires, un rappel des compétences 6 et 7 avait été intégré à la question. Il est cependant intéressant de noter qu'à la question suivante, concernant la maîtrise du contenu des compétences 6 et 7, 60% des volontaires ayant répondu déclarent ne pas connaître ce contenu. Pourtant, afin de travailler sur un objectif commun, la maîtrise des objectifs déjà mis en place au sein de l'établissement pourrait être un préalable.

A la décharge des volontaires, ce constat peut aussi illustrer le fait qu'il n'est pas usage de faire référence spécifiquement et textuellement à ces compétences dans la conduite au quotidien de l'établissement.

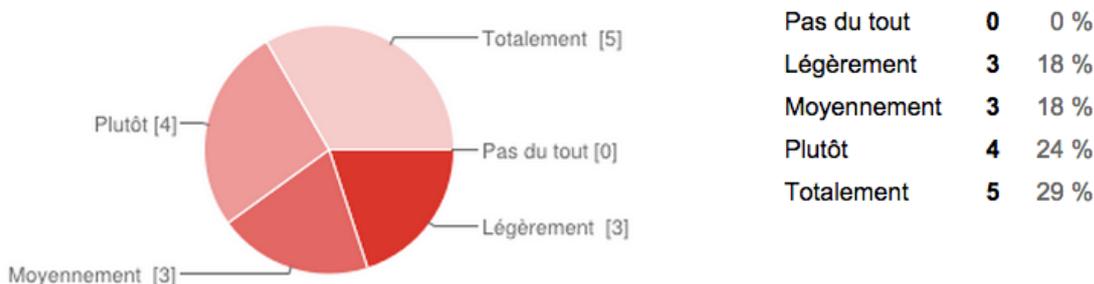
Je connais le contenu des compétences 6 et 7 du socle commun :



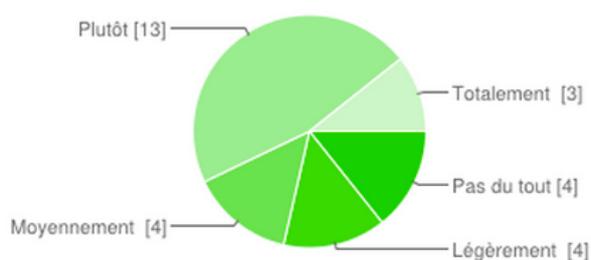
4.2.2 Adéquation avec les objectifs et orientations du projet d'école

Question III d) : selon vous, à quel point les activités développées dans le cadre du programme Néo-Citoyens sont-elles en adéquation avec les objectifs et orientations de votre projet d'école ?

Selon les directeurs

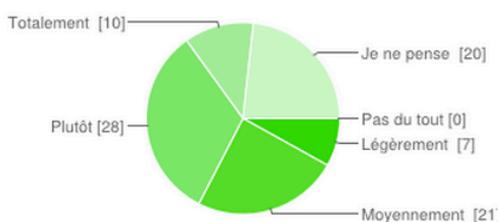


Selon les enseignants



Pas du tout	4	14 %
Légèrement	4	14 %
Moyennement	4	14 %
Plutôt	13	45 %
Totalement	3	10 %

Selon les volontaires



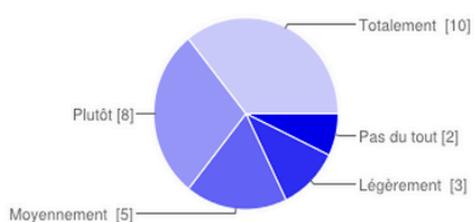
Pas du tout	0	0 %
Légèrement	7	8 %
Moyennement	21	24 %
Plutôt	28	32 %
Totalement	10	11 %
Je ne pense pas maîtriser suffisamment le contenu du projet d'école pour pouvoir me prononcer.	20	23 %

"La coopération, la solidarité, la citoyenneté, sont des objectifs que l'école doit apporter aux enfants et c'est également ce que les Néo-Citoyen doivent apporter" (vol)

Si le résultat est encourageant ("*plutôt*" pour 32% des volontaires et "*totalement*" pour 11%), reste que 23% des répondants pensent ne pas maîtriser suffisamment le contenu du projet d'école pour pouvoir se prononcer.

4.2.3 Adéquation avec les orientations de la mairie (selon les acteurs de la vie périscolaire)

c) Selon vous, à quel point le programme Néo-Citoyen est-il en adéquation avec les orientations de votre mairie en terme de vie périscolaire ?



Pas du tout	2	6 %
Légèrement	3	9 %
Moyennement	5	15 %
Plutôt	8	24 %
Totalement	10	29 %

"Le programme Néo Citoyens s'intègre pleinement dans les orientations du projet pédagogique de la structure périscolaire et du contrat éducatif local. Un des axes majeurs portait sur un mini débat philosophique et l'ouverture de conscience. Nous avons pu aborder par petits groupes des thématiques autour du "vivre ensemble". (péri)

"Ce projet va dans le sens de nos actions (en partie) mais son organisation dans le temps n'est pas en adéquation avec notre propre organisation" (péri)

4.3 Appropriation des valeurs et des actions du programme par les partenaires

Selon les volontaires, l'appropriation des actions et valeurs du programme par les partenaires est faible : "aucune incidence" ou "une incidence faible" pour 64% des répondants en ce qui concerne le périscolaire et de 53% en ce qui concerne les enseignants. Si certains témoignages évoquent l'implication de partenaires dans des activités engagées par des volontaires, voire plus rarement une reproduction des activités, beaucoup sous-entendent au contraire une relation descendante, où les volontaires seraient considérés comme des "stagiaires", des "apprentis" à la disposition de l'école. Le fait que les volontaires aient leur propre programme d'activités à mener se relève alors source d'incompréhension pour des agents techniques ou enseignants n'ayant pas été informés ou n'ayant pas souhaité prendre connaissance dans les détails des différents axes de Néo-Citoyens.

Question 10.7 : Avez-vous pu observer des acteurs du périscolaire s'approprier certaines actions ou valeurs diffusées par le programme Néo-Citoyens ?



Question 10.8 : Avez-vous pu observer des enseignants s'approprier certaines actions ou valeurs diffusées par le programme Néo-Citoyens ?



4.4 Qualité du partenariat ou de la relation volontaires/partenaires

Si dans l'ensemble les relations sont bonnes avec les diverses parties prenantes, les affinités des volontaires sont plus marquées avec le personnel périscolaire et plus distantes avec le corps enseignants.

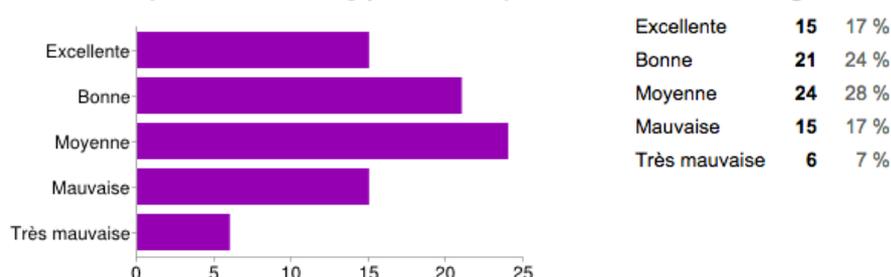
La qualité du partenariat ou de la relation est ainsi jugée par les volontaires excellente ou bonne en premier lieu avec le personnel périscolaire (61% des répondants). Viennent ensuite le responsable du périscolaire (55% des répondants), le/la directeur/directrice de l'école (54% des répondants) et enfin les enseignants (53% des répondants, 24% des volontaires estimant cette relation avec les enseignants insuffisante ou très insuffisante).

4.5 Progressivité de l'intégration des volontaires

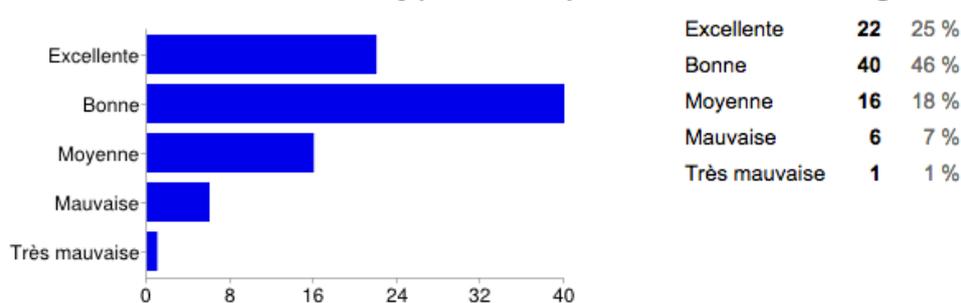
La réponse à cette interrogation concernant le temps d'intégration des volontaires est assez saisissante : Seuls 17% des volontaires considèrent leur intégration dans l'école comme excellente au premier trimestre, puis 25% au deuxième trimestre et enfin 49% au troisième trimestre. A l'inverse nous passons de 24% d'intégration considérée comme mauvaise ou très mauvaise au 1er trimestre à 8% au deuxième trimestre et seulement de 5% au 3ème trimestre.

Ces informations confirment un temps d'adaptation au contexte nécessairement lent.

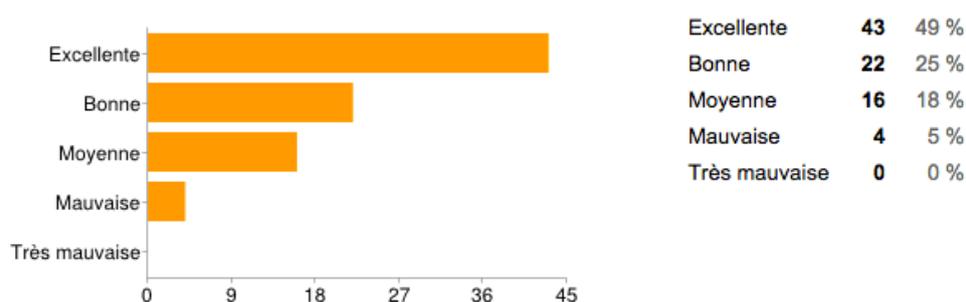
Au cours du premier trimestre [a) Comment qualifieriez-vous votre intégration dans l'école ?]



Au cours du deuxième trimestre [a) Comment qualifieriez-vous votre intégration dans l'école ?]



Au cours du troisième trimestre [a] Comment qualifieriez-vous votre intégration dans l'école ?]



