Les pratiques collaboratives par le collectif association-école pour soutenir le raccrochage scolaire : étude de cas dans un collège en éducation prioritaire à La Réunion

Cécile Pedro

▶ **To cite this version:**

Cécile Pedro. Les pratiques collaboratives par le collectif association-école pour soutenir le raccrochage scolaire : étude de cas dans un collège en éducation prioritaire à La Réunion. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-01827315

HAL Id: dumas-01827315
https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01827315

Submitted on 2 Jul 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Les pratiques collaboratives par le collectif association-école pour soutenir le raccrochage scolaire.

Étude de cas dans un collège en éducation prioritaire à La Réunion.

Présenté par :
Cécile PEDRO
Master 2 MEEF 1er degré, parcours recherche en éducation
N° étudiant : 33000810

Sous la direction de : Madame Liliane PELLETIER

Jury :
Madame Liliane PELLETIER, Maître de conférence.
Monsieur Frédéric TUPIN, Professeur des Universités.

Année universitaire
2017 - 2018

SOMMAIRE

Remerciements
Engagement de non plagiat

Introduction 6

CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL 8
I. Ancrage paradigmatique et contexte 9
II. Une « triplicité » d'actions dans le champ scientifique : les approches scientifiques 9
1. L'interaction en milieu « microsociologique » (Pelletier & Alaoui, 2016) 9
2. L'environnement éducatif, à la fois sphère sociale et lieu symbolique 11
3. L'impact psychique des interactions et de l'environnement sur l'individu 12
4. Synthèse des approches scientifiques 13
III. Cadre conceptuel : éléments de définitions 15
1. Communauté éducative 15
2. Climat scolaire comme toile de fond de la mission éducative 15
3. Bien-être comme déterminant du climat scolaire 17
4. Partenariat : soutien à l'épanouissement scolaire et à la réussite éducative 18
5. Travail collectif en étroite relation avec l'action partenariale 19
6. Collaboration entre les partenaires 20
7. Le besoin de reconnaissance 22
8. De la réussite scolaire à la réussite éducative 23
IV. Synthèse théorique : problématisation 23
1. Épistémologie de la recherche à la source de la problématisation 23
2. Question de recherche dans le contexte réunionnais 24
3. Propositions d'hypothèses de recherche 25

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE 27
I. Contexte de l'étude 27
1. Étude de cas dans un collège en éducation prioritaire 27
2. Présentation de l'association de type ponctuel 27
II. Choix méthodologiques 28
1. Analyse exploratoire quantitative sur le ressenti des élèves 28
2. Analyse des pratiques collaboratives des acteurs 29
3. Analyse du discours des intervenants et des enseignants 29
III. Populations et échantillons étudiées 29
1. Les élèves ayant vécu le dispositif 29
2. Des professeurs principaux 30
3. Intervenants issus de l'association 30
IV. Outils méthodologiques 31
1. Outil concernant l'analyse quantitative : questionnaire 31
2. Outil pour l'analyse des pratiques : enregistrement vidéo et grille d'observation 32
3. Outil pour l'analyse du discours : entretiens pour les acteurs 33

RÉSULTATS 34
I. Analyse à visée exploratoire sur le ressenti des élèves ayant vécu le dispositif ponctuel 34
1. Introduction 34
2. Observations des relations de corrélation et de dépendance entre deux variables qualitatives issues des réponses obtenues des 69 élèves interrogés 34
3. Observations des changements au niveau des résultats scolaires d'échantillons indépendants : niveaux de classe 6ème et 5ème à partir du test McNemar (McN) à 4 cases 38
4. Synthèse des analyses quantitatives 41
5. Les limites de l'analyse quantitative exploratoire 42
II. Analyse des pratiques : la collaboration en situation d'intervention ponctuelle au sein d'une classe de collège en REP 43
1. Introduction ..... `43
2. Contenu de la séance d'une intervention ponctuelle en situation de classe 44

3. La place des acteurs au sein du collectif..... 45
4. Analyse séquentielle du collectif en micro interaction : relation intervenant-élève-enseignant…..... 52
III. Analyse des discours : ce que disent les intervenants et les enseignants contribuant à ce micro collectif..... 54
1. Introduction..... 54
2. Du côté des enseignants..... 55
3. Du côté des intervenants..... 61
4. Synthèse des discours..... 67

DISCUSSION..... 68
I. Retour sur les résultats obtenus..... 68
II. Limites de la recherche..... 69
III. Perspectives de la recherche..... 70

CONCLUSION..... 72
BIBLIOGRAPHIE..... 76
SITOGRAPHIE..... 80
ANNEXES..... 81

Remerciements

Il y a tellement de personnes à remercier dans ce projet…

Je commencerai par remercier les essentielles : ma directrice de mémoire, Liliane Pelletier et notre petite équipe de recherche auprès de qui j'ai pris plaisir à suivre ce master, Marie-Laure Bardy et Aurore Salvan, qui m'ont accompagnée tout au long de mes années de master et m'ont permis de me forger, de m'améliorer dans mon parcours. Grâce à elles, j'ai pu faire face aux inquiétudes rencontrées durant l'année, tout en sachant que j'avais fait le choix de repartir à zéro dans mon projet de recherche, une décision extrêmement risquée à prendre mais qui ne m'a pas effrayée tant que j'avais leur soutien et leurs conseils pour me faire avancer. Ainsi, à leurs côtés j'ai pris goût à mener ce projet et celui que nous avions en commun[1].

Je pense aussi à ma famille, qui m'a supportée, m'a suivie dans mes choix et m'a donnée le sentiment de fierté dans tout ce que j'entreprenais tout au long de mes études universitaires. La famille est le soutien le plus important qu'il nous est donné pour nous construire et je la remercie énormément d'accepter mon parcours de vie et d'en comprendre les enjeux et les risques encourus.

J'aimerais également remercier l'équipe d'intervenants et l'association Énergie jeunes qui m'a employée, sans qui je n'aurais pas eu l'idée de m'intéresser à cette thématique. Ils m'ont également accompagnée tout au long de l'année et m'ont appris à me forger sur le terrain et à comprendre les enjeux.

Il y aussi la Principale du collège de Plateau Caillou, qui m'a ouvert les portes de son établissement afin de pouvoir mettre en place ce projet, mais aussi les enseignants qui ont accepté de contribuer à cette recherche.

Je remercie également, mes collègues de master, qui ont fait de ces deux années, les meilleures années d'études, les plus passionnantes que j'ai pu vivre durant mon parcours universitaire. Par ailleurs, merci à notre responsable pédagogique, Mr Alaoui, d'avoir écouté nos inquiétudes, nos moments de débats intenses durant les heures de cours et de nous avoir donné goût à la recherche scientifique.

Les rencontres avec toutes ces personnes, m'ont beaucoup apporté tant sur le plan professionnel, que sur le plan personnel. La personne que je suis devenue aujourd'hui a été enrichie grâce à eux, et je les en remercie du fond du cœur. Par ailleurs, cela m'a permis de construire et de renforcer de nouvelles amitiés et c'est une chose inestimable à mes yeux. Une expérience que je renouvellerai sans hésitation !

[1] Projet « Vers une société inclusive » qui a démarré en septembre 2017.

Engagement de non plagiat

Article 1 : définition

Les travaux quels qu'ils soient (devoirs, comptes rendus, mémoires, articles, thèses), réalisés par les étudiants rattachés à l'Université, doivent toujours avoir pour ambition de produire un savoir inédit et d'offrir une lecture nouvelle et personnelle d'un sujet. Le plagiat constitue une violation très grave de l'éthique universitaire. Le plagiat consiste à s'approprier le travail d'autrui, c'est-à-dire à utiliser et reproduire le résultat de ce travail (texte ou partie de texte, image, graphique, photo, données…) sans préciser qu'il provient de quelqu'un d'autre.
Très concrètement : on plagie quand on ne cite pas l'auteur des sources que l'on utilise et quand on ne met pas une citation entre guillemets. Le plagiat, est un vol intellectuel. Il s'agit donc d'un délit, passible de sanctions.

Article 2 : circonstances aggravantes

Le plagiat est en soi un délit. Mais le fait de commettre un plagiat en vue d'obtenir indûment une note, un diplôme ou un grade universitaire est une circonstance aggravante.
La reproduction d'une œuvre originale sans le consentement de l'auteur est de plus qualifiée juridiquement de contrefaçon (articles L. 335-2 et L. 335-3 du code de la propriété intellectuelle).

Article 3 : engagements

- Les étudiants s'engagent à citer, en respectant les règles de l'art, les travaux qu'ils utilisent ou reproduisent partiellement. La méthodologie d'un travail universitaire, quel qu'il soit, implique que les emprunts soient clairement identifiés (guillemets) et que le nom de l'auteur et la source de l'extrait soient mentionnés.
- Les enseignants s'engagent à sensibiliser leurs étudiants à la lutte contre le plagiat, à leur faire signer la présente charte, et à les inciter à participer aux formations sur le sujet qui seront organisées aux différents niveaux de leur cursus. Il s'agit non seulement de leur expliquer ce qu'est exactement le plagiat, mais de leur montrer que celui-ci et ses différentes formes détournées (traduction mot à mot non référencée, paraphrase sans aucun effort de reformulation, etc.) est contraire aux exigences du travail universitaire demandé et évalué.

Article 4 : sanctions

Les manquements à la présente charte sont passibles de sanctions disciplinaires. La procédure disciplinaire ne préjuge pas d'éventuelles poursuites judiciaires dans les cas où le plagiat est aussi caractérisé comme étant une contrefaçon.

Signature de l'étudiant

(précédé de la mention « lu et approuvé »)

Lu et approuvé

« Rarement un, jamais deux, toujours trois. »

Proverbe québécois.

INTRODUCTION

L'action partenariale du monde socioprofessionnel : point d'appui pour l'école et les familles afin de favoriser la réussite éducative dans un bon climat scolaire, notamment en milieu défavorisé.

À la rentrée de ma deuxième année en master de recherche en éducation, j'ai eu l'occasion de rencontrer une association qui travaillait sur la persévérance scolaire au sein des collèges en éducation prioritaire. Dès mes premiers pas au sein de l'association, je me suis rendue compte de l'importance pour les acteurs de travailler ensemble, afin de mener à bien des missions, en vue d'accompagner tous les élèves dans leur parcours scolaire, pour leur permettre de réussir dans les apprentissages scolaires et sociaux.
Par cette entrée, plusieurs questionnements sont venus m'interpeller et ont motivé ma décision de me lancer dans ce projet.
Ma première interrogation réside dans la manière dont s'organisent les actions entre les personnes extérieures au monde scolaire et la communauté éducative. Comment cela se met-il en place ? À quel moment va-t-on approuver la pertinence de ces interventions ? Les idées fusent, mais ne prennent pas encore de sens dans une problématique construite : quels effets ces interventions vont-elles faire émerger au sein de la communauté éducative ?
Ainsi, à la suite de ces interrogations, la place du bien-être et de la réussite éducative semblaient venir s'y joindre naturellement. Quelle place l'élève trouve dans ces actions en collectif ? Comme peut-il s'y épanouir ?

De plus, il est à constater que les enjeux paraissent encore plus indispensables dans les quartiers sensibles. Mes observations sur le terrain réunionnais m'invitent à penser que les décrocheurs « provisoires » (Pelletier & Alaoui, 2016 ; Schutzenberger, 1993), sont au centre des préoccupations des communautés scolaires concernées chaque jour par le décrochage scolaire et la volonté de lutter contre son expansion.

Le décrochage scolaire, est un concept étudié depuis les années 1970 et repensé par les politiques éducatives dans les années 1980 afin d'approcher des actions pour le réduire. La définition de ce terme tend à mettre en lien les difficultés d'insertion professionnelle des jeunes, notamment en milieu défavorisé, comme à l'île de La Réunion, où en 2015, il a été noté que 54,4% des jeunes de moins de 25 ans, sont, à la suite de la fin de la scolarisation obligatoire, au chômage, contre 24,7% en métropole (Pelletier & Alaoui, 2016). Le décrochage scolaire est notamment la conséquence d'un échec des apprentissages de l'élève. Cependant, ces effets ne sont pas sans lien avec la construction psychologique en milieu social de l'individu. Effectivement, la famille, les enseignants, les amis, plus largement, les personnes qui l'entourent, vont, de près ou de loin affecter sociologiquement et psychologiquement le sujet en contexte d'apprentissage. L'on parle alors d'atome social, reflétant les liens intergénérationnels qui se construisent tout au long de la vie d'un individu (Schutzenberger, 1993).