4.6 Le lien avec les parents d'élèves

4.6.1 Une connaissance limitée du programme de la part des parents

Le lien entre parents d'élèves et volontaires est généralement distendu. A titre d'illustration, seuls 33% des parents interrogés connaissaient les prénoms des volontaires présents dans l'école. Le sens de la présence des volontaires est parfois bien comprise "permettre aux élèves d'être acteurs de la vie de leur établissement", "évoquer des sujets de société qui ne sont pas abordés dans les programmes scolaires (écologie, tabagisme)", "limiter les bagarres à l'école, développer l'esprit d'équipe avec des jeux de groupe, etc." mais peut aussi se révéler très floue, incomplète voir erronée "faire jouer les enfants", "aide au personnel", "s'amuser avec eux, faire des jeux", "soutien aux enseignants".

71% des parents d'élèves interrogés déclarent que leurs enfants racontent de temps en temps ou souvent les activités menées avec les volontaires. Les retours sont unanimement positifs, que l'appréciation porte spontanément sur :

- les activités : "aime réaliser les jeux", "aime les activités manuelles",
- les projets : "grâce aux volontaires, la maison des collégiens à ré-ouverte.", "excellent retour sur l'activité danse-battle",
- les volontaires eux-mêmes : "les volontaires, ils sont chouettes",
- sur l'état d'esprit, la satisfaction de leur(s) enfant(s) "il revient de l'école super content"

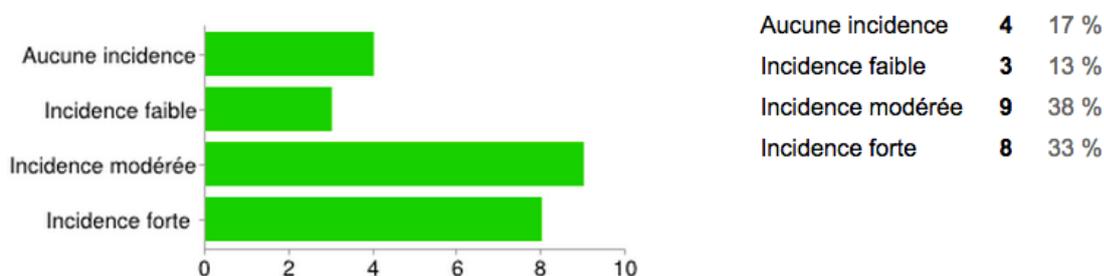
25% des parents confirment avoir vu leurs enfants reproduire des jeux ou des actions menés avec les volontaires à la maison (25% ne peuvent se prononcer). Parmi les activités reproduites sont mentionnées des jeux coopératifs, de l'entraînement sportif, le recyclage des déchets et autres gestes éco-citoyens mais encore : "l'entraînement à l'expression de son discours pour le conseil municipal enfants".

Parmi les effets constatés par les parents figurent :

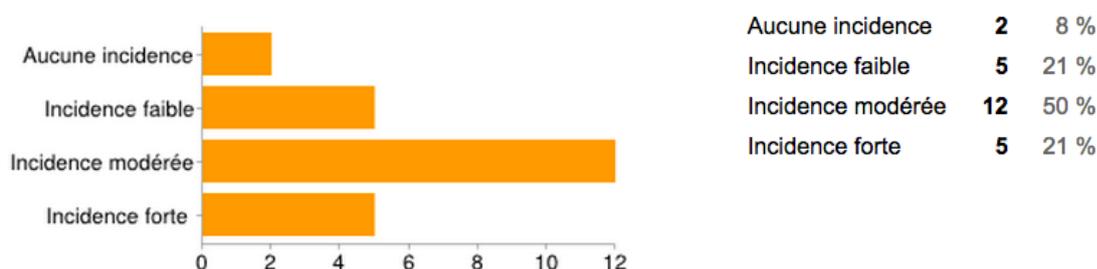
- une résolution des conflits entre enfants, sans passer par la médiation systématique d'un adulte
- le sens de la solidarité, aider les camarades qui se font embêter ou signaler le problème aux adultes
- une camaraderie développée avec des élèves d'autres classes, d'autres niveaux

Les 3 incidences les plus fortes détectées par les parents sont :

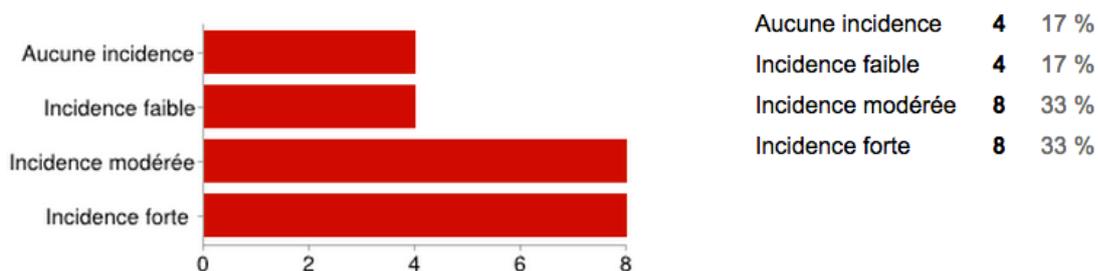
- la volonté d'aider (entraide et solidarité) : incidence modérée ou forte 71%



- la capacité à mener des projets en groupe : incidence modérée ou forte 71%



- l'autonomie : incidence modérée ou forte 66%



Dans le champ de changement "autre", un parent d'élève indique une influence forte sur **la créativité de son enfant**.

Pour 71% des répondants, **ce sont les valeurs de citoyenneté, d'entraide, de coopération et de solidarité qui sont le mieux incarnées par les volontaires**.

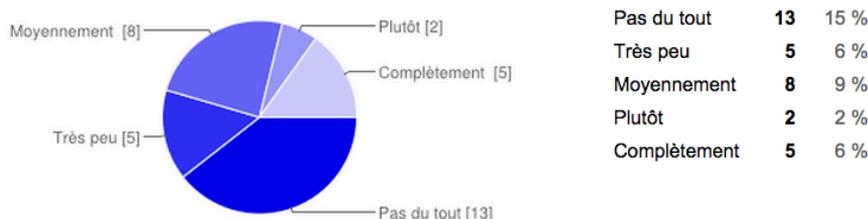
Une volonté d'implication de la part des parents à saisir

33% des parents sont prêts à s'impliquer d'avantage sur le programme l'année suivante (42% pourquoi pas ?) et 54% intéressés pour participer à des réunions sur des thématiques comme la parentalité (21% pourquoi pas?). Ces excellentes perspectives sont néanmoins à contrebalancer : les parents ayant accepté de répondre au questionnaire ont a priori déjà fait part d'une certaine disponibilité.

4.7 L'adaptation du programme Néo-citoyen en maternelle

Parmi les volontaires ayant testé le programme en maternelle, une majorité le trouve peu adapté dans sa conception actuelle (21% *pas du tout* ou *très peu* contre 8% *plutôt* ou *complètement*).

Le programme Néo-Citoyens est-il, dans sa conception actuelle, adapté pour des enfants de maternelle ?



Cette inadaptation toucherait différentes composantes et aspects :

- la formation initiale des volontaires
- les jeux coopératifs : "il est possible avec des élèves de maternelle de tendre à la collaboration mais pas la coopération" (péri)
- les clubs NC et BdP trop complexes à mettre en place sur cette tranche d'âge (temps de concentration réduits)
- la posture différente du volontaire, un lien affectif très fort avec les enfants
- le dispositif de suivi-évaluation non-adapté

Ainsi, les volontaires se trouvent coincés dans une bataille d'experts, "une dispute de pédagogue" (vol), entre les intentions et valeurs du programme NC et des professionnels de terrain inconfortables avec le déroulé du programme.

Pour autant, il s'agit bien d'un problème de forme et non de fond. L'ensemble des acteurs s'accordent sur la pertinence de "sensibiliser dès le plus jeune âge à des valeurs touchant le mieux vivre ensemble et l'entraide."

"C'est dès le plus jeune âge que les valeurs de coopération et de solidarité doivent être apportées aux enfants pour qu'ils puissent se construire sur ces bases inculquées" (péri)

"Un soucis est plus facile à régler à la source ! C'est ce que j'ai toujours entendu dire" (vol)

"plus facile pour moi de leur apprendre le mieux vivre ensemble. Ils sont encore très naïfs et très à l'écoute de ce que l'adulte peut leur apprendre. (vol)

La notion de "tiers" et d'ouverture d'esprit est également présente :

"Juste créer du lien avec les enfants et leurs permettre de rencontrer d'autres intervenants." (vol)

Aussi, des actions/clubs ont très bien fonctionnés, que cela soit en étroite collaboration avec les équipes pédagogiques ("la cordothèque") ou totalement élaborés par les volontaires ("les émotions") :

- **cordothèque** (ponts de singe, toiles d'araignée, etc.) : développement moteur des élèves, prise de risque, confiance en soi
- **les "émotions"** : nommer les émotions, les reconnaître, connaître son état émotionnel, relation situation/émotion,...

Egalement, plusieurs partenaires tiennent à saluer l'investissement et la capacité d'adaptation des volontaires dans ce contexte.

Enfin, il est préconisé par les volontaires ayant testé cette expérience une réflexion nationale (Unis-Cité + expertise externe) sur l'adaptation du programme en maternelle. Un manuel de programme adapté non seulement à l'âge mais aussi à la disparité des objectifs sur les temps scolaires et péri-scolaires. C'est à cet effet qu'une rencontre a été programmée par exemple avec Céline Alvarez suite à son expérimentation en école maternelle à Gennevilliers.

4.8 L'adaptation du programme Néo-citoyen en collège

Seules 9 réponses ont été obtenues des volontaires sur l'adaptation du programme en collège, dont certaines d'entre elles par des volontaires n'étant pas même intervenus en collège, ce qui ne permet pas de donner un aperçu fiable.

Parmi les difficultés pratiques évoquées figure une marge de manoeuvre moindre des professeurs sur les programmes, limitant la possibilité d'intervention sur les temps de cours. Aussi, contrairement au primaire, les emplois du temps divers et variés des professeurs limitent les temps en commun et fragilisent la communication.