En milieu défavorisé, les politiques éducatives depuis les années 1980, notamment avec la Loi d'orientation sur l'éducation (n°89-486 du 10 juillet 1989) et plus récemment, celle pour la refondation de l'École de la République (n°2013-595 du 8 juillet 2013)**,** ont davantage incité à mettre en place des dispositifs et des actions auprès de la vie éducative des élèves afin de

limiter le décrochage scolaire qui est à l'essence de la difficulté d'insertion professionnelle en devenir. Toutefois selon des chercheurs en éducation (Larivée & al, 2006 ; Thomazet & Mérini, 2014), ces actions éducatives, doivent pouvoir faire émerger la notion de « travail collectif » (Thomazet & Mérini, 2014), construite par les acteurs en milieu éducatif et permettant de consolider le principe de communauté éducative par « partenariat » (Larivée & al, 2006). Jean-Claude Kalubi et ses collaborateurs (2008) vont d'ailleurs justifier ces concepts par le point de vue des acteurs, qui les traduisent comme des dispositifs de « consensus » et de participation pour un monde social interactionnel permettant de faire avancer l'élève. En d'autres termes, la notion de collectif émerge dans la mobilisation, la participation de tous les acteurs issus du groupe en situation d'interaction. En 2003, Larivée a d'ailleurs travaillé sur le degré de participation, permettant de reconnaître la place de chacun dans le groupe et ainsi favoriser un climat d'appartenance (Janosz & al, 1998).

De plus, si la plupart des recherches s'intéressent au partenariat famille-école, une ouverture de l'école hors ses murs, commence de plus en plus à être interrogée : les pratiques sociales proposées par des acteurs extérieurs au monde scolaire (Mérini, 2001). Afin de déterminer les différents niveaux de participation entre partenaires, l'on parle d'action partenariale jouant de près ou de loin sur les interactions en milieu scolaire (Larivée & al, 2006 ; Mérini 2001). Elle permet de distinguer les actions sur les apprentissages savants et celles sur les apprentissages sociaux[2] des élèves au cours de leur scolarité. L'école n'est donc pas qu'un lieu où l'on transmet les savoirs savants aux jeunes, mais offre la possibilité de se former socialement avec de nouveaux acteurs du monde extérieur de l'école. Cependant, Mérini (2001) souligne que l'action partenariale de personnes extérieures au monde scolaire ne doit pas remettre en question la posture professionnelle des personnels de l'éducation, mais plutôt d'être en soutien pour le « bénéfice » des élèves et de leur épanouissement dans un climat social diversifié. Cette réflexion amène à se poser une question, déjà interrogée par cet auteur sur une nouvelle « ouverture » du collectif : Les pratiques sociales ont-elles un effet réel sur les apprentissages sociaux des élèves et donc de leur épanouissement à l'école ?

De par ce questionnement, nous allons, dans un premier temps, entrer dans la réflexion théorique de cette recherche afin de comprendre où en sont les études scientifiques portant sur les actions dites partenariales, pour s'intéresser par la suite, à la collaboration entre les intervenants ponctuels de type associatif et l'école, en vue de ralentir l'échec scolaire. La question qui nous intéresse porte ainsi sur les effets potentiels de cette intervention éducative sur l'épanouissement des jeunes en contexte solaire. Ensuite, nous développerons les choix méthodologiques et les outils employés, qui nous ont permis de répondre à cette question de recherche. Cela nous mènera ainsi à la partie la plus importante de ce mémoire qui concerne l'analyse des recueils de données du terrain nous ayant permis d'apporter quelques éclairages à cette étude.
Une partie dédiée à la discussion de la recherche sera proposée à la fin du dossier afin d'offrir au lecteur, une clarté au regard de ce que nous allons tenter de comprendre dans cette thématique.

[2] Dans cette étude, nous nous arrêterons particulièrement sur les actions menées en vue d'apprentissages sociaux au second degré.

CADRE THEORIQUE

I- Ancrage paradigmatique et contexte.

Dans les établissements en réseau d'éducation prioritaire (REP), la lutte contre le décrochage scolaire est au cœur même du pilotage de ce projet. En effet, selon Bernard Devienne (2014), directeur du CR-CSUR[3] de La Réunion, la première visée des politiques des REP c'est de faire en sorte que les jeunes d'aujourd'hui continuent à « avoir envie de... », notamment en luttant contre les mécanismes de disqualifications personnelles et sociales qui sont le revers du décrochage scolaire. En somme, pour penser « raccrochage scolaire » il nécessite de s'interroger sur tout ce qui permet d'atteindre le plus possible cet objectif. C'est ainsi qu'au fil des années, de nombreuses actions, de préventions afin de favoriser la réussite scolaire, ont été mises en place en soutien à l'éducation. Souvent, les établissements sont entourés dans leur région d'ancrage, de partenaires comme le programme de réussite scolaire qui met en place des projets avec les établissements, de travailleurs médico-sociaux, mais aussi des interventions issues d'associations par exemple. Cela permet aux établissements de déployer leur projet en vue d'une perspective nouvelle pour le bien-être des élèves, dans un collectif éducatif. Dans cette étude, nous nous arrêterons particulièrement aux interventions d'associations, afin de voir les effets pouvant émerger avec ce type de pratiques.

De plus, il est intéressant d'observer ces actions auprès des élèves de collège, période charnière de l'adolescence où les jeunes sont en pleine recherche d'épanouissement identitaire, notamment dans les milieux défavorisés puisque l'implication des parents reste encore perlée dans la communauté éducative (Larivée & al, 2008)[4]. Par définition, c'est une phase de construction de l'identité, une période où l'on doit élaborer ses premiers choix, conçue comme une « adaptation sociale », propos défendus par Lyda Lannegrand-Willems (2008) et qui nécessite des liens interactionnels dans l'environnement social autrement appelé « atome social » de l'individu par Ann Ancelin Schutzenberger (1993).

Ceci étant, l'école reste l'un des lieux les plus importants d'une personne en construction psychosociale (Janosz & al, 1998). En effet, selon ces auteurs, cela concerne les aspects individuels et sociaux d'un individu, qui varient en fonction de son environnement et de ses interactions en milieu social. Ainsi l'on parle de « trois pôles de l'intervention » (Janosz & al, 1998). De plus, les chercheurs montrent que ces trois pôles sont propres à chacun, en fonction du contexte d'intervention c'est-à-dire, le lieu, les enjeux, etc. Nous pouvons alors davantage nous questionner sur la force d'interaction entre un sujet et ce qui l'entoure. C'est ici que vient se poser l'importance d'un environnement social, actif, permettant de faire réagir le sujet pour lui-même. « Actif » signifiant en l'occurrence, un besoin de faire interagir tout ce qui fait partie de son milieu, tout ce qui fait collectif pour lui. Ainsi pour accentuer ceci, Janosz[5] explique :

> *« l'importance de considérer l'organisation scolaire et la qualité de l'environnement éducatif comme objets spécifiques des interventions à l'école secondaire […] nous avons identifié un certain nombre de limites à l'intervention individuelle à l'école secondaire et conclu l'importance de maximiser le potentiel*

[3] CR-CSUR : Centre de ressources de la cohésion sociale et urbaine de La Réunion créé en septembre 2007.
[4] Safont-Mottay & Lescaret, 2008, chapitre 5.
[5] Janosz, M. Georges, P. Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, *27, 2*, 285-306.

expérientiel de l'école en intervenant sur des pratiques collectives telles que le système d'encadrement, le renforcement collectif, l'établissement d'opportunités d'investissements parascolaires, etc. »

C'est à partir de ces réflexions qu'il est important de mettre en œuvre une diversité d'actions permettant de faire interagir les acteurs sociaux qui l'entourent. Ce renforcement doit pouvoir mettre en avant la notion du travail ensemble par la consolidation de la communauté éducative afin de structurer des projets en faveur de la réussite éducative comme présenté dans le rapport ISCRA-Est[6] par le chercheur-coopérant Fabrice Dhume (2013). Le rapport rappelle d'ailleurs l'importance de la mobilisation de tous en faisant converger au quotidien les pratiques de tous les acteurs ; élèves, professeurs, éducateurs, agents, etc., vers un même but, c'est-à-dire « faire du collège un lieu de réussite pour tous. ». Dans cette perspective, les travaux de Thomazet et Mérini (2014) à propos de l'inter-métier, viennent s'imbriquer dans ces questionnements au regard du besoin de mobilisation de la communauté éducative redéfinie par Larivée, Asdih et Pithon en 2008. Cette mobilisation est reconnue comme primordiale par le laboratoire LASALE[7] pour favoriser l'accrochage scolaire et est donc au centre des préoccupations de l'école et des chercheurs qui l'interrogent.

Par ailleurs, cet enjeu est relié à ce que l'on désigne comme « climat scolaire » (Janosz & al, 1998), facteur du bien-être des acteurs à l'école. Ce concept étudié par de nombreux chercheurs autour de notions issues des années 1970-1980, a permis aux établissements et aux politiques de puiser dans ces ressources afin de réorganiser les approches des projets d'établissements (C. Vitali, 2015) et des lois à constituer pour accompagner les acteurs du terrain. C'est en ce sens que dans mes réflexions, la question du climat scolaire prend une place essentielle dans la question autour des effets d'un collectif association-école sur le comportement scolaire des élèves dans un établissement, notamment ici dans l'enseignement secondaire.

Ainsi nous réalisons peu à peu que ces concepts sont interreliés. Nous allons les développer dans une autre section théorique afin de comprendre les liens et les rôles que chacun d'eux jouent. Toutefois, nous passerons d'abord par une partie consistant à discuter autour de deux approches à l'essence scientifique de la problématique de cette étude. Pour ce faire, nous observerons les trois pôles d'interventions étayés par Janosz, Georges et Parent (1998), d'une part sous l'approche sociologique liée aux interactions des acteurs en milieu éducatif, et d'autre part, sous l'approche psychologique concernant le développement des individus dans ce même milieu.

II- Une « triplicité » d'actions sur le champ scientifique : les approches scientifiques.

1. L'interaction en milieu « microsociologique » (Pelletier & Alaoui, 2016).

Le monde social dans lequel nous évoluons, montre davantage l'importance de la « triplicité » dans laquelle nous devons sans cesse nous développer. Bien que le principe de « triplicité » soit défini dans le dictionnaire, par le caractère de ce qui est triple, ici, la notion de « triplicite », représente l'image d'un modèle psychosocial à trois entrées. En effet, dans ce contexte, et comme nous l'avons évoqué dans l'ancrage paradigmatique, cela concerne

[6] ISCRA-Est : Institut Social et Coopératif de Recherche Appliquée, avril 2013.
[7] LASALE : Laboratoire pour l'Accrochage Scolaire et les Alliances Éducatives.

l'individu lui-même et ses besoins, vis-à-vis de l'environnement dans lequel il se construit et des interactions qui s'y jouent.

Premièrement, Janosz qui s'inspire des travaux de Moos et Trickett (1974), explique que le comportement humain est davantage dépendant de l'interaction entre les caractéristiques individuelles et environnementales et qu'il était préférable de ne pas les étudier de manière séparée. Il ne faut donc pas les considérer comme isolées mais plutôt complémentaires. C'est donc la mise en relation de deux objets, ici en l'occurrence de deux acteurs permettant de créer une représentation imaginée des relations significatives (en exemple relation familiale) dans la vie de chacun, ce que A. Schutzenberger (1993) a développé comme « atome social ». L'interaction peut-être alors réfléchie comme connecteur entre un être isolé, et le monde qui l'entoure. Ce que nous pouvons donc définir comme interaction, c'est tout ce qui rassemble les actions réciproques d'un groupe faisant émerger l'activité psychique. Ainsi l'individu peut devenir ce qu'il souhaite être sans avoir à passer par le déni de reconnaissance (Pelletier & Alaoui, 2016 ; Honneth, 2006, Lenoir & al, 2016), et de pouvoir s'épanouir dans un climat « d'appartenance » (Janosz & al, 1998). L'interaction se fait alors entre deux pôles inter-reliés puisque dans une réflexion personnelle et non-théorique de cette étude, l'individu est pensé à la fois comme environnement et sujet. Environnement puisque la construction sociale d'un groupe ne va pouvoir se faire qu'à l'instar des sujets en interaction.

Toutefois, ces interactions se font avec une plus grande marge de manœuvre à l'école secondaire, période de l'adolescence où l'élève doit pouvoir s'adapter à sept ou huit enseignants contrairement à l'école primaire au sein duquel le lien se construit le plus souvent avec un seul enseignant à l'année (Janosz & al, 1998). L'élève doit aussi s'adapter à plusieurs groupes de camarades de classe puisque les groupes sont mobiles au cours de ces années secondaires ; changement de classes sur quatre années, rencontre avec le monde socioprofessionnel, « compagnonnage »[8], (Asdih, 2008), etc. Cela nécessite alors pour les acteurs, un effort constant d'interactions pour développer le climat social de la communauté. A l'adolescence, les relations sociales deviennent particulièrement plus importantes au travers des amitiés, des relations avec les adultes et avec les parents qu'à l'école primaire qui ne se fait que dans un cadre moins conséquent de socialisation. Tous ces facteurs peuvent alors jouer un rôle significatif sur l'adaptation des élèves (Steinberg, 1996)[9] dans un environnement plus large d'individus en interaction social permanente, notamment par l'apport nouveau de groupes sociaux externes à son monde scolaire et familial.