"Le public est beaucoup moins facile qu'en école primaire, il faut faire beaucoup plus de discipline, élèves beaucoup moins volontaire, et les jeux coopératifs ont tendance à tourner au ridicule, ou tout simplement en n'importe quoi. Pour bâtisseur de possible, ce n'est pas évident de trouver des profs qui acceptent de faire l'impasse sur une partie de leur programme pour nous laisser du temps. De même la communication avec les profs de collège est plus difficile étant donné qu'ils ne restent pas toute la journée." (vol)

"Faire le choix d'actions plus courtes mais plus fréquentes et davantage ciblées." (prof)

La proximité d'âge entre collégiens et volontaires rend plus sensible la question de la posture. De quelle autorité faire part en début d'année alors que les volontaires sont "testés", poussés au rapport de force et de quelle autorité se légitimer auprès des collégiens ?

Contrairement aux primaires, les enfants s'orientent moins spontanément vers le jeu, mais plus facilement vers les débats et la confrontation d'idées.

La position du volontaire en tant que tiers ressort alors encore plus nettement qu'en primaire : ni l'autorité du professeur, ni la distance du surveillant. L'enjeu est alors de trouver le bon positionnement sans rechercher la légitimité du professeur.

Le champ des possibles s'ouvre en terme de compréhension des diverses facettes de la citoyenneté tant dans le cadre des clubs (débat sur le racisme, le harcèlement, la notion de justice, les interdits, etc.) que de celui de BdP (montage vidéo, journal du collège, voyage linguistique,...)

Lors des visites de terrain, lorsque le positionnement ci-dessus est réussi, la notion de **"grands frères"** pour désigner les volontaires est spontanément évoquée tant par les collégiens que par les volontaires eux-mêmes.

"Rapport privilégié entre élèves et volontaires" (dir)

Ce rôle de "grand frère" implique alors deux nouvelles casquettes :

- celle de **médiateurs**, pris a parti sur des conflits entre élèves, ou des incompréhensions entre élèves et professeurs, les volontaires saisissent plus finement les nuances d'une dispute, font preuve d'empathie, ne punissent pas, donnent la capacité aux collégiens de verbaliser leurs sentiments. Ce rôle de médiateurs reste à explorer, à formaliser à travers de la formation à la médiation dans un premier temps puis décliner et diffuser de manière transversale sur les 3 piliers de NC.

- l'orientation

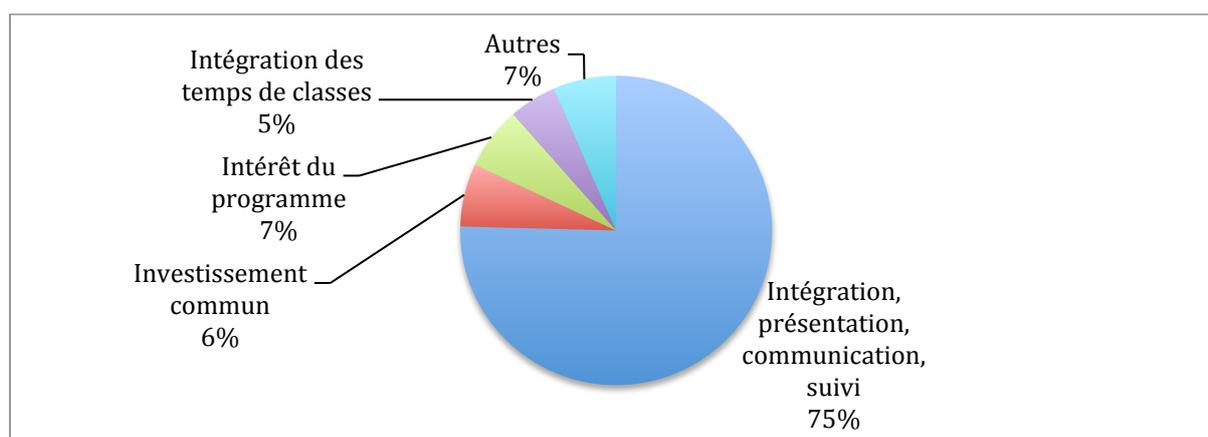
Les élèves se sentent à l'aise pour se confier et sont curieux de l'expérience lycéenne ou post-bac toute récente des volontaires. Il ne s'agit bien sûr pas pour les volontaires de se positionner en tant que "conseiller d'orientation" mais de donner un éclairage de leur propre expérience : un témoignage.

Aussi, il ne s'agit pas uniquement du champ scolaire, mais aussi culturel, sportif, artistique, d'une ouverture sur l'extérieur et de décroisement en lien avec la vie de la cité ou du quartier. Par exemple à Saint-Paul-sur-Mer un volontaire oriente un collégien vers l'équipe d'un club sportif auquel il manque un joueur...

4.9 Recommandations des volontaires

A la question "*Une bonne pratique ou un conseil à destination d'une école qui intégrerait le programme pour la première année ?*", le constat des volontaires est sans appel :

75% des réponses concernent l'intégration des volontaires (présentation, communication, suivi,...) et 6% supplémentaire la nécessité d'un investissement partagé entre équipe pédagogique, équipe périscolaire et volontaires.



Données textuelles :

Intégration, présentation, communication, suivi

"Bien faire les **présentations** des le début, ne pas lâcher les volontaires du début à la fin du projet leur montrer que vous êtes là pour eux que vous savez pourquoi ils viennent et ce qu'ils vont faire."

"Bien **intégrer** l'équipe de volontaire, ne pas hésitez à les solliciter pour qu'ils aient confiance, qu'ils prennent leurs marques dans l'école."

"La **communication** ! Entre les volontaires, les agents, les profs et le directeur !"

"**Encadrer** les volontaires de manière à ce que leurs propositions suivent les objectifs de l'école et du projet. Bref, bien **suivre** les volontaires."

Investissement commun

"Le programme peut être vraiment très bien, et apporter aux enfants, aux enseignants, au directeur à partir du moment où ces derniers s'investissent. **Avec l'envie et l'investissement de tout le monde le projet peut apporter à tous.** Il ne faut pas hésiter à utiliser les connaissances de tous."

Intérêt du programme

"Unis-cité, une fois qu'on les côtoie, on ne peut plus s'en passer, les volontaires deviendront pratiquement indispensables."

Intégrer les temps de classe

"Organiser une réunion avec les profs pour mettre en place des activités sur le temps de classe qui soit en adéquation avec le programme scolaire"

5. Conclusions et leçons apprises

5.1 Des effets nettement ressentis dans les domaines "réduction de la violence et des incivilités" et "cohésion de groupe et entraide"

Deux domaines se démarquent donc singulièrement et systématiquement dans la perception du changement : la "**réduction de la violence et des incivilités**" et la "**cohésion de groupe et l'entraide**". Ces domaines se distinguent quel que soit le mode de collecte de l'information (voir méthodologie) et quel que soit le répondant (enfants, partenaires, volontaires).

Ces effets sont liés en particulier au volet "jeux coopératifs" du programme, divers facteurs expliquant cette causalité :

- les jeux coopératifs sont démarrés dès le premier trimestre
- les jeux sont courts et s'adaptent plus facilement sur des temps fragmentés
- les compétences requises en animation sont relativement modestes (en comparaison avec d'autres volets du programme nécessitant des compétences pédagogiques plus poussées) et permettent un démarrage de l'action rapide par l'ensemble des volontaires
- l'attrance et la participation spontanée des enfants aux jeux

Enfin, l'animation des jeux coopératifs relève de la "*zone d'influence interne à Unis-Cité*". C'est à dire qu'une fois les volontaires ayant franchi le seuil de la porte de l'école et ayant accès aux enfants sur les temps périscolaires, ils sont alors dans la capacité de mener les jeux coopératifs de manière autonome et indépendante. Ce n'est pas le cas des Clubs Citoyens ou de Bâtisseurs de possibles qui va nécessiter une mobilisation d'acteurs extérieurs aux équipes volontaires.

5.2 Emergence d'un troisième domaine de changement : le "décloisonnement (le volontaire en tant que tiers)

Le troisième domaine de changement qui se distingue relève du "**décloisonnement**" : le **volontaire en tant que tiers**. Ce résultat est particulièrement intéressant puisque cette distinction n'est pas liée à une action spécifique du programme (jeux coopératifs, Club Néo-citoyens, Bâisseurs de possibles) mais à la présence même des volontaires dans les établissements. Il paraît alors judicieux d'intégrer ces différentes composantes (le volontaire en tant que pont entre vie scolaire et périscolaire, en tant qu'ouverture vers le monde extérieur, le volontaire en tant que "grand frère", "médiateur", "conseiller") afin d'en formaliser des objectifs mais également d'accompagner les volontaires sur les différentes postures à tenir pour chacun des rôles. Trois domaines d'interventions se dessinent particulièrement :

- la médiation
- la prévention
- l'orientation (informelle, sous forme de témoignage)

La perception du changement dans les autres domaines, **le champ des possibles** (esprit d'initiative, autonomie, estime de soi,...), **citoyenneté** (conscience d'avoir des droits et des devoirs, le droit de l'enfant d'être consulté dans des décisions qui le concerne, participation à la vie du quartier ou à la vie de la cité,...), **une autre manière d'apprendre** (transmission de compétences entre élèves, apprendre en faisant, apprentissages non-scolaires,...) est moins perceptible. Ceci s'explique par deux raisons principales :

I. Des effets diffus au sein des autres domaines de changement.

Nous avons fait le choix d'une palette de domaines de changement la plus vaste possible afin de pouvoir capter l'ensemble des effets potentiels. Le spectre des activités potentielles est également infini et par voie de conséquences les impacts également. Dans ce cadre, une école ayant opté pour un projet de "jardin partagé" pourra relever des effets dans le champ "une autre manière d'apprendre" alors qu'un établissement engagé sur un conseil municipal pour enfants s'orientera vers des effets perçus dans le champ "citoyenneté". Cette multiplicité des champs d'engagement dilue leur perceptibilité au niveau national.

C'est pourquoi nous préconiserons l'orientation vers un dispositif d'auto-évaluation par établissement, où les acteurs pourront analyser leur propre progression, au sein des domaines des changements choisis préalablement lors de la phase de diagnostic. C'est ce que nous entendons par "**Orienter l'impact**", en titre de cette évaluation. Les acteurs, en particulier les volontaires, devraient alors se positionner dès la fin du premier trimestre sur les impacts recherchés, au regard du climat scolaire de l'établissement et des besoins des élèves, émis ou détectés.

II. La causalité n'est pas obtenue en raison de difficultés de mise en œuvre

Ce sont les fameuses "fautes de carre" évoquées en deuxième partie lors de la reconstitution de la chaîne logique. Le moindre dérapage opérationnel affecte le risque de mise en œuvre. Ces points de vigilance opérationnels, objet du prochain point, sont au nombre de 7. Une mise en œuvre limitée ou partielle des axes d'intervention affectent ainsi les résultats et par voie de conséquence les effets et les impacts.