L'adolescent est parsemé de doutes puisqu'il est en pleine construction à la fois psychosociale et identitaire (Janosz & al, 1998) ce qui lui demande d'interagir avec ce qui l'entoure pour déterminer ce qui fait sens pour lui ou non dans cette construction. En outre, la notion d'interaction joue un rôle important dès lorsqu'il permet au sujet de définir la situation auquel il fait face (Pelletier & Alaoui, 2016) et de son environnement. De plus, ces auteurs parlent de la question du sens que confère l'individu lorsqu'il agit sur son monde. Ainsi, à l'école, l'élève doit pouvoir donner du sens constamment à ses actions et à ce qui interagit autour de lui dans l'ici et maintenant. Les situations sociales permettent alors de former leur représentation et n'ont alors « pas d'autre réalité que celle qui leur est conférée, en raison d'une définition commune, par ceux et celles qui y prennent part. », (Javeau, 2003)[10].

[8] Certains dispositifs s'appuient sur l'interaction entre pairs, le « compagnonnage » (expert/novice, ex : enseignant/élève). (Asdih & al, 2008)
[9] Steinberg, L. (1996). Adolescence. New York : Mc Graw-Hill, inc., extrait de l'ouvrage de Janosz & al, 1998)
[10] Travaux ayant inspiré ceux de D. Alaoui et L. Pelletier (2016), p. 4.

Ces interactions sont par ailleurs, synonymes d'actions de reconnaissance, au sens où les individus sont, en principe, entendus dans leurs actions, leurs caractéristiques comme le définit Y. Lenoir (2016) quand il s'appuie sur les travaux d'Honneth à propos de la reconnaissance. Mais alors qui interagit ? Comment interagissent ces acteurs ?
Cependant, les interactions doivent, être établies, dans un cadre, un contexte défini par les individus en situation sociales. Ceci permet à l'élève de se repérer et de définir ce qui l'entoure, ce qui est représentatif pour lui.

2. L'environnement éducatif, à la fois sphère sociale et lieu symbolique :

L'environnement peut être par définition, à la fois, un entourage habituel de l'individu, mais aussi un ensemble des conditions naturelles et culturelles qui peuvent agir sur les activités humaines. En d'autres termes, l'environnement a un impact sur l'individu et sur les interactions qui s'y jouent en son sein. En anglais, l'environnement est d'ailleurs traduit par le terme « milieu » pour désigner un espace symbolique d'un individu (en exemple, le milieu familial). Nous constatons que ce terme n'a pas de sens unique mais peut avoir diverses représentations pour l'homme. Toutefois, il faut en saisir les différences, entre ce qui fait entourage habituel pour l'individu et ce qui fait espace déterminant dans son rapport avec les cercles qui s'établir autour de lui tout au long de sa vie. De sa naissance à son parcours scolaire, nous pouvons déterminer trois « cercles sociaux » qui vont émerger dans le parcours de l'enfant.

Le premier cercle, traduit comme sphère intime (Pelletier & Alaoui, 2016), va concerner spécifiquement le milieu familial. Ceci étant alors l'entourage habituel, le premier environnement de l'enfant représenté par la maison, et est décrite comme principe d'amour et de confiance en soi, puisque c'est là que l'individu fait ses premières expériences, notamment vis-à-vis de l'attachement et de l'affection. Nous pouvons d'ailleurs le remarquer par la relation mère-enfant qui créer un sentiment fort d'appartenance. Cependant, Pelletier et Alaoui expliquent que la notion de séparation[11] permet à l'individu de devenir une personne indépendante, non inquiète du besoin d'être aimé et de le rester. Ce premier cercle pour l'individu est très fort symboliquement et a une influence significative, autant que les autres cercles sur sa construction identitaire, ce que nous observerons dans une troisième partie théorique sur les champs scientifiques abordés dans cette recherche.

Il y a également le cercle scolaire, deuxième sphère que rencontre l'individu et où, au-delà des savoirs savants que lui offre l'école, il apprend toutes les notions sociales lui permettant de trouver sa place au sein du monde social. L'école devient alors un deuxième environnement habituel pour l'enfant qui va jusqu'à ses 16 ans (et parfois davantage), cohabiter quotidiennement avec des individus extérieurs à son milieu familial. Ces notions sont extrêmement difficiles à mettre en œuvre. L'enfant est en pleine phase de ses premières constructions sociales et son besoin de reconnaissance est davantage nécessité puisqu'il découvre et apprend les trois formes déterminées dans la lutte pour la reconnaissance par Honneth[12] : l'amour (déjà enseigné par la famille et l'entourage comme notion de relation « affective »), le droit (« personne libre » au regard d'une relation « cognitive ») et la solidarité (l'idée d'une vie « éthique » d'un peuple, permettant d'intégrer tous les membres du

[11] Il existe des dispositifs, notamment celui de la classe passerelle pour les 2 ans, permettant aux parents de faire une séparation moins violente que dans le dispositif TPS par exemple (voir le projet « vers une société inclusive » porté par L. Pelletier, Axe 1 : pratiques collaboratives famille-école, 2017).
[12] Développement extrait de l'article de Y. Courtel (2008) à propos de la lutte pour la reconnaissance dans la philosophie sociale d'Axel Honneth, *Revue des sciences religieuses,* p. 7.

groupe). Le milieu scolaire, devient alors dans la définition ci-dessus, un espace déterminant dans le rapport de l'enfant au monde social puisqu'il élargit les apprentissages et permet à l'enfant de développer son identité à partir de principes, de valeurs d'une communauté, notamment éducative pour lui.

Vient en appui au cercle scolaire et au cercle familial, le cercle de partenaires sociaux. Celui-ci, plus éloigné de l'environnement social de l'enfant que les deux premiers, vient tout de même en soutien par des actions, pour permettre la mise en place de projets éducatifs, notamment dans les apprentissages sociaux qu'évoquait Mérini dans sa définition sur la notion de partenariat[13]. Ce cercle n'a pas d'espace prédéfini. Il peut être présent de manière, régulière ou non, dans le lieu scolaire ou venir en soutien à la famille dans des locaux spécifiques de la région. Par exemple, les familles peuvent se rendre dans les locaux de la CAF[14] en cas de besoin, ou des locaux tels que le LAEP[15]. Ce cercle ne va donc pas forcément impacter directement sur la relation affective de l'enfant, mais peut passer en soutien pour son environnement. Cependant, si le cercle vient à être en contact direct avec l'enfant, cela se fera de manière moins fréquente que la famille ou l'école, mais plutôt de manière très ponctuelle et plus ciblée sur une thématique ou une action en vue d'accompagner l'enfant dans sa construction sociale et identitaire. Prenons l'exemple d'interventions menées par des associations, sur la sécurité, le harcèlement à l'école, etc. Ainsi, le cercle partenarial, a une place aussi importante dans le milieu social de l'enfant. Mais comment vient-il y prendre sa place ? Comment le définir ? Quelle « plus-value » (Mérini, 2001) va-t-il apporter aux familles et aux écoles ?

Ces trois sphères sont pensées par A. Schutzenberger (1993) comme « monde personnel du sujet », là où l'on définit la position de chaque personne comme « distance social » dans l'environnement de l'individu, notamment ici dans celui de l'enfant. Schutzenberger explique que cette distance, est reconnue comme concept indiquant dans quelle mesure telle ou telle personne est psychologiquement proche ou éloignée de la personne en construction identitaire, non en rapport à la distance géographique mais plutôt par ses actions et de son lien avec le sujet.
Ainsi, nous remarquons que ces sphères apparaissent comme pilier pour le sujet et de son rapport au monde social. Il en vient donc à penser, la place de l'individu dans notre réflexion scientifique et de l'influence psychologique que l'environnement et les interactions ont sur ce dernier.

3. L'impact psychique des interactions et de l'environnement sur l'individu.

Janosz, Georges et Parent (1998), ont par la suite évoqué un troisième pôle, essentiel à l'élaboration d'une situation sociale : l'individu. Ce que Schutzenberger (1993) perçoit d'ailleurs, comme « sujet » ou « protagoniste ». En somme, l'individu, est au cœur même de ce qui fait exister la sphère sociale. Ainsi, les interactions et l'environnement vont faire émerger chez le sujet une réaction, un comportement, inconscient ou conscient selon la représentation qu'il va conférer à la situation (Pelletier & Alaoui, 2016). Cette réaction restera marquée dans sa construction psychosociologique puisqu'elle en viendra à enrichir l'expérience du sujet en tant qu'humain, en tant qu'être social. Pour étayer ces propos,

[13] Nous développerons cette notion dans le cadre conceptuel du dossier à partir des travaux de Mérini (2001), de Larivée & al (2008) et de Gamble & al (2002).
[14] Caisse d'Allocations Familiales.
[15] Lieux d'accueil enfants-parents (ces dispositifs sont consultables sur le site de l'Observatoire de la Parentalité à La Réunion.

Schutzenberger (1993), inspirée par le travail de Jung, psychanalyste formé par Freud, met en évidence une sorte « d'inconscient collectif » qui va émerger pour chaque individu et qui est transmis de génération en génération, au travers de la société, fondant l'expérience humain. En d'autres termes, l'individu va, à partir de ce qui se construira autour de lui, forger son expérience de vie sociale.

De plus, afin que l'enfant puisse s'épanouir dans sa construction psychique et social au travers de ces deux pôles d'intervention, il faut sans cesse penser au cadre dans lequel cela va s'établir. En effet, Janosz, Georges et Parent (2006), ont appuyé leurs travaux sur l'idée d'un climat scolaire solide où chaque individu est reconnu dans sa participation (Larivée & al, 2008 ; Gamble & al, 2002). Leur objectif de créer un outil d'évaluation de cette notion en milieu scolaire, va mettre au cœur du projet, le bien-être de l'individu dans sa construction. Les pratiques éducatives qui sont mises en place vont d'autant plus avoir effet sur un climat, une atmosphère qui « renvoie principalement aux valeurs, aux attitudes et aux sentiments dominants dans le milieu. » (Janosz & al, 1998, p. 292).

Les valeurs dont parlent Janosz et ses partenaires, montrent effectivement, la prédominance de l'aspect psychologique des individus en situation puisque toute action sociale dans un milieu donné, impactera à la fois sur le sentiment individuel mais aussi collectif d'un groupe de sujet en contexte. Pour reprendre l'idée des auteurs, la qualité du climat scolaire varie en fonction des apprentissages et du développement psychosocial chez les jeunes. Cette étude mène à la réflexion hypothétique d'une corrélation entre l'épanouissement de l'élève et des actions qui émergent de son milieu. Pour illustrer ces propos, si un enfant ne se sent pas épanoui dans son milieu, son état psychique et sociale va alors se développer négativement. Ainsi, sa motivation vis-à-vis des apprentissages y sera réduite. Un « bon climat » doit alors pouvoir créer un environnement « favorable aux apprentissages scolaires et sociaux » (Janosz & al, 1998), pour le jeune mais aussi pour les acteurs gravitant autour de lui dans son apprentissage.

Par ailleurs, pour en revenir à la thématique de cette recherche, les interventions sociales externes au monde scolaire et au monde familial, vont également avoir un effet sur ce climat puisque selon Mérini, les acteurs éducatifs, perçoivent cette action comme « plus-value », dans la construction identitaire de l'apprenti (en l'occurrence l'élève). Toute action aura alors, un impact qu'elle soit de faible ou de longue durée chez l'enfant qui, pour rappel, est sans cesse en construction depuis sa naissance.
Cette idée nous conduit à réfléchir aux actions mises en place pour l'épanouissement de l'enfant et de leurs effets sur ce dernier. Cependant, et comme nous l'avons pu déjà remarquer un peu plus haut, une multitude de personnes dans son environnement social vont se positionner autour du sujet. Trois cercles ont d'ailleurs été définis dans la partie précédente, permettant de cibler les piliers d'interventions pour l'enfant. Dans cette étude, la place des partenaires sociaux est remise en question. Quels effets sur le psychisme de l'enfant, précisément sur l'adolescent en devenir ? Qu'est-ce qui fait émerger ce sentiment de bien-être chez l'enfant au travers de ces partenariats ?

4. Synthèse des approches scientifiques.

Ainsi, dans le paradigme scientifique, nous questionnons l'aspect social et psychologique des acteurs de la communauté éducative. Selon les chercheurs du Québec (Janosz & al), le milieu éducatif est construit par trois pôles d'interventions essentiels. Il y a d'abord les interactions qui se mettent en place entre les acteurs en situation sociale (Pelletier & Alaoui) afin de faire

émerger des valeurs, des attitudes et des sentiments du collectif, dans un milieu donné (Janosz & al, 1998). De plus, lorsque l'on évoque, le terme de « milieu », souvent employé par les anglais pour désigner l'environnement, il est question de mettre en évidence l'importance d'un espace social et symbolique pour le processus de socialisation des « protagonistes » (Schutzenberger, 1993) en contexte. Par exemple, l'école est un lieu déterminant dans la construction d'un élève puisque c'est en son sein que les acteurs se rencontrent et mettent en place des actions socioéducatives pour faire évoluer les représentations. Ces milieux sont répartis en divers cercles distincts permettant de faire avancer la communauté. Dans un premier temps, le cercle familial, base de toute éducation, donne à l'enfant un espace affectif et rassuré pour se sentir aimé. Puis il y a le cercle scolaire, qui apprend au sujet à être indépendant en étant séparé physiquement de sa famille afin de construire des apprentissages dites savants ou scolaires, mais aussi des apprentissages sociaux. Ces apprentissages sociaux sont d'ailleurs soutenus par un troisième cercle, qui concerne les partenaires sociaux issus de divers milieux et interagissant sur les élèves et les autres acteurs éducatifs de manière régulière ou ponctuelle. Cela peut concerner à la fois les organismes tels que la CAF, accompagnée de l'assistante sociale par exemple, ou même d'associations qui soutiennent des actions ciblées sur des thématiques autour de l'éducation (interventions sur une discipline scolaire, sur des phénomènes sociaux comme le harcèlement, la sécurité routière, etc.) ou dédiées à des acteurs spécifiques (association de parents par exemple).

De manière plus précise, on s'intéresse au cercle des partenaires sociaux, qui viennent soutenir cette communauté, notamment pour les élèves issus de l'enseignement secondaire qui sont en pleine construction identitaire et social. Cette sphère qui est extérieur aux premiers lieux de socialisation de l'enfant (familial et scolaire), amène à se poser des questions à propos des effets qu'elle peut provoquer sur l'univers de la communauté éducative. Quels impacts sur le bien-être de tous les acteurs ? Existe-t-il un lien avec la réussite éducative des adolescents ? Par ailleurs, C. Mérini s'est davantage préoccupée de ces partenariats et des apports qu'ils pouvaient porter à la communauté éducative, en évoquant l'idée d'une « plus-value », bénéfique selon les enseignants interrogés. Peut-on dire alors que ce cercle de partenaires joue un rôle essentiel dans le climat scolaire ?

De plus, dans cette étude, la réflexion conduite sur un public d'élèves issus de l'école secondaire en milieu défavorisé, paraît pertinente à traiter puisque c'est à cette période qu'un jeune est en recherche psychologique et sociologique. Il s'agit d'un moment de transition qui devrait lui permettre de comprendre qui il est et où il se situe. Les travaux de Janosz, Georges et Parent (1998), mettent en évidence l'idée d'un climat scolaire, rappelant le sentiment d'appartenance que nous observerons comme toile de fond des processus de partenariats. A partir de la réflexion de Mérini sur les effets possibles de ces pratiques, la question que nous nous poserons tout au long de la recherche sur l'aspect scientifique, concerne la place des interventions d'associations dans le climat scolaire : Les pratiques collaboratives association-école ont-elles un impact significatif sur l'épanouissement et la réussite éducative des collégiens, notamment en milieu défavorisé ?

Avant de pouvoir traiter cette question, il est important de clarifier les concepts abordés dans cette première réflexion scientifique, afin de comprendre les enjeux de cette étude. Nous établirons donc dans la suite théorique, un cadre conceptuel pour les définir.

III- Cadre conceptuel : éléments de définitions.

1. Communauté éducative.

Une communauté est par définition, un groupe social dont les membres vivent ensemble, ou ont des biens, des intérêts communs. Ce terme vient des mots latins, *communio* et *communitas*, associés à l'origine, à la réalité religieuse (communion, communauté séculière et régulière, etc.) ont été par la suite, reconnus par les politiques comme existence de liens étroits, de partage, d'esprit de corps, de sociabilité, mais également de valeurs, de représentation et de signes conventionnels ainsi que de règles explicites ou non qui assurent le maintien de ces liens et aussi l'idée que les membres de cette communauté y adhèrent volontairement et librement (Lenoir & al, 2004).

Dans le domaine de l'éducation, la définition va s'affiner et sera définie comme ensemble des personnes impliquées directement ou indirectement auprès d'un élève dans la réalisation de la mission éducative, désignant à la fois la famille, les personnels de l'école et des intervenants d'ordre ponctuel ou pérenne (Larivée & al, 2006). En l'occurrence ici, le concept de « communauté éducative », fait référence à un groupe ayant pour objectif l'apprentissage à la fois scolaire mais aussi social des plus jeunes. En effet, se regroupent des éduqués et des éducateurs coexistant ensemble pour faire évoluer ces apprentissages. Dans l'ouvrage de Larivée, Pithon et Asdih (2008), où se réunit une communauté de chercheurs, l'on va parler davantage de « réseaux d'acteurs » ayant des statuts différents, et qui vont participer à promouvoir des pratiques en vue de faire progresser la communauté, notamment pour le bien-être et la réussite des élèves. De plus, on considère qu'une communauté est un espace permettant de dégager une vision commune par des soutiens entre les acteurs professionnels, afin de trouver une cohésion dans les pratiques à mettre en place pour les enfants (Ouellet & al, 2011).

De plus, le terme de communauté éducative, prend de plus en plus la forme de communauté « d'apprentissage » dans les ouvrages consacrés au développement de l'éducation, notamment au Canada (Lenoir & al, 2004) mais également en Europe (Larivée & al, 2008).

Il y a enfin un proverbe africain qui développe cette idée de la communauté en parlant de « tout un village pour élever un enfant »

2. Climat scolaire comme toile de fond de la mission éducative.

Le climat scolaire, concept étudié de manière systématique par les chercheurs anglo-saxons, francophones, hispanophones, etc. depuis la fin du 20^{e} siècle, signifie, comme nous l'avions évoqué dans le cadre scientifique, renvoie aux valeurs, aux attitudes et aux sentiments existants dans le milieu (Janosz & al, 1998). Il permet de donner une indication de l'atmosphère général qui règne dans un groupe, dans ses rapports sociaux et de la reconnaissance accordée à chaque individu, aux missions et aux instituions dans un milieu de vie, précisément au sein de l'école. Ceci reflète selon le rapport au comité scientifique de la MEN-DGESCO[16] (Debarbieux & al, 2012) sur la définition du climat scolaire, le jugement qu'ont les acteurs (parents, élèves, enseignants, vie scolaire, etc.) de leur expérience de la vie et du travail au sein de l'école. Il souligne d'ailleurs que travailler sur la notion de climat scolaire, c'est aborder les questions touchant à la construction et à la transmission des connaissances. En d'autres termes, elle permet de créer une condition favorable pour les apprentissages (Janosz & al, 1998) et pour la société scolaire. De plus, Honneth (2006), exprime par ailleurs, qu'une société qui fonctionne bien, est « une société dont l'environnement social, culturel ou politique, permet aux individus de développer une identité autonome ou une relation positive à soi-même ». Ainsi, nous pouvons définir le climat

[16] MEN-DGESCO : Direction générale de l'enseignement scolaire, Ministère de l'Éducation Nationale.

scolaire comme espace psychologique, permettant à chaque membre de s'épanouir et de construire son identité au sein d'une communauté en étant reconnu dans ses actions, dans ses besoins et sa participation à l'évolution du groupe. Afin de comprendre les déclinaisons de ce climat, Janosz, Georges et Parent (1998) ont proposé cinq « angles :

a. **Le climat relationnel.**
   Cet angle est reconnu comme climat social et fait référence aux interactions entre les individus relevant alors du socioaffectif. Le relationnel est facteur important dans l'épanouissement de chaque acteur puisqu'il touche la dimension psychosociale. Elle se repose sur trois aspects : les contacts chaleureux et amicaux entre les différents acteurs, le respect entre les individus et le soutien porté par tous les membres dans la mission éducative. Il requiert la participation de tous pour que la communauté scolaire puisse établir des relations respectueuses en son sein (Debarbieux & al, 2012).
b. **Le climat éducatif.**
   Cela implique que l'école soit reconnue dans rôle de milieu éducatif consacré à la réussite éducative et de leur bien-être dans ce processus, à la disposition d'une bonne éducation, en ayant pour socle des valeurs de la scolarisation afin de donner du sens aux apprentissages. On reconnaît ce climat comme qualité d'instruction par l'enseignement et la valorisation des acteurs en lien avec les disciplines et le développement professionnel de chacun.
c. **Le climat de sécurité.**
   Cela renvoie à l'ordre, à la tranquillité et au rassurement de la sécurité de tous. Un élève doit pouvoir se sentir bien et protégé dans son établissement par le soutien des autres acteurs (CPE, enseignants, infirmière, psychologue scolaire, etc.). Si un enfant ne se sent pas en sécurité, il peut alors se détacher de l'école et ne plus venir par crainte du harcèlement par exemple. Cela se repose également sur un sentiment de confiance en l'institution, entre les personnes et en soi dans un établissement sécurisé. Le rapport pour la DGESCO exprime alors une volonté d'instaurer des règles claires et transparentes pour un sentiment de sécurité relatif aux émotions, aux besoins et à l'épanouissement de la communauté.
d. **Le climat de justice.**
   Pour les acteurs adultes, cela permet de faciliter l'encadrement des jeunes sur le plan éducatif mais aussi disciplinaire. De même que pour les élèves, très « sensibles » à ce climat, cela est marqué par une « juste appréciation, reconnaissance et respect des droits et du mérite de chacun »[17] notamment au travers de l'attitude et l'évaluation que porteront les adultes à leur égard. En somme, le climat de justice est traduit par une reconnaissance de l'équité des règles par la communauté, l'application d'évaluation équitable également et le sentiment que le mérite ou la punition reviennent au comportement plutôt qu'à la personne elle-même.
e. **Le climat d'appartenance.**
   Ce dernier climat et non des moindres, reflète toutes les facettes des climats évoqués précédemment. En effet, elle se développe par les autres angles mais porte en sa signification le sens qu'ont les individus du concept de communauté. Il favorise particulièrement le contact humain, assure la protection et garantit la reconnaissance des droits, des efforts, de la participation de tous, au même titre des sanctions juste et équitable qu'il ne peut nier. On parle également de sentiment d'appartenance (Larivée & al, 2006 ; Janosz & al, 1998 ; Debarbieux & al, 2012) qui garantit le respect à la fois de l'institution mais aussi de chaque personne. On peut également trouver dans sa définition la volonté de créer du lien entre les membres de la communauté. Ce sentiment d'appartenance est en relation étroite avec le besoin de reconnaissance de la participation des personnes notamment au travers de leurs actions, de leur parole, de leur participation et du libre choix qu'ils ont de s'impliquer pleinement ou non.

[17] Extrait, *Le petit Robert, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* par P. Robert (1988) ayant inspiré Janosz & al, 1998.

Ce climat s'établit sous le sentiment de fierté qu'un individu porte à fréquenter l'institution permettant de constituer un espace pour la communauté éducative, un sentiment que le milieu scolaire devient également un milieu de vie presqu'à la même valeur que son espace familial et de l'adhésion, de l'acceptation des valeurs exprimées au sein du groupe scolaire.

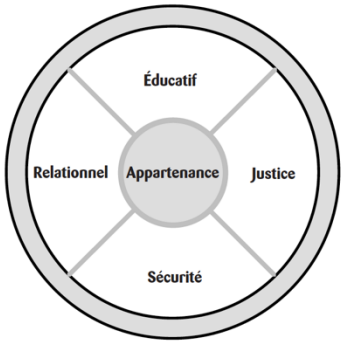


Figure 2. Composante de l'environnement socioéducatif : Le climat scolaire et ses différentes facettes.

Schéma 1 (Janosz & al, 1998) dans l'annexe n°1.

3. Bien-être comme déterminant du climat scolaire.

Afin de pouvoir établir un climat scolaire pérenne, il faut penser au bien-être des acteurs de la communauté éducative. Dans la définition propre du concept, cela signifie la procuration d'une sensation agréable par la satisfaction de besoins physiques, psychiques au sein d'un espace ou d'une action portée par un ou plusieurs individus, issus d'une évaluation personnelle et subjective de chacun. Dans la communauté éducative, cette notion est au cœur du questionnement d'un climat scolaire serein et touche principalement la santé psychique et physique des individus. De plus, la définition que propose le site iPubli-Inserm sur le bien-être dans l'activité physique, montre que le bien-être résulte dans un premier temps de quatre dimensions psychologiques :

- D'un bien-être émotionnel puisqu'il touche l'état psychique de l'individu (anxiété, stress, tension, dépression, confusion, etc.).
- D'une perception de soi et de ses capacités physiques, intellectuelles. En somme, elle concerne l'estime que porte une personne sur lui-même et sur son parcours de vie.
- Du bien-être psychique, notamment relié à la douleur, la perception des troubles physiologiques.
- Le bien-être perçu en rapport à la qualité de vie et de l'évaluation du bien-être par une vision subjective.