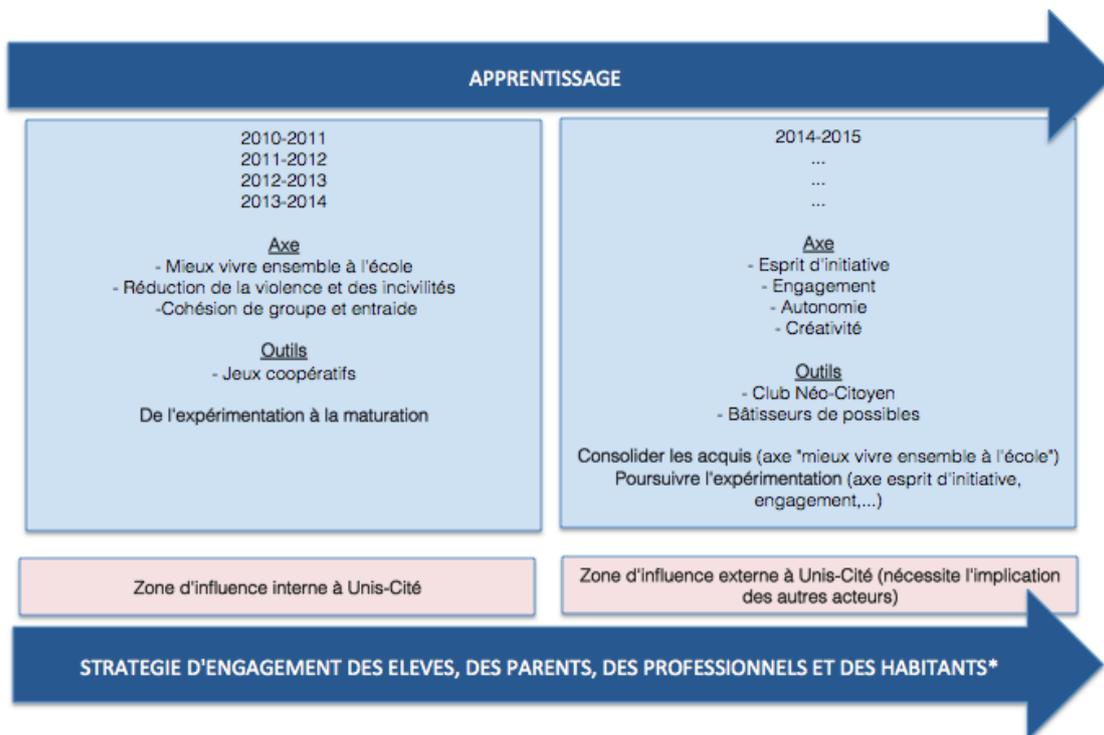
Figure e : rupture de la chaîne logique



5.3 Progressivité et apprentissage : de l'expérimentation à la maturation

Néo-Citoyens est un programme pilote. Depuis 2010, la progression et l'apprentissage se sont principalement fait ressentir sur l'axe des jeux coopératifs. Comme indiqué précédemment, l'engagement sur les axes Club Néo-Citoyen et Bâisseurs de possibles relève également d'une zone d'influence externe à Unis-Cité : les volontaires seuls ne peuvent réussir sur ces axes sans l'appui de l'ensemble des parties prenantes. Les effets et les impacts recherchés seront ainsi proportionnels à la capacité de mobilisation et d'engagement, au-delà des élèves, des professionnels, des parents et des habitants.

Figure f : de l'expérimentation à la maturation



* Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École. 25 pages.

6. Enjeux et points de vigilance

Les points de vigilance à venir sont répartis suivant les différents niveaux de programmes, c'est à dire au niveau de sa conception et au niveau de son process. L'impact étant la résultante des 2 composantes précédentes.

Figure g : les différents niveaux de programmes



6.1 Enjeux et points de vigilance : au niveau de la conception

L'ingénierie du programme Néo-Citoyen est remarquable avec une montée en puissance des actions au fil de l'année scolaire et une intégration d'un dispositif de suivi et d'évaluation opéré, en premier lieu, par les volontaires eux-mêmes.

Pour autant, deux difficultés sont à mentionner, inhérentes au mode de fonctionnement et aux calendriers respectifs des partenaires :

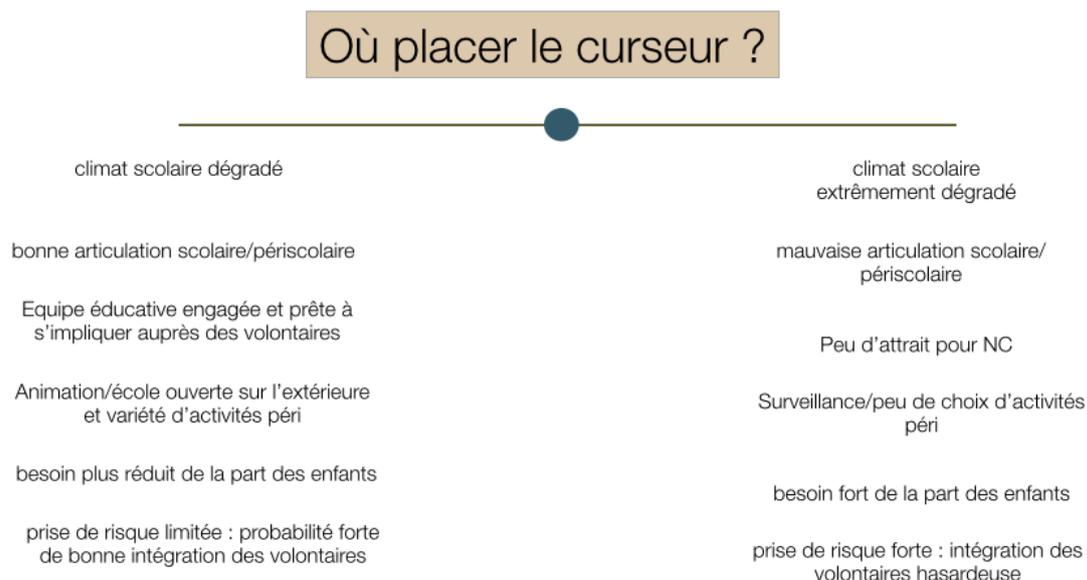
- I. les volontaires intègrent les écoles plusieurs semaines après la rentrée scolaire, les lignes directrices et les orientations stratégiques ont alors déjà été prises.
- II. les temps fragmentés d'activités sur les temps périscolaires : arrivée des élèves par grappe lors des récréations et ordre de passage à la cantine restreignent les jeux coopératifs et limitent l'engagement sur d'autres axes d'intervention.

6.2 Enjeux et points de vigilance : au niveau du process

I. Ciblage de l'intervention et choix de l'établissement

L'intégration d'un établissement répond à divers critères : sa localisation dans une zone d'éducation prioritaire, l'intérêt des équipes pédagogiques ou périscolaires, la perception du besoin d'apaisement du climat scolaire mais aussi le risque d'intégration manquée des volontaires. Ces critères revêtent par ailleurs des caractères antinomiques, par exemple plus le climat scolaire sera dégradé (ou désarticulée la relation scolaire/périscolaire) et plus sera également périlleuse l'intégration des volontaires.

Figure h : outil de ciblage de l'intervention - où placer le curseur ?



II. Intégration des volontaires au sein de l'école

Enjeu majeur, l'ensemble des acteurs exprime l'aspect périlleux de cette étape et le caractère incontournable d'une présentation des objectifs réciproques, d'une communication régulière, d'un encadrement effectif des volontaires par un référent au sein de l'école au-delà de l'accompagnement du CEP.

Les volontaires relèvent en particulier des présentations trop brèves ou incomplètes générant une incompréhension sur le motif de leur présence au sein de l'établissement.

En cas de manque d'adhésion au projet de la part de l'équipe éducative ou périscolaire, de mauvaise intégration des volontaires au sein de l'école, deux cas de figures sont envisageables :

- l'équipe volontaire est soudée : ils font front aux adultes de l'école
- mauvaise cohésion d'équipe volontaire générant un isolement, un repli sur soi, les volontaires "attendent que ça se passe".

Autre enseignement, la progression de l'intégration des volontaires au fil de l'année est fulgurante (bonne ou excellente dans 41% des cas en fin de premier trimestre contre 74% en fin d'année scolaire). Cette intégration est donc forcément longue, d'où l'intérêt d'un suivi régulier de la qualité du partenariat afin de détecter et rétablir au plus tôt la communication en cas d'incompréhensions mutuelles.

III. Rôle clé et disponibilité des CEP

Clés de voute du dispositif, les CEP jonglent entre différents partenariats et programmes et, au sein d'un même programme, entre des aspects organisationnels mais aussi de problématiques personnelles de volontaires, assumant ainsi leur rôle d'accompagnant.

Le CEP, clé de voute ou goulot d'étranglement ?

Clé de voute du dispositif, le CEP peut aussi se transformer en goulot d'étranglement. Le gain perçu d'un côté, en permettant l'accès à plus de volontaires à NC, peut être rapidement évaporé si ceux-ci se retrouvent partiellement inoccupés, dans l'attente d'un retour, d'un conseil ou d'une consigne d'un CEP engagé sur d'autres fronts.

IV. Intégration et appropriation du sens de la mission par les volontaires

Les observations de terrain ont permis de détecter la potentielle mise en application des différents axes du programme sans que le volontaire intègre ou s'approprie totalement le sens de sa démarche.

Par exemple et en particulier :

- les punitions

Les volontaires pourront reproduire des schémas traditionnels face à des élèves dissipés : sanctions, punitions, (au coin pendant la phase 2 de bâtisseur..., participer à l'activité des volontaires est une punition plutôt que d'aller jouer au football avec ses copains, etc.) au lieu de s'engager vers des actions réparatrices.

- les axes transversaux

Une activité (dessin, jeu, chorégraphie, etc.) pourra également être animée de manière "classique" sans que les volontaires aient le réflexe systématique d'incorporer des "axes transversaux" au projet : mélanger grands et petits, garçons et filles, mettre les enfants en situation d'animateur, le droit de donner son avis, etc.

- développer l'esprit initiative des volontaires eux-mêmes et bousculer les immobilismes...