Au sentiment de bien-être, peuvent émerger deux aspects importants dans la construction psychique et social d'un individu :

a. Une bonne estime de soi et positive de sa vie.

Ce concept relève de l'évaluation subjective qu'un individu établit sur lui-même et sur sa vie. C'est un sentiment que chacun éprouve à l'égard de la manière dont il se représente au sein du

groupe. Ce sentiment relève des domaines physique, social professionnel, scolaire, familial, etc. et est déterminant pour la qualité de vie et du bon comportement du sujet.
De plus, le rapport d'évaluation du dispositif de raccrochage scolaire (Pelletier & Alaoui, 2017), développe l'idée d'une perception de soi, c'est-à-dire l'image que l'élève a de lui-même et de l'évaluation qu'il se porte. Dans le rapport, cette perception a été constatée comme étant liée la réussite scolaire de l'élève mais est difficilement représentée et conscientisée par l'élève lui-même, ce qui rend l'évaluation de son bien-être au sein de son groupe extrêmement complexe à déterminer.

b. Épanouissement.

Ce terme est à la base du développement personnel d'un sujet dans un espace sécurisé que représentent l'École et la famille. Il est synonyme d'une qualité de vie propice à chacun permettant de se construire à la fois sur le plan subjective mais aussi sur le plan social sans ressentir de l'angoisse ou d'être dans un processus de déni de reconnaissance de la part de ses pairs (Honneth, 2006) dans la perception de ses besoins et de ses choix personnels et professionnel

4. Partenariat : soutien à l'épanouissement scolaire et à la réussite éducative.

Le terme de partenariat, du latin *« partitio, partitionis »,* qui signifie partager, diviser, séparer en association entre pair, est défini de manière systémique dans le dictionnaire, par l'idée d'une association d'entreprise, d'institutions, d'individus issus de milieux socio-professionnels différents, à mener des actions dans un objectif commun. Il a toutefois commencé à être abordé récemment, par de nombreux chercheurs qui ont tenté dans leurs travaux d'en comprendre le sens et d'évaluer son action et sa participation à l'épanouissement de la communauté éducative. C. Mérini, qui s'intéresse principalement à la conception de partenariat et à l'inter-métier, a montré la volonté d'analyser principalement les « interrelations qui se nouent entre les partenaires » plutôt que de chercher une définition figée de cette notion. Ainsi dans ses travaux, elle souligne la vision des acteurs du terrain issus du milieu scolaire mais aussi du milieu socio-professionnel, dans le processus de partenariat comme « plus-value » de cet apport dans les apprentissages scolaires et sociaux pour les élèves. En effet, cela permet de renforcer un soutien pour l'épanouissement des élèves dans leur construction scolaire et sociale.
De plus, selon Mérini, le mot partenariat en lien avec celui de « partenaire » signifiant en anglais *« partner »* et traduit par *« personne associée dans »,* ne peut pas être traduit d'une manière universelle et non plus penser qu'il soit identique dans toutes les formes et milieux sociaux où l'on applique ce processus.
Élaborer une forme de partenariat, c'est par ailleurs se mettre en action dans, avec et pour la communauté. Il n'est pas question d'une idée de rapport de pouvoir puisque chaque partenaire détient ses propres ressources « humaines » (Dhume, 2013), ses propres caractéristiques sociales et professionnelles, nécessaires à l'élaboration de projet. Le concept est donc principalement reconnu par action commune négociée entre les pairs sans volonté d'expert/novice et qui demande une maîtrise d'auto-coordination et de coopération entre les milieux, pour la mise en place d'un projet notamment pour la réussite éducative des élèves.
Mérini (2001) a défini trois typologies d'actions partenariales qu'elle va considérer comme Réseaux d'Ouverture et de Collaboration (ROC) et sur lesquels Asdih (Larivée & al, 2008) s'est reposée pour ses propres travaux. Afin de définir ces trois types d'actions, quatre indicateurs ont été constitués par Mérini : le type d'ouverture, la durée de son action, la forme du réseau et ses enjeux. Voici les différents types d'actions :

a. Le réseau de type « regard » (ROC 1).

Cela consiste à sortir de l'école ou à faire venir quelqu'un dans l'école pour faire rencontrer et faire entendre les acteurs. La durée de son action reste très courte puisqu'il s'agit d'une rencontre ponctuelle sur deux ou trois heures à l'année se reposant sur des témoignages ou des visites auprès de la communauté éducative. Sa courte durée d'intervention nécessite une organisation rigoureuse qui se fait à titre commanditaire entre l'équipe de direction ou les enseignants généralement et le partenaire « regard », sur le lieu, la date, l'heure du rendez-vous afin de mettre en avant la plus-value de l'action pour les élèves. Son action s'inscrit principalement dans une complémentarité d'informations pour une démarche pédagogique des apprentissages de la communauté élèves.

b. Le réseau de type « action » (ROC 2).

Sa durée est en moyenne de 6 à 12 semaines comme par exemple les ateliers de pratiques artistiques ou culturelles élaborant des projets avec les élèves. Mérini développe l'idée comme réseau « binaire » puisque d'un côté le partenaire propose son savoir-faire, et même son espace pour la mise en œuvre de son action, et de l'autre côté la classe (enseignant/élèves). Ici, il s'agit d'apprendre et d'entreprendre, comme par exemple les activités piscines. On évoque pour ce réseau un processus de transplantation physique et symbolique du partenaire et de son action qui va faire émerge systématiquement des pratiques sociales durant cette période.

c. Le réseau de type « synergie » (ROC 3).

Ici, la durée de la collaboration est extrêmement longue entre le milieu éducatif et le partenaire (par exemple sur une vingtaine d'années). Ce type d'action est centré sur un mode de recherche-innovation, évaluable sur une longue durée, visant à transformer les pratiques et/ou les mentalités des partenaires. Ici, les compétences et les besoins de chacun sont nécessaires pour développer la production collective de la recherche-innovation. Ce réseau permet d'évaluer, de constater le processus d'innovation qui se déroule dans le temps, plutôt que de l'action qui se passe sur l'instant.

Selon Asdih (2008), ces différentes actions nécessitent des interactions se reposant sur plusieurs phases, particulièrement celle de la « mobilisation » des acteurs dans un processus de travail collectif.

5. Travail collectif en étroite relation avec l'action partenariale.

Au sens général, ce concept est, selon les travaux de Caroly (2010), « des opérateurs devant travailler ensemble autour d'un objectif commun qui nécessite la mobilisation de compétences diverses. »[18]. Toutefois, en milieu scolaire, Thomazet et Mérini (2014), qui ont d'ailleurs décrit le partenariat comme « travailler ensemble pour faire repartir l'enfant dans les apprentissages », se sont aussi interrogés et ont développé ce concept comme processus qui demande « d'œuvrer en commun » sur des actions pour et par la grande communauté sociale et éducative. Ainsi, cette intention commune est située, selon les auteurs dans un espace qu'ils ont décrit comme d'inter métier.

a. L'inter métier.

En effet, Thomazet et Mérini, ont soulevé un processus important dans le travail collectif, c'est la prise en compte des métiers de chacun dans la mise en place de projets. L'on parle alors d'espace professionnel, situé à la frontière de différents métiers. L'activité mise en place est ainsi élaborée par la perception des métiers de chacun qui vont devoir œuvrer ensemble pour qu'elle puisse atteindre l'objectif commun des acteurs. Cela nécessite

[18] Caroly, S. (2010). L'activité collective et la réélaboration des règles : des enjeux pour la santé au travail. Habilitation à Diriger des Recherches, Bordeaux. Travaux dont se sont inspirés Thomazet et Mérini (2014), auteurs sur lesquels, nous nous baserons pour développer l'idée du collectif et de l'inter métier dans l'action partenariale.

toutefois, de ne pas négliger la déontologie et le respect des différentes professions, sans pour autant instaurer une notion d'expertise de l'un ou de l'autre. Thomazet et Mérini ont d'ailleurs détecté des tensions qui viennent en conflits dans la représentation de chaque partenaire :

- Tension d'expertise, où l'un des contributeurs du collectif, se reconnaît comme expert mais dans la difficulté, refuse de demander des conseils à l'égard des collègues partenaires issus de d'autres milieux professionnels par exemple. Il passe alors par une relation d'égal à égal par une position de pair, ou formelle.
- Tension de temporalité, qui nécessite de sortir du temps scolaire pour mettre en place ces actions. Cela nécessite de mettre une pause sur l'heure de classe et de sortir du cadre.
- Tension rupture-continuité qui marque la limite d'intervention des différents professionnels dans l'action auprès de l'élève mais peut paraître indispensable dans la création d'un nouveau cadre de développement.
- La tension implicite-explicite dans laquelle chaque acteur du collectif ajuste sa posture pour les autres membres.

Par ailleurs, les auteurs exposent cinq niveaux de travail collaboratif, sur lesquels nous pourrions dans la partie analyse de terrain nous reposer (schéma en annexe n°1) :

- Partenariat qui signifie que les acteurs travaillent ensemble pour faire repartir l'enfant dans les apprentissages.
- Coaction, où l'un des acteurs demande conseil, « comment tu fais avec lui ? ».
- Délégation où l'on va considérer que ce n'est pas notre rôle de traiter des cas qui sont hors de notre cadre professionnel.
- « J'ai besoin de comprendre », car l'acteur se sent incapable d'agir et est à la recherche d'outils tout prêts.
- Réassurement, où l'on cherche à savoir ce que les collègues en pensent, s'ils sont d'accords ou pas.
- En dehors de ces cinq niveaux, ils soulignent qu'un manque de collaboration c'est considérer que l'on se détourne des problèmes qui ne nous concernent pas : « j'ai assez à faire dans ma classe. »

L'objectif d'un travail commun serait alors de valoriser la posture de chacun par la reconnaissance dans la participation et l'écoute des idées respectives dans un objectif commun notamment dans la réussite éducative des élèves.

6. Collaboration entre les partenaires.

La collaboration dans le processus d'action partenariale comme processus regroupant divers intervenants de champs professionnels variés, et se définit de manière générale, par une meilleure connaissance des expertises de chacun, par l'engagement dans un projet commun, notamment dans la vision de l'inclusion et de la participation sociale des élèves (Ouellet & al, 2011). On est donc ici dans une démarche inclusive du monde scolaire. Par ailleurs, Larivée, Kalubi et Terrisse (2006), définissent différents principes permettant de cibler les enjeux du concept de collaboration :

- Principe de normalisation, qui consiste à abolir les « étiquettes » des caractéristiques de chacun dans le collectif. L'on peut alors penser à implanter des conditions proches des normes sociales et favorables à la prise en compte des besoins de tous les membres.
- Principe de valorisation des rôles sociaux pour permettre l'adaptation des élèves en difficulté scolaire dans l'activité. Il met « davantage l'accent sur les personnes elles-mêmes, sur leur bien-être, leur devenir, leur qualité de vie, voir même de leurs forces » (Larivée & al, 2006, p. 527).

- Principe de participation de tous les acteurs concernés, par la volonté d'inclure chaque individu dans la vie sociale et scolaire de la communauté, notamment les élèves qui doivent obligatoirement être présents physiquement et participer de manière libre (forte implication ou faible implication) aux activités proposées par les actions partenariales par exemple.
- Principe de soutien à l'amélioration de la collaboration avec tous les membres de la grande communauté éducative (école-famille-partenaires sociaux). Si pour Larivée, cela concerne principalement le besoin des familles de se former, dans la recherche présente, nous parlerons de chaque membre de la communauté pouvant venir en soutien aux apprentis.

De plus, un schéma (consultable dans l'annexe n°1) est proposé par Larivée (2003) sur les degrés de participation possible en milieu scolaire afin de comprendre et de situer les actions menées par les membres de la communauté :

a. La consultation et l'information mutuelle.

L'intervention n'est pas accès sur l'enfant uniquement mais sur tous les membres en situation interactionnelle. Cela demande un niveau d'engagement très faible et consiste en un degré minimal de participation. Les membres échangent des informations de façon ponctuelle et concernent généralement des sujets diverses (activités éducatives, projets éducatifs communs, etc.). Certains, notamment les familles (Larivée & al, 2006), s'affairent à « la prise en charge d'une tâche »[19] qui se caractérise par le niveau de relation, d'engagement et de consensus entre les collaborateurs.

b. La coordination et la concertation.

Pour la coordination, on parle d'une « harmonisation » des actions du groupe qui se met en place dans l'application d'une activité commune. Cela suppose un minimum d'échanges au sein du groupe et la nécessité d'une transparence dans les actions des uns et des autres. Les objectifs de chacun doivent être adapté au projet commun sans forcément être d'accord sur les moyens à mettre en place pour y arriver.

S'agissant de la concertation, il ne nécessite pas le même degré d'engagement que la coordination et certains acteurs peuvent s'assurer du leadership pour maintenir l'harmonisation des actions. Cependant, elle demande un échange très significatif des idées de chacun en vue de s'organiser sur les objectifs à atteindre. « Pour ce faire, les acteurs concernés doivent d'abord discuter, pour ensuite confronter leurs points de vue avant d'arriver à un accord. » (Larivée & al, 2006).

c. La coopération.

Tout d'abord selon Gamble (2012), le terme « coopérer » a deux sens dans le postulat commun, celui d'obéir et faire ce que l'autorité demande ou celui de travailler ensemble. Toutefois, ici Larivée (2006), en partant du travailler ensemble, fait apparaître ce concept comme un principe d'interactions entre les membres du groupe et vise à réaliser un objectif spécifique en partageant les tâches à mener pour y parvenir. Cela passe alors par un rapport d'égalité entre les pairs notamment par la reconnaissance de la posture professionnelle de chacun. Cela signifie que tous les membres doivent contribuer aux instances de décisions d'établissement qui mettent en place les projets éducatifs pour les élèves.

En outre, Larivée (2003) considère que ce processus de collaboration est en tension avec une « sphère dominée à la fois par la défense des intérêts mutuels et de la quête d'autonomie des acteurs ». Ce phénomène augmente alors le risque de l'échec scolaire des élèves malgré une volonté de la communauté à vouloir travailler ensemble dans la mission éducative.

[19] Travaux ayant inspiré Larivée et ses collaborateurs : Bouchard, J.M., Talbot, L., Pelchat, D. et Sorel, L. (1996). Les parents et les intervenants, où en sont leurs relations ? (Deuxième partie). *Apprentissage et socialisation, 17, 3,* 41-48.

7. Le besoin de reconnaissance

La Reconnaissance est un concept de plus en plus abordé dans les théories sociologiques, et/ou philosophiques. Par postulat et au sens où on l'entend ici, le dictionnaire y distingue trois sens au mot reconnaissance : identifier, assumer ses actes, redevoir. Toutefois, les chercheurs vont au fil du temps enrichir sa définition et déterminer divers champs et signes permettant de porter un sens à ce besoin de reconnaissance notamment dans l'éducation. En 2016, une communauté de chercheurs sous la direction de Lenoir, Froelich et Zuniga, ont croisé leurs regards sur ce concept à l'école. Ainsi, ils développent l'idée que ce concept diffère du sens qu'on lui attribue mais s'affaire véritablement à un phénomène social ressenti par tous. Par-là, on considère qu'un individu sera traité par une « évaluation positive ou négative que l'on porte sur ses actes [ou peut lui-même] requérir la validation de ses actes par la société lorsqu'il éprouve un doute à cet égard. » (Lenoir et Froelich, 2016). Cela devient alors une attente d'acceptation des sentiments, des valeurs et des capacités du sujet. Ricoeur (2004), en abordant la nature plurivoque du terme, il fait émerger trois angles intéressants à repérer dans l'action de la reconnaissance, passant par le principe de « reconnaître » et « d'être reconnu » :

- Reconnaissance comme « identification/distinction » qui renvoie à l'établissement de liens entre les images et la représentation qui les concernent. Ici, l'individu va reconnaître un objet, une situation par une expérience déjà faite auparavant à partir duquel il va réitérer l'évènement. Par exemple, reconnaître un visage d'une personne que l'on connaît au sein d'une foule. Platon évoque ce processus de reconnaissance par le terme de « remémoration ».
- Reconnaissance de « soi-même » expliquant le fait de reconnaître ses propres droits, ses responsabilités, ses capacités mais aussi ses valeurs. Le sujet a donc la possibilité de « pouvoir dire, pouvoir faire, pouvoir agir pouvoir raconter » (Lenoir & al 2016), mais aussi le pouvoir de choisir.
- La reconnaissance « mutuelle », basé sur la réciprocité des individus en phase sociale. Lenoir explique que c'est à partir de cette reconnaissance, que nous pouvons faire émerger le principe de « communauté ».

Lenoir s'inspirant des travaux de Fischbach (1999), met en relief, ce que Fichte a défini au sujet du besoin de reconnaissance, « d'action réciproque, intersubjective », entre des individus, basée sur la reconnaissance des droits. Ainsi, l'être humain est reconnu comme être libre et raisonnable.

Dans le domaine de l'éducation, Pelletier et Alaoui (2016), s'étant appuyé sur les travaux d'Honneth à propos de trois sphères regroupant des principes et des relations à soi nécessaire au développement de la reconnaissance, vont expliquer ces fondements comme suit : Le principe d'amour et de confiance en soi, dans la relation intime mère-enfant, le principe d'égalité et le respect de soi au travers des relations juridiques déterminées par les « connaissances des normes qui gèrent la vie sociale et par la conscience et le respect des propres devoirs » au regard de la société. Et enfin, le principe de solidarité et l'estime sociale de soi au sein de la communauté. Cette dernière sphère se repose principalement sur la perception du sujet, en tant qu'être humain régit par ses propres valeurs, ses capacités et sa singularité en tant que sujet au sein du collectif.

En somme, par ces divers aspects de la reconnaissance, il est fort de constater que le concept n'a pas de principes définies et révolues mais développe en son sein, plusieurs aspects

psychologique et sociales, permettant de cibler les actions déterminant pour la reconnaissance d'un individu dans un groupe.

8. De la réussite scolaire à la réussite éducative.

La réussite éducative, est la principale mission de l'École dans l'accompagnement de ses élèves. À la lecture du rapport de 2013 de Berthet et Kus sur la réussite éducative, vouloir définir cette notion reste extrêmement difficile car elle regroupe sous son terme, une plus grande marge d'actions de réussite au-delà de ce qui est d'ordre scolaire. C'est la raison pour laquelle aborder le principe de réussite éducative demande de comprendre en tout premier lieu la réussite scolaire un des piliers d'une éducation accomplie d'un enfant.
De plus, dans un souci d'accompagnement individualisé, l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ) dans une note de veille en 2014, rappelle les enjeux de cette réussite comme égalité des chances et accès à l'éducation, valeurs fondamentales de l'École.

Tout d'abord, le terme de réussite, qui est l'inverse de l'échec, consiste à partir de quelque chose perçue comme négative à la lutte pour arriver à quelque chose de positive que l'on considèrera comme une victoire pour soi et au regard des normes et des attentes sociales. Ce qui sans équivoque fait référence à un processus d'intégration à ce qui fait réussite pour la société et pour soi.
Les piliers sur lesquels se reposent cet objectif se découpent en quatre parties indispensables proposés dans la note de veille de l'IFÉ (2014) :

- Socialiser afin de favoriser les exigences de la communauté pour assurer l'enjeu de l'égal accès aux apprentissages à tous les enfants et ce peu importe l'origine sociale, culturelle.
- Instruire à la citoyenneté pour intégrer les élèves dans une sphère sociale en étant conscients des droits et des devoirs, tout en développant l'apprentissage artistique, culturelle et sportive. Mais aussi l'instruction des savoirs communs issus du socle déterminé par l'institution.
- Qualifier, pour lutter contre les difficultés d'insertion professionnelle à l'issus de la fin de la scolarisation et contre le décrochage scolaire.
- Adapter les pratiques dans l'accompagner scolaire

A l'École, beaucoup de dispositifs partenariaux sont mis en place afin de favoriser cette réussite, notamment les programmes de réussite éducative (PRE). L'IFÉ rejoint cette idée en évoquant une ouverture de l'école sur son quartier d'ancrage pour favoriser des conditions d'un partenariat efficace dans la valorisation de l'éducation, de l'école en incitant les familles, la communauté extérieure au monde scolaire à s'impliquer dans l'éducation des plus jeunes pour accompagner ces derniers dans leur construction psychologique et sociale et dans leur accomplissement scolaire, bien que cela ne soit pas représentatif pour ce dernier.

IV- Synthèse théorique : problématisation.

1. Épistémologie de la recherche à la source de la problématisation.

Au travers de ces éléments conceptuels, nous pouvons constater que sur le champ scientifique, les approches psychologiques et sociales sont les fondements de la relation « triplicite », c'est-à-dire de la relation des trois entrées définies plus haut dans le cadre théorique, entre les interactions, l'individu en situation interactionnelle et l'espace utilisé pour permettre son action.

Chez les plus jeunes, ces trois pôles d'interventions (Janosz & al, 1998) sont déterminants dans sa construction identitaire, psychologique et sociale. Par ailleurs Janosz, Georges et Parent, vont aborder l'idée que chez les jeunes dans l'enseignement secondaire, ces notions deviennent davantage essentielles et indispensable dans son apprentissage scolaire et social. En effet, à l'école secondaire, le jeune est confronté à divers sphères mobiles au travers de son parcours éducatif, que ce soit à l'école ou dans son atome social (Schutzenberger, 1993), ce qui va alors provoquer chez lui une multitude de processus psychique, lui permettant de s'épanouir dans son identité. Ainsi, un enfant entouré par un atome sociale solide et cohérent, le conduira à devenir une personne indépendante, tout en se sentant aimé par ceux qui l'entoure et devenir ce qu'il souhaite être sans avoir à ressentir un déni de reconnaissance, (Pelletier & Alaoui, 2016 ; Honneth, 2006, Lenoir & al, 2016).

Cette première réflexion conduit à s'interroger sur les actions possibles pour consolider l'entourage social de l'adolescent en pleine période charnière de la construction identitaire.

Ainsi dans la suite de la conceptualisation, nous abordons l'importance du travail collectif comme indispensable à la mise en place du développement psychologique et sociale. Qui travaille ensemble ? Dans quel objectif ? Pour qui ? Certains chercheurs ont travaillé sur la question du travail collectif, dans un processus d'inter métier (Thomazet et Mérini, 2014 ; Larivée & al, 2006) notamment au travers de la notion de « partenariat », qui regroupe une multitude d'acteurs venant soutenir la communauté scolaire dans ses actions. Si la famille est le partenaire fondamental de l'école, Mérini (2001) aborde l'idée d'un large panel de partenaires possibles dans le monde social et professionnel venant en soutien de manière « ponctuelle ou pérenne » (Larivée & al, 2008). L'auteur a d'ailleurs développé trois types de réseaux d'ouverture et de collaboration auprès de la communauté éducative, allant du plus régulier de type « synergie », au plus ponctuel de type « regard ».

Ainsi, par cette réflexion, l'idée est de se questionner sur des impacts possibles sur les élèves en construction, à partir d'actions de type regard, notamment proposées par des associations qui viennent en soutien aux enseignants sur des thématiques ciblés. Quels effets possibles sur la communauté éducative ? Y a-t-il un lien significatif avec le bien-être des élèves ?

En outre, ces questions mobilisent à nouveau le principe du climat scolaire comme déterminant majeur, et au-delà donc de la petite communauté scolaire. On peut alors se poser la question du soutien potentiel que les partenaires apportent sur le bien-être général dans les relations entre les acteurs. Il en vient d'ailleurs de rappeler ce que Mérini (2001), a souligné dans ses travaux, que les enseignants considèrent ces partenariats, comme « plus-value », bénéfiques à la construction sociale des élèves.

2. Question de recherche dans le contexte réunionnais.

La problématique que Mérini (2001) apporte dans son ouvrage, « les pratiques sociales ont-elles un effet réel sur les apprentissages sociaux des élèves et donc de leur épanouissement à l'école ? », vient ici construire la question de recherche de l'étude proposée en ce présent dossier.

Forte de ces premières réflexions, il conviendra davantage interroger le contexte réunionnais, notamment dans les milieux difficiles où le besoin d'un soutien de la grande communauté sociale semble devenir impératif pour les établissements scolaires. En effet, si la question de l'intégration de la famille reste encore problématique, la place des partenaires n'en est pas

moindre. Ces partenaires sont tout aussi variés que les profils parentaux et touchent de nombreux champs d'actions. Partant des actions ciblées par des interventions de type ponctuel, il s'agira donc à partir d'une étude de cas, de pouvoir éclairer la question de recherche suivante : Peut-on considérer que les pratiques partenariales de type « regard » (Mérini, 2001) ont significativement des effets réels sur le bien-être et la réussite éducative des collégiens réunionnais, notamment en réseau d'éducation prioritaire ?

Cette question amènera donc à proposer diverses hypothèses possibles pour en comprendre les relations, au regard de ce qui se fait, de ce que disent les acteurs, de ce qui peut être observé et analysé d'un point de vue quantitatif.