De la deuxième étape de bâtisseurs de possible, émergeront des projets ambitieux et éclectiques:

- *"avoir un poney dans la cour"*
- *"faire la grève pour avoir moins d'heures de classe et plus de temps pour le projet - et aussi pour que les prix soient moins chers dans les magasins"*
- *"construire des maisons pour les sans-abris"*

Ici encore le positionnement du volontaire est délicat, la tâche difficile, mais l'objectif demeure d'ouvrir le champ des possibles et d'accompagner les enfants vers des projets qui fassent bouger les lignes, de dépasser leurs propres limites, les frontières de l'école, de s'ouvrir sur leur quartier et sur le monde extérieur.

"Le syndrome du château de Donzère"

A titre illustratif, dans une école de Donzère, dans la Drôme, disposant d'une équipe de volontaire dynamique et bien intégrée dans l'école, un souhait émis par les enfants avait été de visiter le château de leur propre ville. Pourtant, des simples barrières administratives et logistiques diverses (autorisation des parents, etc.) ont pu empêcher la réalisation d'une simple sortie scolaire.

V. Problèmes logistiques et organisationnels divers

Les problèmes de mise œuvre sont également souvent dus à une multitude de difficultés logistiques et opérationnelles diverses (tout particulièrement sur les territoires où étaient mis en place la réforme des rythmes scolaires) :

- disponibilité de salles
- disponibilité de cours ou de préaux suivant les conditions météo
- changement d'avis d'une direction, que ne prend plus que 2 volontaires au lieu de 4...
- disponibilité de fournitures diverses ou matériel insuffisant

"Cette année a été très compliquée dans la mise en place du projet et du partenariat avec la Ville et les écoles, à cause de la mise en place de la réforme des rythmes scolaires et un cafouillage monstre de leur organisation." (CEP)

VI. Enjeux de recrutement

Le niveau d'exigence dans le recrutement des volontaires NC pourra être considéré comme plus élevé par rapport à d'autres missions de volontariat. D'une part se pose une question de comportement et d'attitude du volontaire par rapport au public d'enfants qui lui sera confié. En première ligne et au delà du CEP, ce sont les équipes scolaires et périscolaires qui jugeront de ce qui est considéré comme un comportement adéquat ou non au sein de l'établissement. D'autre part, le niveau de compétences attendues par les enseignants avant d'ouvrir, ou non, la porte de leur classe aux volontaires pourra être relativement élevé.

La difficulté centrale d'intégration des volontaires mentionnée (point II ci-dessus), accroît le risque d'abandon de la mission en cours d'année et se répercute alors sur les enfants avec un sentiment de "promesses non-tenues".

VII. Enjeux de vocabulaire

Attention à ne pas "survendre" le programme aux professionnels de l'école. Les volontaires restent des jeunes aux qualifications diverses et la réussite des missions envisagées demande une implication des équipes éducatives et périscolaires dans l'encadrement des volontaires. Le vocabulaire de projet très "customisé" (Néo-Citoyenneté, Clubs, Bâisseurs de Possibles, etc.) pourra donner à certains interlocuteurs l'impression de "*s'être fait vendre du rêve*" comme évoqué par un responsable de vie périscolaire, en comparaison à une perception d'un quotidien pragmatique : appuyer les volontaires dans leurs actions pour un mieux vivre ensemble à l'école.

7. Recommandations

7.1 Consolider la chaîne de résultats via le renforcement du système de suivi et d'évaluation

Systématiser la relation de cause à effet

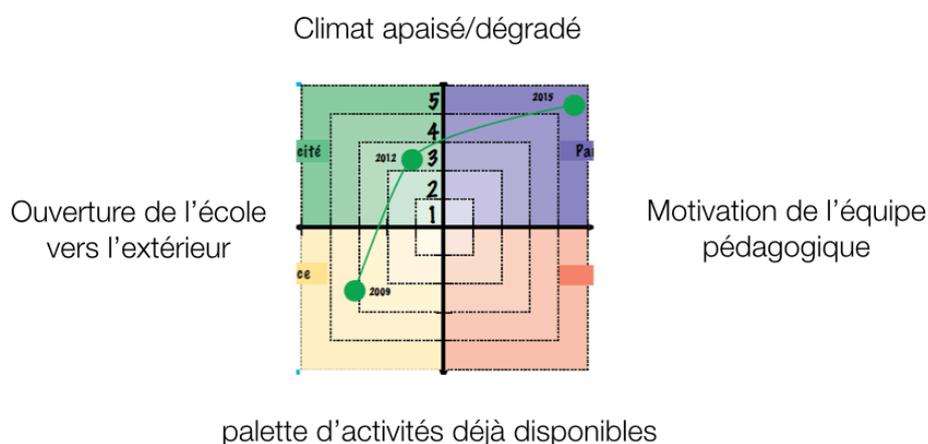
Les points de vigilance dorénavant détectés, il s'agira de renforcer les outils de pilotages au niveau de chacun d'entre eux, 4 enjeux se détachant tout particulièrement :

- le ciblage de l'intervention
- l'intégration des volontaires et l'évaluation continue de la qualité du partenariat
- la co-construction d'objectifs par école et leur auto-évaluation
- l'adaptation du programme en maternelle, collège et lycée

I. Elaboration d'une grille de ciblage de l'intervention

La co-construction et mise à disposition pour les CEP d'un outil national de ciblage de l'intervention favoriseraient la réflexion et la formalisation d'une première perception du climat scolaire au sein d'un établissement. Cet outil, conçu comme un filtre, permettrait d'une part d'écarter des établissements avec des besoins limités et de l'autre ceux considérés comme trop risqués pour une bonne intégration des volontaires.

Figure 1 : exemple de grille de ciblage de l'intervention



II. Elaboration au cours du premier trimestre d'un diagnostic (perception du climat scolaire) et d'une feuille de route partagée avec les équipes éducatives et périscolaires

Cette étape vise :

- une confrontation systématique des objectifs de Néo-Citoyens à ceux du projet d'école en vue de leur intégration
- des objectifs par école au regard de besoins spécifiques détectés communément
- un démarrage aussi précoce que possible sur les axes CN et BdP afin d'envisager au plus tôt des collaborations sur les temps de classe

Cette étape se réalise en 3 temps :

1. Collecte par les volontaires de données de base sur l'établissement

Des données basiques sont collectées (nombre de classes, nombre d'élèves, etc.). Cette étape a pour unique objectif de pousser les volontaires à découvrir leur environnement, éveiller leur curiosité, leur donner un motif pour faire le premier pas et venir se présenter à l'ensemble des professionnels de l'établissement, en s'intéressant aux tâches et responsabilités des uns et des autres.

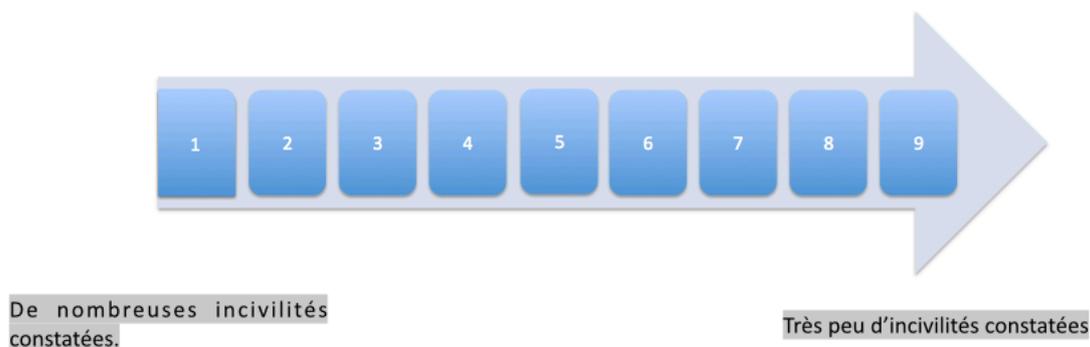
2. Diagnostic : perception du climat scolaire

A l'aide d'un outil simple, à co-construire en particulier avec les CEP (mais aussi pourquoi pas l'appui technique de la délégation ministérielle chargée de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire), autour d'une dizaine de critères (violence et incivilités, cohésion et entraide, infrastructure et convivialité, implication des élèves dans la vie de l'établissement, etc.) recueillir la perception des volontaires sur le climat scolaire de leur établissement.

3. Elaboration d'une feuille de route partagée

Confronter cette perception à celle des professionnels de l'établissement, en particulier celle du référent, dans le but de préciser les besoins et actions à venir. Le format, à co-construire également, devra rester le plus simple possible et tracer de manière concise les axes d'action envisagés par les équipes en place.

Figure j : exemple de marqueurs de progrès - utilisable pour le diagnostic comme pour l'élaboration d'objectifs

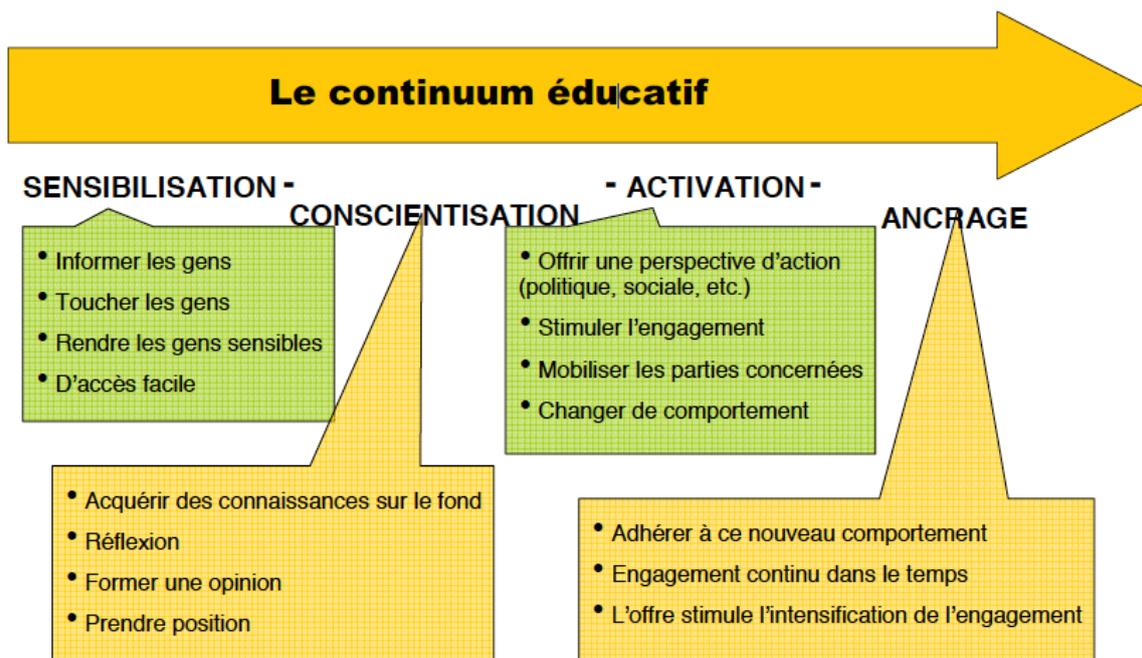


L'exercice de co-construction de marqueurs de progrès permettra l'élaboration d'échelles plus fines par exemple en s'inspirant du um éducatif ou de la cartographie des incidences.