3. Proposition d'hypothèses de recherche.

A partir de cette question, nous allons présenter quatre hypothèses pouvant y apporter chacune, un ou des éléments de réponse. Ces hypothèses permettront de réfléchir à ce qui se fait entre les acteurs sur le terrain, ce que disent les enseignants et intervenants en situation de pratiques partenariales et ce que l'on observe de manière quantitative auprès des élèves.

- **Hypothèse 1 :**

La première réponse que nous souhaiterions apporter, concernera l'impact quantitatif porté par ce genre de pratiques auprès des élèves, notamment des 6èmes qui vivent leur première année de collège (détails méthodologiques dans la deuxième partie du mémoire). Ces portées répondront aux effets positifs ressentis sur le climat scolaire et notamment sur l'épanouissement de l'élève dans sa réussite éducative. Ainsi, formulons-nous une hypothèse statistique : à .05, il y a une relation significative entre le passage d'une association d'ordre ponctuelle, notamment sur la persévérance scolaire et le bien-être des élèves dans leur parcours scolaire.

- **Hypothèse 2 :**

La seconde, serait de constater qu'il y a effectivement des pratiques partenariales de type regard qui se mettent en place et que les acteurs (partenaires associatifs et scolaires) se mobilisent pour permettre son déploiement en vue de favoriser l'épanouissement des élèves et leur réussite éducative, dans les collèges en réseaux d'éducation prioritaire à la Réunion. A cette hypothèse, nous déterminerons les formes de collaborations qui émergent dans ce collectif. Ainsi, à partir des trois possibilités de collaboration proposées par Larivée (2003) concernant les familles et les écoles, nous ferons l'hypothèse qu'il y a réellement des pratiques qui se mettent en place et que les acteurs interagissent afin de pouvoir mener des actions ensemble.

- **Hypothèse 3 :**

La troisième hypothèse que nous pouvons proposer en réponse à cette question de recherche, s'intéresse aux représentations des acteurs sur le type de collaboration et leur ressenti sur l'apport de ce mode de partenariat. Nous considérerons d'un point de départ que pour les acteurs, ainsi qu'à énoncé Mérini (2001), cela apporte une « plus-value » sur les apprentissages sociaux des élèves. De plus, cette hypothèse viendra en appui à la deuxième portant sur le ressenti des acteurs au sein du collectif. Ainsi, les acteurs répondent réellement de manière positive aux apports de ce collectif.

- **Hypothèse 4 :**

Si les trois premières hypothèses s'intéressent principalement à ce qui se perçoit et se met en place au sein de la communauté éducative, nous répondrons de manière subsidiaire à l'impact

positif que cela peut avoir sur les intervenants et les enseignants qui travaillent ensemble au sein d'un collectif ponctuelle pour faire avancer la réussite éducative des élèves. En outre, cela concernera leur développement personnel et professionnel vis-à-vis de leurs actions et de leur posture au sein de la petite communauté en contexte. Ainsi, nous chercherons à comprendre l'impact que ce collectif peut avoir également sur les adultes, sur leur ressenti vis-à-vis de ce type de partenariat.

METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

I- Contexte de l'étude.

I.1. Étude de cas dans un collège en éducation prioritaire.

Pour répondre aux hypothèses précédemment proposées, nous proposons alors une étude de cas afin de pressentir ce qui se dit, ce qui se fait, ce qui se comprend dans un système microsociologique d'un établissement. Attention, ici il n'est pas question de dire que ce que nous allons soulever comme constat, est généralisable à tous les établissements réunionnais. L'objectif est de comprendre comment cela pourrait se mettre en place au sein d'un micro-collectif.

Après avoir pris contact avec la Principale du collège Kossa[20] grâce à notre rencontre au cours du séminaire porté par L. Pelletier en septembre 2017 sur un projet consacré à la société dite inclusive, nous avons, d'un commun accord, décidé que je conduise ma recherche exploratoire au sein de son établissement.

Le collège Kossa fait partie des collèges en réseau d'éducation prioritaire de l'académie de La Réunion, depuis 2015. Il compte en son sein, plus de 600 élèves inscrits avec divers dispositifs, notamment sportives et sur l'inclusion scolaire pour accompagner les élèves de l'établissement tout au long de leur cursus.

Toutefois, ce qui nous intéresse dans cette étude, c'est la manière dont s'opèrent les interactions entre pairs-école-partenaire.
Pour pouvoir observer en contexte microsocial, le collège accueille pour la deuxième année consécutive, une association qui mène des actions autour de la persévérance scolaire auprès des élèves.

Cette association connue sous le nom d'Énergie jeunes[21], permettra d'analyser les pratiques partenariales entre interventions ponctuelles et un établissement. Il nous faut donc la définir avant de pouvoir penser les choix et les outils méthodologique à mettre en place pour évaluer notre recherche.

I.2. Présentation de l'association de type ponctuel.

Énergie jeunes est une association créée en 2009, par Philippe Korda, président fondateur de l'association et expert en stratégie et management, conseil auprès de dirigeants de grandes entreprises. Déjà ici, nous voyons que le projet s'est fondé à partir d'un acteur issu du monde socioprofessionnel et non du monde éducatif.

[20] Nom d'emprunt afin de préserver l'anonymat de l'établissement.
[21] Le nom d'origine a été conservé puisque l'accord ayant été donné pour son emploi, en amont de la recherche, par les responsables communication de cette dernière.

L'association est reconnue d'Utilité Publique par le Ministère de l'Éducation Nationale et a pour objectif d'accompagner les élèves dans la persévérance scolaire, notamment des collégiens en réseau d'éducation prioritaire.

Elle regroupe une multitude de volontaires venant de divers horizons socioprofessionnels, et est soutenue par des partenaires issus des secteurs privés ou publics. En effet, afin de déployer son action, l'association est présentée par des intervenants de réseaux d'entreprises, mais aussi des étudiants ou des jeunes qui sont en recherche d'expériences professionnelles et qui sont accompagnés par le dispositif Service Civique[22].

Son action se découpe en deux projets pour le bien-être des élèves, mais pour éviter une description exhaustive, nous nous centrerons sur le projet qui concerne notre étude de cas. Le projet en question s'intitule « Ma réussite au collège », et se compose d'un total de douze « épisodes » de 55 minutes sur 4 années de collège, animés en classe par les volontaires d'Énergie Jeunes et le professeur principal. De plus, il inclut des outils remis à chaque élève : un passeport et deux stickers afin de leur proposer de se fixer des objectifs pour améliorer leurs capacités dans les apprentissages scolaires et sociaux. Les messages délivrés et les protocoles pédagogiques employés sont directement déclinés des conclusions de travaux académiques. Il est donc proposé aux élèves d'échanger sur les méthodes à adopter à l'école pour ne pas se sentir submergé par les attentes scolaires. Pour y répondre, un jeu de cartons de couleur leur ai prêté durant la séance afin de répondre à certaines questions pour ensuite en comprendre les enjeux des questions posées. En outre, ces différentes entrées de l'activité, permettent à l'élève de travailler les choses apprises avec l'association sur les solutions et les enjeux pour faire face à « l'abandon scolaire » (Janosz, 2000).

Les intervenants présentent toujours les séances à minima par 2 :

- Un intervenant expert, chargé d'apporter le matériel, d'animer l'entière intervention, d'être la personne intermédiaire auprès de l'équipe éducative lors du passage dans l'établissement. Généralement ces intervenants sont des jeunes ayant postulé à partir du site service civique.
- Un intervenant animateur volontaire en appui au premier intervenant pour le bon déroulé de la séance et de permettre ainsi des échanges avec tous les élèves.

D'autres intervenants peuvent y être conviés afin d'observer les séances et d'apporter s'ils le ressentent leurs contributions à la délivrance des messages aux élèves.

Partant de cette mise en situation, nous allons procéder au choix des méthodes à employer pour répondre à nos hypothèses concernant la participation d'une association intervenant de manière ponctuelle dans l'établissement et des pratiques qui se mettent en place pour le développement de son action.

On propose pour cette étude de croiser trois types d'analyses, ceci nous permettant d'observer ce qui se fait sur le terrain, ce que ressentent les élèves et ce que disent les acteurs sur la notion du collectif.

II- Choix méthodologiques.

1. Analyse à visée exploratoire afin d'observer le ressenti des élèves en collège REP au regard de ce type d'intervention ponctuelle.

[22] https://www.service-civique.gouv.fr/

Cette phase offrira aux lecteurs, une compréhension plus stricte de l'étude. En effet, ce type d'approche consistera à « décrire, à expliquer, à contrôler et à prédire en se fondant sur l'observation de faits et évènements « positifs », c'est-à-dire existant indépendamment » des faits observables et objectifs (A. Guarino)[23]. Nous chercherons à mieux comprendre le ressenti des élèves, principalement concernés au regard de ces petits collectifs qui se mettent en œuvre. Nous proposerons une analyse exploratoire des données en croisant deux méthodes statistiques en vue d'obtenir des réponses à notre hypothèse quantitative (Wanniez, 1992). Les méthodes employées se centreront sur une étude des liens et des relations possibles entre quelques variables choisies (qui seront décrites plus loin), par l'utilisation de tests du Chi 2 et de corrélations (Van Cuyck, 2005).

2. Analyse des pratiques collaboratives des acteurs, en situation d'intervention ponctuelle.

Cette première phase apportera une clarté proche du terrain puisqu'il s'agira d'observer ce que les acteurs font ensemble, pour réaliser une intervention ponctuelle. Cette analyse devrait permettre d'observer les postures de chacun et l'implication dans l'activité. L'objectif ne sera pas de critiquer ou d'assurer sans révocation les faits que nous interpréterons, mais de proposer une vision des interactions qui se mettent en place, à la fois verbal et non-verbal et de comprendre le climat qui se joue sur l'activité. Qui parle ? Qui participe ? Qui agit ? Qui fait valoir ses choix ? Nous pourrons également nous interroger sur une notion d'expertise ou de collectif comme rappelaient Thomazet et Mérini (2014) dans leur recherche sur l'inter métier.

3. Analyse du discours des intervenants et des enseignants sur les pratiques partenariales ponctuelles.

Cette phase permettra d'apporter une clarté sur la perception des intervenants et des enseignants en collectif ponctuel, pour l'épanouissement de tous au regard de ce qu'ils disent. Comme pour les analyses exposées ci-dessus, il ne sera pas question d'interpréter ce que les acteurs interrogés disent comme généralisable à tout collectif mais plutôt d'expliquer la perception d'un groupe en situation de pratiques partenariales. Partons du fait que le terme de collaboration ne porte pas significativement une même définition dans la vision de chacun. Ainsi, pour saisir l'objectif de l'analyse, l'on gardera en tête que la retranscription du discours consistera « à isoler, à découper, à identifier, à rendre reconnaissables de façon écrite et tranchée les formes enregistrées » (Mondada, 2000, p. 136)[24].

III- Populations et échantillons étudiées.

Étant donné que le collectif en micro-contexte est composé de trois types d'acteurs différents, nous allons donc nous pencher sur trois populations à observer.

1. Les élèves ayant vécu le dispositif.

Tout d'abord, et puisqu'il s'agit de comprendre les effets de ce mode de partenariats sur les élèves, plusieurs échantillons d'élèves ont été retenus pour pouvoir établir les analyses proposées.

[23] Cours de Méthodes Quantitatives destiné aux étudiants de Master de Recherche en éducation par le professeur de physique, A. Guarino.
[24] Cours de méthodologie de la recherche par L. Pelletier : *Recueillir et analyser des corpus oraux*.

Dans un premier temps, nous avons interrogé au travers d'un questionnaire, 69 élèves ayant vécu entre 1 à 6 interventions de l'association : une partie provient des classes de 6ème, et une autre partie des classes de 5ème. Ces questionnaires permettront d'observer le ressenti d'une population d'élèves au regard de ces pratiques partenariales à partir d'une analyse dite quantitative.

Puis dans une deuxième phase, une classe de 6ème, regroupant 26 élèves a été filmée afin d'analyser leur posture, leur implication dans une activité regroupant à la fois leur enseignant principal et des intervenants extérieurs. Ici, nous pourrions poser le principe de reconnaissance (Lenoir & al, 2016) dans l'activité.

2. Des professeurs principaux.

3 enseignants ont été interrogés sur leur perception du collectif, au sein de l'école, et auprès des associations. Ces discours, permettront d'ouvrir la porte des définitions possibles du concept du collectif. Les discours qui seront analysés ne seront pas considérés comme propre à tous les enseignants de l'établissement mais plutôt de comprendre comment un professeur principal en contexte de pratiques partenariales entend participer à l'activité, par ses choix, son point de vue sur ce qui est ou n'est pas « travailler ensemble »[25].
Nous chercherons de plus à comprendre les attentes et les regards des enseignants sur ce nouveau type de collectif, puisqu'il s'agit de proposer des enjeux de réussite scolaire aux élèves. L'hypothèse serait de savoir alors si les enseignants sont en quête de ressources au travers de la posture professionnelle des intervenants de l'association sur la persévérance scolaire, ou plutôt de partages d'expériences en vue de faire émerger chez les jeunes un regain de motivation vis-à-vis de leur parcours scolaire.