Tableau 5 : exemple d'échelles de progrès (continuum éducatif ou cartographie des incidences)

Continuum éducatif (échelle de progrès sur 4 niveaux)	Cartographie des incidences (échelle de progrès sur 3 niveaux)
1. Sensibilisation	1. Ce qui est attendu
2. Conscientisation	2. Ce qui est souhaité
3. Activation	3. Ce que l'on aimerait dans l'idéal
4. Ancrage	

Figure k : le continuum éducatif



Source : manuel pour la qualité intégrale, ACCO, 2003

III. Adaptation du programme à chaque public (guide du volontaire maternelle, collège, lycée)

Troisième et dernier enjeu majeur, l'adaptation des activités pour des élèves de 2 à 18 ans. Si les phases pilotes en maternelle ou en collège ne remettent pas en cause la pertinence du programme pour ces publics spécifiques, l'accompagnement des volontaires est crucial, en leur fournissant outils et activités adaptés pour chaque tranche d'âge.

Les ressources à mobiliser pour l'élaboration de 3 guides supplémentaires sont conséquentes, tout particulièrement en terme d'expertise, avec une ouverture nécessaire vers l'extérieur (sciences de l'éducation, pédagogues, psychologues scolaires, CPE, proviseurs,...) et une réflexion engagée par des équipes multidisciplinaires.

Il serait également intéressant de poursuivre le décloisonnement au-delà de l'univers de l'éducation. A titre illustratif, en juin 2013 a été signée une convention entre le MEN et le ministère de l'ESS pour une meilleure reconnaissance de l'économie sociale et solidaire dans l'éducation : réduire pour les jeunes le déficit de compréhension du secteur. Quel rôle pour les volontaires et comment les impliquer dans cette dynamique ?

Par extension, quelle place pour la solidarité internationale, l'environnement ou encore le numérique dans les actions des volontaires ? Comment intégrer et générer croisements, interactions et synergies avec les autres programmes d'Unis-Cité ?

IV. Un dispositif de suivi trimestriel élargi :

Au-delà du reporting quantitatif des activités hebdomadaires ou mensuelles déjà existant, pourrait être intégré un système de suivi, par exemple trimestriel, visant à éclairer de nouveaux aspects du programme.

1. Permettre au volontaire de se situer et mieux s'approprier les enjeux transversaux du programme

En particulier, l'ajout de questions venant renseigner les volontaires sur leur compréhension et leur progression dans la considération d'enjeux transversaux. Certains objectifs pouvant être perdus de vue dans la mise en œuvre au quotidien des activités, par exemple :

- toucher l'ensemble des enfants
- mélanger grands et petits, garçons et filles
- le droit d'être écouté et de donner son avis
- transférer ses compétences, mettre les enfants en position d'animateurs
- impliquer les parents d'élèves, créer des liens avec la vie du quartier

2. Le suivi de la qualité du partenariat (suivi de l'intégration dans l'école)

Toujours en lien avec l'intégration des volontaires, faire du partenariat un critère d'évaluation à part entière, avec un suivi régulier, permet de détecter au plus tôt toute rupture de la chaîne de communication et d'intervenir au plus tôt en cas d'incompréhensions mutuelles.

Ce suivi, confié à l'appréciation du volontaire, permet en outre de sortir d'une relation observée comme plutôt descendante, où le référent de l'école va émettre un avis sur l'action des volontaires sans forcément leur concéder un droit de réponse.

3. Connaître, adapter et se situer sur l'échelle de Hart (échelle de participation, annexe 4)

Divers articles de la convention internationale des droits de l'enfant (voir p.3) mentionnent la participation ou sont en lien direct avec la participation :

- *Article 9 : droit de participer aux délibérations concernant sa garde ou sa détention ;*
- *Article 12 : droit d'exprimer librement son opinion « sur toute question l'intéressant » ;*
- *Article 13 : droit d'exprimer des opinions, de rechercher, de recevoir et de répandre des informations ;*
- *Article 14 : droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion ;*
- *Article 15 : droit à la liberté d'association ;*
- *Article 23 : droit de l'enfant handicapé de participer activement à la vie de la collectivité ;*
- *Article 30 : droit d'un enfant issu d'une minorité ou d'origine autochtone de participer à la vie de son groupe de même qu'à la société élargie ;*
- *Article 31 : droit de participer pleinement à la vie culturelle et artistique.*

Dans le cadre de la mise en œuvre de Néo-Citoyens, la participation est également une question centrale. Comme illustré avec le "syndrome du château de Donzère" les volontaires devront tout au long de l'année faire émerger des projets de la part des enfants, les motiver, les orienter, les cadrer. Mais jusqu'à quel point intervenir ? Adapter l'échelle de Hart au contexte de NC pourra favoriser la réflexion des volontaires et les aider à se situer sur une échelle de participation.

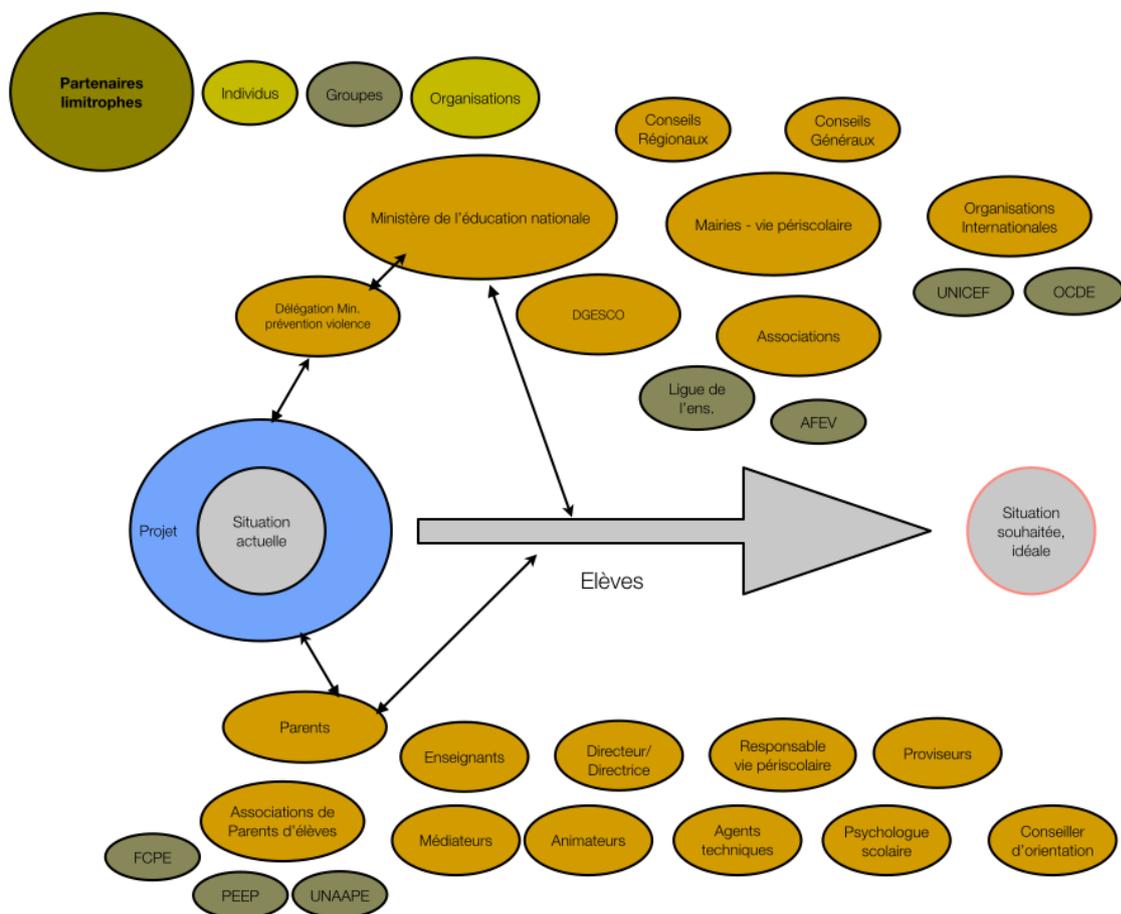
De la manipulation à la participation symbolique, de la consultation à la prise de décision en commun, les volontaires trouveront sur cette échelle de valeur un vocabulaire adapté et une opportunité de formuler des problématiques pas forcément bien délimitées ou déterminées. A titre illustratif, lors d'un retour concernant la mise en place d'un conseil municipal pour enfants, les volontaires évoquaient précisément des problèmes de manipulation (pressions d'élus municipaux, etc.) sans que les termes "*manipulation*" ou "*participation*" n'apparaissent jamais littéralement.

7.2 Impulsion d'une « stratégie d'engagement des élèves, des parents, des professionnels et des habitants »

Cette impulsion ne doit pas être laissée aux seuls volontaires bien sûr mais coordonnée sur l'ensemble des échelons, au niveau national, régional et local avec l'ensemble des parties prenantes. Ce plaidoyer pourra être organisé et formalisé au niveau des individus (enseignants, CPE, proviseurs,...), de groupes

ou organisations (associations de parents d'élèves, collectivités locales,...), inter-organisations (comité de pilotage, programme conjoint ou multi-bailleurs) et enfin au niveau de la société avec une diffusion des valeurs au niveau global et sociétal.

Figure 1 : stratégie d'engagement des partenaires limitrophes



I. Ouvrir la porte aux parents d'élèves

La relation entre parents d'élèves et volontaires est souvent insignifiante, voir inexistante. Pourtant les volontaires disposent d'un atout de poids pour attirer et aiguïser la curiosité des parent d'élèves : pouvoir les renseigner sur les activités et les comportements, même de manière informelle, de leurs enfants. Quels parents n'aimeraient pas en savoir un peu plus sur le quotidien des enfants sans avoir à passer forcément à travers un RV avec un enseignant ?

Afin de favoriser les occasions de contacts directs, les volontaires pourront dans un premier temps envisager et multiplier les supports et interfaces "physiques". Photographies, vidéos, arts plastiques, fruits et légumes issus du jardin collectif ou encore invitations au spectacle de fin d'année sont autant de supports de communication potentiels, qui permettront de tisser des liens réguliers et tangibles puis de concrétiser des occasions d'échange. Par exemple, les enfants envoient une carte postale à leurs parents, élaborée lors d'une activité avec les volontaires. Aussi, les parents d'élèves pourront être sollicités pour la fourniture de petit matériel ou des coups de main ponctuels.

Le passeport citoyen : (idée de projet à mettre en place par des volontaires)

Edition d'un carnet format passeport ou les enfants valident, comme autant de visas, les différents jeux et activités qu'ils ont mené avec les volontaires. Les clubs et projets bâtisseurs sont documentés à l'aide de courtes descriptions, dessins ou photos. Enfin, une partie du passeport est destinée à valider, à l'aide de tampons-encreurs, diverses compétences citoyennes ou apprentissages non-scolaires : "esprit d'équipe", "je sais planter les choux", "les droits et devoirs du citoyen", "réalisateur de cinéma", etc.

Autres idées ou démarches proposées par les volontaires :

- Assister aux réunions parents/profs - assister aux conseils de classe, assister au conseil d'école
- communication à travers les délégués ou le journal de l'école
- proposer des expos créées par les enfants pour les parents/faire des expositions extra-scolaires
- faire des prospectus afin d'expliquer les projets
- demander lors d'une rencontre de début d'année s'ils ont des idées de thèmes qu'ils aimeraient que l'on fasse avec leurs enfants
- tenir un stand à destination des parents avec vidéos, affichage, livre d'or, etc.
- échanger avec eux à la sortie des classes et essayer de les inclure dans les actions
- mettre un stand café à chaque fin de trimestre, avec des gâteaux (réalisés avec les enfants ?)
- afficher les travaux effectués avec les volontaires dans l'école

II. Le volontaire en tant que tiers : quels objectifs ?

Ouvrir une réflexion nationale, en interne mais aussi avec l'aide du futur comité d'experts sur les différentes postures du volontaire en tant que "tiers". Quels axes d'actions formaliser et intégrer dès la formation des volontaires pour une application programmée au cours de l'année scolaire ? Certains axes ont bien sûr déjà été explorés dans le cadre de l'expérimentation mais restent à encore à documenter.

- Médiation

Aider à résoudre les conflits entre élèves, grâce à une parole plus libre, sans jugement, sans sanction.

- Prévention

Quel discours ou attitude aborder, (dans le cadre du quotidien, par exemple lors d'un échange pendant la récréation, hors intervention sur les temps de classe) alors que les volontaires sont confrontés à des thématiques comme l'alcool, la drogue, la sexualité, le harcèlement sur les réseaux sociaux, etc.

- Orientation

L'organisation de séances de témoignage sur les parcours scolaires ou professionnels des volontaires en complément et sans empiéter sur le rôle des conseillers d'orientation-psychologue.

- Passeur de passion

Souvent les volontaires s'inspirent de leurs propres passions pour la mise en œuvre des activités : photographie, vidéo, sports, arts plastiques, etc. Faudrait-il accompagner ce transfert, le formaliser, le documenter, pour que chaque année les nouveaux volontaires puissent s'en emparer et l'alimenter ? Par exemple via la création d'un wiki, une base de connaissance collaborative et ouverte.

- Signalements

Sensibilisation et formation systématique des volontaires aux protocoles en cas de confidences d'enfants relatives à une maltraitance ou victimes de harcèlement.

7.3 Laisser le champ à l'innovation et à l'expérimentation

Au-delà de sécuriser l'atteinte des objectifs du programme, l'ensemble des outils de pilotage évoqués précédemment a pour but de protéger enfants et volontaires. Favoriser l'épanouissement des volontaires dans leur mission correspond également à sécuriser l'environnement des enfants, faire en sorte que les enfants soient correctement pris en charge sur les temps de programme, les placer "entre de bonnes mains".

Le système de suivi et d'évaluation en place a ainsi un rôle de veille, afin de détecter les conditions qui pourraient affecter la conduite du changement. Ce système ne doit pas faire oublier, mais au contraire détecter et systématiser, le lien à l'innovation et à l'expérimentation du programme, son objectif d'ouverture du champ des possibles, de confiance en soi, d'esprit d'initiative, de compréhension du monde, de développement des potentialités.

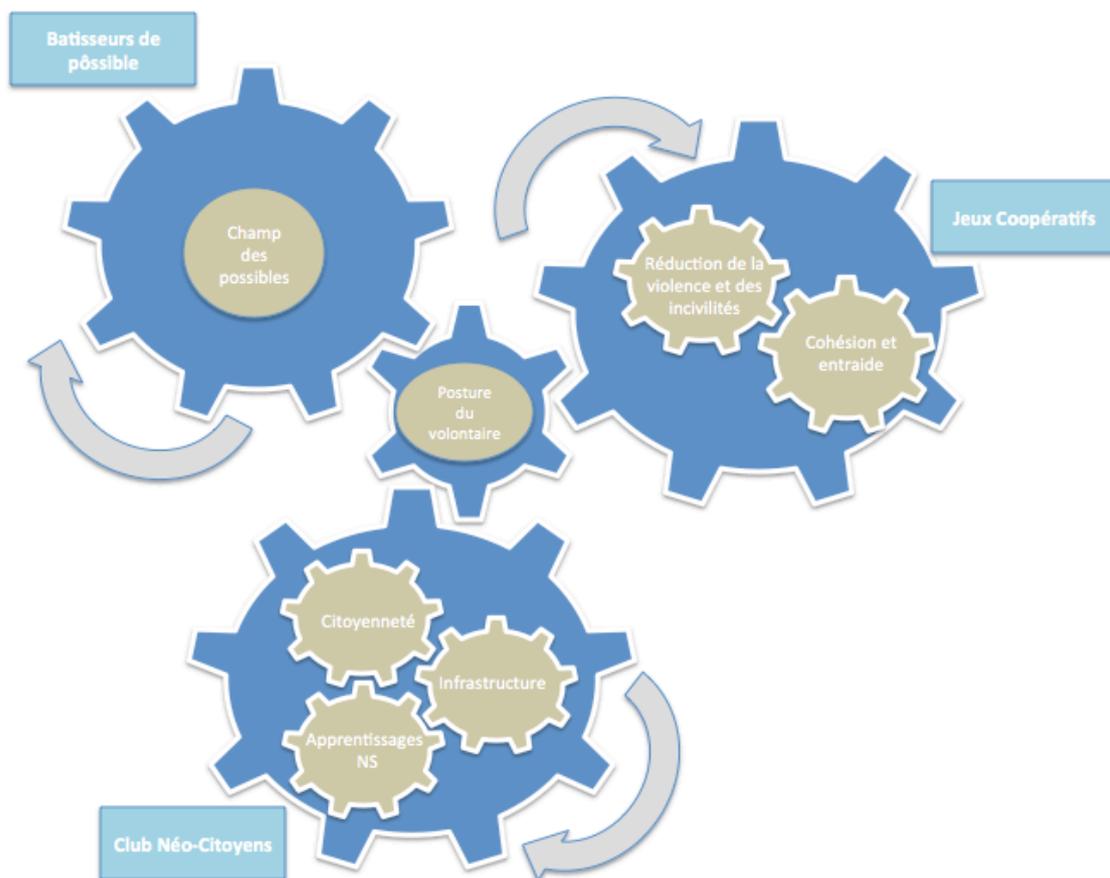
Créer le meilleur terreau pour permettre l'alchimie.

Ainsi, lorsque les enfants s'engouffrent dans une dynamique positive, sont portés par des conditions propices (bonnes synergies entre volontaires, équipe éducative et périscolaire, bonne compréhension des enjeux sur les différents axes, etc.) alors le système de suivi et d'évaluation pourra être allégé afin de maximiser les temps d'action, laisser le champ libre à la créativité.

Bâtisseur de possibles ne doit pas être considéré comme une "option", un axe à mettre en place lorsque des premiers résultats ont pu être obtenus sur la réduction de la violence et des incivilités. A l'inverse, BdP est un moyen de canaliser l'ensemble des énergies sur un projet, qui aura également des effets indirects sur la réduction de la violence et des incivilités.

Les 4 axes sont complémentaires, le rouage central étant la "posture du volontaire" entre savoir-faire et savoir-être.

Figure m : les rouages de la néo-citoyenneté



Le programme ne doit pas être présenté uniquement comme un travail sur la réduction de la violence et des incivilités, sur la cohésion de groupe, mais comme un cheminement vers un événement majeur en fin d'année scolaire, événement le plus osé, ambitieux ou aventureux imaginable par l'équipe de volontaires en place.

Bien que réduisant le champ des possibles, lorsque cette liberté désoriente ou donne le vertige, Unis-Cité pourrait aussi faire le choix d'utiliser BdP comme d'un outil, en précisant, orientant et guidant vers des champs d'intervention préalablement identifiés: environnement, numérique, solidarité internationale, etc.

Pour terminer... 3 idées ou bonnes pratiques

- des dossards oranges pour les enfants participants aux jeux coopératifs

Lorsque les enfants choisissent de participer à un jeu coopératif, ils endossent un dossard orange et incarnent alors les valeurs du Néo-Citoyens : esprit d'équipe, entraide, respect... Différents codes couleurs pourraient être envisagés, ou encore, viser l'objectif de ne plus avoir à mettre de dossard, les enfants ayant intégré les valeurs "Néo-Citoyennes". A mettre en place en parallèle avec une "charte Néo-Citoyen".

- l'invitation (activité en place à l'Ecole Nouvelle d'Antony, méthode de pédagogie active)

Une classe de "grands" prend en charge l'intégralité de l'organisation d'un goûter ou d'un repas (cartes d'invitation, décoration, dressage des tables, préparation des gâteaux, etc.). Une classe de "petits" est invitée, elle prépare en amont des cadeaux pour chacun des grands, qui seront remis le jour du goûter...

- "la figure libre"

Réintroduire l'innovation et l'expérimentation dans le système de suivi et d'évaluation

Inspiré de l'étude monographique : saisir un objet d'étude sous différentes facettes, collecter une mosaïque d'informations avec tout type de support, mettre en évidence toute trace de l'action.

Donner aux volontaires, au-delà du dispositif existant, "carte blanche" pour mettre en lumière leur propre appréciation de l'impact. Photos, vidéos, plans, cartes, dessins... Un simple cahier aux pages blanches pourrait être fourni en début d'année, libre à eux de documenter ou d'illustrer leur propre perception du changement.

Annexes

Annexe 1 : liste des personnes interrogées

Antoine Taine	Coordinateur d'équipe et de projet	Unis-Cité	Dunkerque
Stéphanie Lefevre	Responsable Unis-Cité Dunkerque	Unis-Cité	Dunkerque
Malika Maklouf	directrice	EP Parc de la Marine	Dunkerque
Françoise Decroos	directrice du périscolaire	EP Parc de la Marine	Dunkerque
Vincent	volontaire	EP Parc de la Marine	Dunkerque
JF	volontaire	EP Parc de la Marine	Dunkerque
Clelia	volontaire	EP Parc de la Marine	Dunkerque
Kalija	volontaire	EP Parc de la Marine	Dunkerque
Mme Géhin	CPE	Collège Robespierre	Dunkerque
Jérémy	volontaire	Rob + Anatole France	Dunkerque
Rachida	volontaire	Rob + Anatole France	Dunkerque
Kévin	volontaire	EP Anatole France	Dunkerque
Alexandre	volontaire	EP Anatole France	Dunkerque
Ayla	volontaire	EP Anatole France	Dunkerque
Audrey Richard	CEP Antenne Bordeaux	Unis-Cité	Bordeaux
Vincent Raineau	Responsable d'antenne Bordeaux	Unis-Cité	Bordeaux
Eleonord Bécat	Chef de projet politique de la ville	Ville de Bordeaux	Bordeaux
Mme Tartas	Conseillère de Vie Scolaire	Ecole des Menuts	Bordeaux
Ingrid	Responsable de site	Ecole des Menuts	Bordeaux
Vanessa	volontaire	Ecole des Menuts	Bordeaux
Alexis	volontaire	Ecole des Menuts	Bordeaux
Maxime	volontaire	Ecole des Menuts	Bordeaux
Valérie Méjas	Responsable de site	Ecole Labarde	Bordeaux
Otman	Médiateur d'école et de quartier	Ecole Labarde	Bordeaux
Mme Garret	Conseillère de vie Scolaire	Ecole Labarde	Bordeaux
Mme Giraud	Psychologue scolaire	Ecole des Menuts	Bordeaux
Guillemette Durdan	CEP Antenne Grenoble	Unis-Cité	Grenoble
Anaëlle	volontaire	Ecole Malherbe	Grenoble
Loic	volontaire	Ecole Malherbe	Grenoble
Irène	volontaire	Collège Vercors	Grenoble
Pierre	volontaire	Collège Vercors	Grenoble
Léonie	volontaire	Jules Ferry	Grenoble
Tristan	volontaire	Jules Ferry	Grenoble
Iona	volontaire	Jules Ferry	Grenoble
Laurie Peysson	CEP Drôme-Ardèche	Unis-Cité	Valence

Laurie	volontaire	André Julien	Donzère
Noémie	volontaire	André Julien	Donzère
Houssin	volontaire	André Julien	Donzère
M. Veyrier	Directeur	André Julien	Donzère
Cassandra	volontaire	La gondole	Montélimar
Camille	volontaire	La gondole	Montélimar
Mme Brunet-Mahl	Directrice	La gondole	Montélimar
Agathe	volontaire	Centre	La Voulte-sur-Rhône
Laurent	volontaire	Centre	La Voulte-sur-Rhône
Sarah	volontaire	Centre	La Voulte-sur-Rhône
Marina	volontaire	Centre	La Voulte-sur-Rhône
Mme Rozmanoswki	responsable des TAPS	Centre	La Voulte-sur-Rhône
M. Dumas	Directeur	Centre	La Voulte-sur-Rhône
Hélène Ducourant	CEP Antenne de Lille		Lille
Aurélie Bey	volontaire	Jean Macé	Wattrelos
	volontaire	Jean Macé	Wattrelos
	volontaire	Jean Macé	Wattrelos
Mme De Smeedt	Directrice	Jean Macé	Wattrelos
	Institutrice	Jean Macé	Wattrelos
	Responsable périscolaire	Jean Macé	Wattrelos

Personnes consultées (hors programme)

Maria Jose Benitez	UNICEF El Salvador	Programa Conjunto Reducción de Violencia y Construcción de Capital Social en El Salvador.
Marina Morales Carbonell	UNICEF El Salvador	Programa Conjunto Reducción de Violencia y Construcción de Capital Social en El Salvador.
Cody Donahue	UNICEF NY	Expert en évaluation/changement des normes sociales
Natalia Adler	Unicef Innovation Lab	Chief of social policy
Pascal Maillard	Responsable du secteur "Politiques éducatives territoriales"	Ligue de l'enseignement d'Ille-et-Vilaine
Paul Le Cabellec	Directeur	Ecole Nouvelle d'Antony

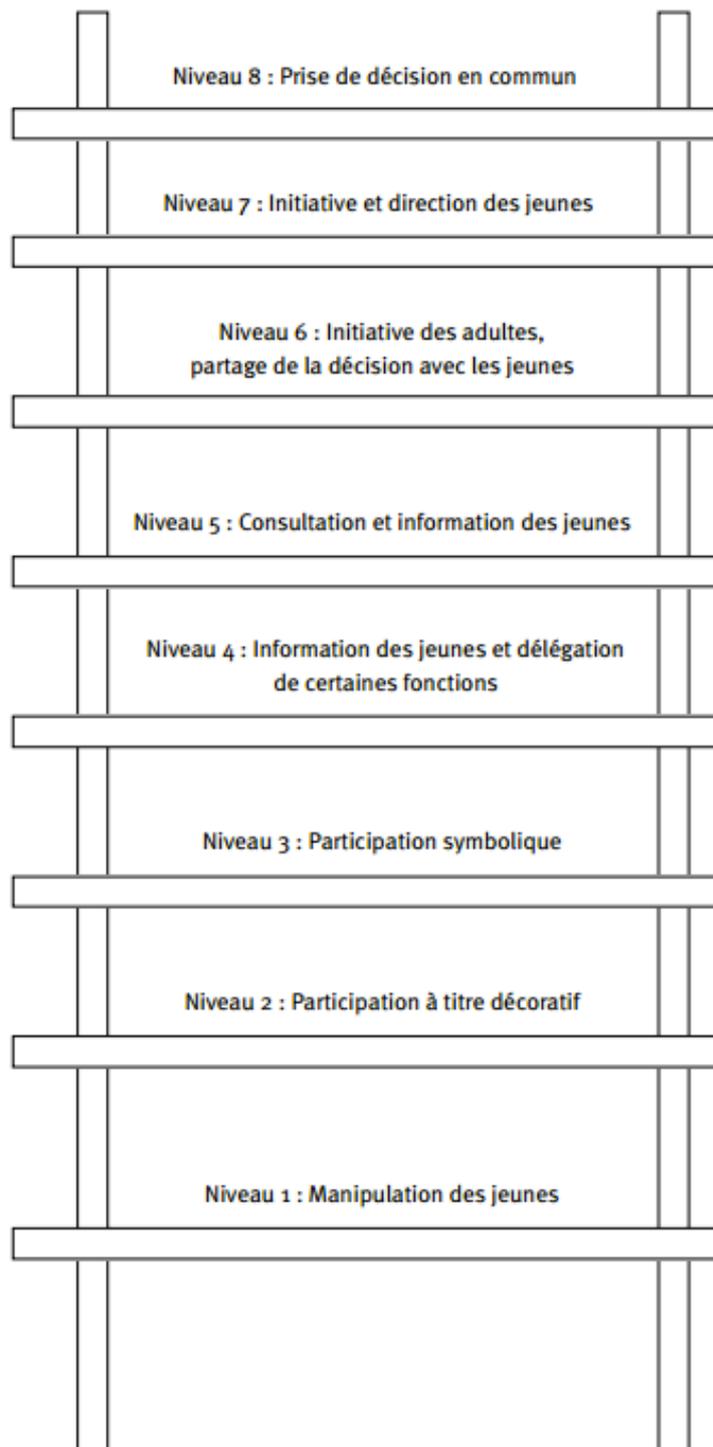
Annexe 2 : bibliographie

- L'éducation morale, Emile Durkheim, 1902
- Vers une pédagogie institutionnelle, Fernand Oury, 1967
- Ces enfants empêchés de penser, Serge Boimare, Dunod, 2008
- Le "climat scolaire" : définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, ME-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'Ecole.
- A kit of tools for participatory research and evaluation with children, young people and adults, Save the children 2008
- Pour une gouvernance démocratique de l'école, Conseil de l'Europe, Backman, Elisabeth, et Trafford, Bernard, 2008
- Monitoring and Evaluation with children, Grazyna Bonati, Plan International, 2006
- DIY Guide to improving your community – Getting children and young people involved, Save the Children, Ecosse, 2005
- Promouvoir la participation des enfants au processus décisionnel démocratique, Gerison Lansdown, Unicef Insight Innocenti, 2001
- Children's Participation : From tokenism to citizenship, Roger A. Hart, Unicef international Child Development, 1992
- Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care, Roger A Hart, UNICEF 1997
- A l'école des enfants heureux... enfin presque réalisée par l'Observatoire International de la violence à l'école pour Unicef France, mars 2011
- Les effets de l'internat d'excellence de Sourdu sur les élèves bénéficiaires : résultats d'une expérience contrôlée, J-PAL Europe, Institut des politiques publiques, avril 2013
- « Accompagner un processus de renforcement des capacités avec un partenaire », F3E, Intrac, Souther Research, 2009

Annexe 3 : liste des acronymes

CEP	Coordinateur d'équipes et de projets
BdP	Bâtisseurs de possibles
CSP	Changement le plus significatif
NC	Néo-Citoyens
MEN	Ministère de l'Education Nationale
AVS	Auxiliaire de Vie Scolaire
ECLAIR	Ecoles, Collèges, Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite
CLIS	Classes pour l'Inclusion Scolaire
CLIN	Classe d'Initiation

Annexe 4 : échelle de participation



Adapté de Hart, R., *Children's participation from tokenism to citizenship*, UNICEF Innocenti Research Centre, Florence, 1992