Concernant l'analyse de pratiques, parmi ces trois enseignants ayant exprimé leur point de vue sur le sujet, l'un d'entre eux a été filmé auprès de sa classe (les 26 élèves filmés). Nous pourrons ainsi observer sa posture dans le collectif, à partir de ce que nous avons pu trouver dans les éléments théoriques de l'étude. En effet, nous questionnerons la posture d'expertise ou de partage (Thomazet et Mérini, 2014) de l'enseignant vis-à-vis des intervenants qui présentent l'animation de l'association au sein de sa classe. Enfin, nous analyserons comment se met en place la notion de pratique collaborative d'un enseignant auprès d'intervenants ponctuels, en ayant recours aux niveaux de collaboration étayés par Larivée (2003).

3. Intervenants issus de l'association.

Comme pour les professeurs principaux, et afin de rééquilibrer les discours, trois intervenants ont accepté de contribuer à l'analyse du discours de la recherche. Nous verrons ainsi, comment une personne extérieure à l'école, et au travers de son expérience sociale, perçoit le principe de collectif en vue d'un objectif scolaire, commun aux enseignants. Parmi ces intervenants, nous avons trois types de profils volontaires. D'abord, un étudiant qui participe à l'association à partir du programme Service Civique, puis d'un salarié, ancien service civique et travaillant à l'heure actuelle au sein d'un lycée dans l'équipe vie scolaire et enfin un salarié issu d'une entreprise public et qui est également représentant de parents d'élèves du collège Kossa.

[25] Verbatim de l'enseignante Patricia (annexe n°15).

Ces trois profils semblent intéressants dans la discussion autour du besoin de reconnaissance d'acteurs extérieurs au monde scolaire dans un but commun pour les élèves. L'on va alors chercher si c'est une quête de posture d'expertise ou plutôt de partage avec l'enseignant et entre eux-mêmes. Pour ce faire, nous nous appuierons sur les travaux de Thomazet et Larivée, sur les différents aspects de la collaboration et du besoin de se former au travers de la posture professionnelle de chacun des participants. Notons ici, que cette participation montre un collectif bien plus large que les associations-école, puisque parmi ces intervenants, s'y retrouve également un parent d'élève. En ce sens, cela ajoute une plus-value à l'objet de recherche.

Par ailleurs, comme pour les autres acteurs, quatre intervenants ont été filmés afin de pouvoir comprendre le sens des pratiques sur des faits observables. Ainsi, nous y retrouverons les intervenants - expert et animateur, essentiels au bon déroulé de l'animation, mais aussi deux intervenants invités qui assistent à la séance. Il est important de souligner que parmi ces intervenants, nous y retrouverons le parent d'élève interrogé. Il sera alors intéressant de voir la place qu'il y prend au sein du collectif, précisément parce que c'est sa première intervention au sein de l'association. Ces facteurs pourraient donc déclencher des postures de retrait ou d'implication pour les uns ou les autres. L'on peut penser à une posture d'expertise entre les intervenants. Ainsi, l'analyse de pratiques, semble être remplie de richesses que nous allons développer dans la partie de notre mémoire, consacrée à l'analyse des résultats.

IV- Outils méthodologiques.

Une multitude d'outils a été retenue afin de pouvoir répondre aux trois approches proposées pour répondre aux hypothèses de la recherche. Les différents outils présentés s'appuient sur des instruments élaborés par des chercheurs ou étudiants chercheurs[26].

1. Outil concernant l'analyse quantitative : questionnaire

Afin de pouvoir collecter les informations quantitatives auprès d'une soixantaine d'élèves, un questionnaire (annexe n°6) à 3 entrées a été constitué. Il devait être complété à partir d'une évaluation subjective du ressenti à la suite du passage d'une association, notamment ici dans cette étude de cas, d'une association sur la persévérance scolaire.
Une courte partie concernant la présentation a également été intégrée en vue de cibler le profil d'élève ayant répondu au questionnaire et d'en déterminer les effectifs pour l'analyse (voir tableau annexe n°7).
Pour le reste du questionnaire, la plupart des questions nécessitent une réponse fermée, basée sur une échelle du ressenti, sur laquelle Likert a fondé une méthode d'analyse à partir de ce type d'échelle[27] : *Très bien, bien, pas vraiment, pas bien,* en exemple. Pour d'autres questions, le choix de réponses peut être multiple. Prenons deux questions en exemple pour mieux comprendre la manière dont les élèves devaient remplir le questionnaire. Pour la consultation entière, il est conseillé de se référer à l'annexe n°, afin d'éviter une présentation exhaustive du dit outil.

- Pour l'échelle du ressenti, la question 8 par exemple est proposée comme suit :

  « Depuis le passage de l'association, comment te sens-tu au sein de ta classe ? »

[26] En référence aux travaux menés par les étudiants du master 2 de recherche 2017-2018 sur des grilles d'observations pour leur UE *étude de terrain*.
[27] Toutefois, nous ne nous reposerons pas sur son analyse pour répondre statistiquement à nos hypothèses.

☐ *Très bien* ☐ *Bien* ☐ *Pas vraiment bien* ☐ *Pas bien*

- Pour les questions à choix multiples, des propositions comme à la question ont été faites :

  « Parmi ces notes, lesquelles se rapprochent de tes résultats de début d'année ? »

  ☐ *Entre 0 et 5* ☐ *Entre 6 et 9* ☐ *Entre 10 et 14*

  ☐ *Entre 15 et 18* ☐ *Entre 18 et 20*

Par ailleurs, le questionnaire a été élaboré sous le logiciel Sphinx, permettant de constituer de manière très simple tout questionnaire.

2. Outils pour l'analyse des pratiques : enregistrement vidéo et élaboration d'une grille d'observation

Tout d'abord, l'analyse des pratiques se fera à partir d'une vidéo enregistrée **le 29 novembre 2017** au collège Kossa, et ayant duré 51 minutes et 08 secondes.
Afin de pouvoir repérer les différentes interactions qui émergent lors de l'intervention enregistrée, une grille d'observation (annexe n°2) a été élaborée en deux phases.

- La première phase qui repose sur les travaux des étudiants chercheurs, permettra d'étayer de manière générale le contexte de l'animation et les modes qui s'y jouent : action, prise de parole, participation, choix des différents acteurs.
  Nous observerons tous les acteurs présents sur la façon dont ils s'impliquent dans le collectif. A partir de cette observation générale, nous pourrions alors détecter sans doute des pratiques collaboratives que développent les chercheurs évoqués dans la partie théorique de l'étude : quel degré d'implication dans les niveaux de collaboration (Larivée, 2003) ? Quel climat peut-on repérer dans l'organisation du collectif (Janosz & al, 1998) ? Y trouve-t-on un sentiment d'expertise et novice entre les adultes (Thomazet et Mérini, 2014) ? Sentiment de « compagnonnage » (Asdih, 2008) entre les intervenants et les élèves ?

- La deuxième s'intéresse aux interactions plus précises. On nommera cette observation de type « Flanders ». A partir de codages d'interactions constitués par Flanders (1973, p. 4), la grille aura ses propres codages adaptés. En effet, l'objectif sera d'observer pour quatre séquences sélectionnées, les échanges entre l'intervenant et l'élève, en soutien par l'enseignant présent.
  Ainsi les codes retenus s'intéresseront à trois acteurs, chacun avec des codages différents (voir annexe n°3) :
  - Pour l'intervenant, précisément l'expert étant donné qu'il intervient tout au long de la séance, des codes allant de (1) à (7), il s'agira de voir la manière dont il portera attention à la participation des élèves : est-ce principalement sous formes de directives ou d'acceptation de sentiment ?

- Pour l'élève, 1 élève (voir schéma de classe annexe n°4) ayant été sélectionné pour l'observation « Flanders », l'on observera des codages (8) et (9), sa participation durant l'intervention : est-ce par réponses aux demandes de l'intervenant ou partage-t-il ses besoins, son ressenti au regard de l'activité ?
- En appui, nous observerons également l'intervention de l'enseignant, référé à la notion de maître dans l'annexe n°3. Pour cet acteur, les codages (10) et (11) consisteront à voir la façon dont il s'implique dans l'activité auprès de ses élèves.
- Le codage (12), consistera à noter les confusions, durant l'animation lorsque beaucoup d'interactions se font en même temps, étant donné le nombre d'adultes et d'élèves présents.

Cet outil permettra d'entrer dans le sujet par l'observation des acteurs en situation interactionnelle.

3. Outils pour l'analyse de discours.

Concernant les discours à étudier auprès des enseignants et des intervenants, deux fiches d'entretien (voir annexes n°11 et n°12) ont été constituées pour permettre aux participants de discuter, d'échanger leur point de vue sur le processus de pratiques collaboratives, autrement dit dans ce contexte, de pratiques partenariales.
Toutefois les questions restent similaires notamment concernant la définition subjective que porteront les interrogés sur ce concept :

« a) Selon vous, que pourrait signifier le terme de « pratique collaborative ? De manière générale, à quoi cela fait penser ? »

Les deux fiches sont constituées de 2 à 4 parties :
Pour les enseignants :
- Définition de la thématique.
- Climat scolaire.
- Auprès des élèves.
- Réussite scolaire.

Pour les intervenants :
- Définition de la thématique.
- Climat social (/scolaire).

Durant l'entretien et après signature de formulaires de consentement (annexe n°20), les participants ont été enregistrés à l'aide d'un outil d'enregistrement vocal permettant une retranscription authentique de ce qui aura été dit, échangé entre l'interviewé et l'interviewer. Rappelons que les noms réels seront totalement anonymés lors de la retranscription.

RÉSULTATS

I. ANALYSE QUANTITATIVE : Bilan exploratoire du ressenti des élèves 6ème et 5ème au regard d'un collectif ponctuel.

1. Introduction.

Plusieurs données ont été retenues afin de tenter de comprendre les liens et le sens entre deux valeurs. Cette première analyse consistera en un bilan, afin d'explorer les possibilités de relation entre les interventions ponctuelles, le bien-être des collégiens de 6ème et 5ème ainsi que leur réussite éducative. Pour répondre à nos analyses, un questionnaire a été transmis à 69 élèves (voir annexe n°6) à partir de la rentrée de janvier 2018, précisément 6 mois après la grande rentrée scolaire d'août 2017 et 2 mois après le passage de l'association au sein de l'établissement.
Les 69 élèves sont répartis sur deux niveaux : 2 classes de 6ème (N = 50 élèves) qui participent au dispositif pour la première fois et 1 classe de 5ème (N = 19 élèves) le vivant pour la deuxième année consécutive.
A partir de ces effectifs, nous pouvons proposer deux entrées principales d'analyse exploratoire pour offrir une plus grande observation du sens des résultats obtenues[28]. Dans un premier temps nous ferons des observations sur la totalité des élèves interrogés. Puis dans un deuxième temps, nous partirons d'échantillons indépendants pour voir s'il y a une différence significative entre les élèves de 6ème qui vivent le dispositif pour la toute première fois et les élèves de 5ème l'ayant déjà vécu sur une année déjà.
Notons que pour les analyses présentées ici, les calculs élaborés à partir de logiciels ou d'utilisation de formules de Chi deux (à 4 cases, à plus de 4 cases), sont disponibles dans l'annexe n°8. De plus, les tirages ont été faits directement à la main étant donné que le logiciel *Sphinx*, découvert et étudié durant la deuxième année de master, n'était pas compatible avec l'ordinateur de l'étudiante chercheure.

2. Observations des relations de corrélation et de dépendance entre deux variables qualitatives issues des réponses obtenues des 69 élèves interrogés.

Tout d'abord, cette première analyse concerne la population totale retenue pour cette étude. 69 élèves ont donc été interrogés à l'aide d'un questionnaire transmis à la rentrée de janvier 2018 et récupéré courant du mois de février. Partant de cette population, nous allons essayer de trouver des liens au regard des interventions ponctuelles. Pour observer ces possibles, nous partirons d'hypothèses retenues pour y répondre :

- À .05, il y a une corrélation positive, entre le changement de comportement des élèves après avoir été suivis par des intervenants de type « regard » (Mérini, 2001).

Nous notons 64 réponses extraites de deux variables à chaque sous-hypothèse présentées comme suit :

[28] Les données brutes sont consultables à partir du tableau quantitatif des réponses obtenues (annexe n°7).

- Ceux qui se sentent écoutés par les intervenants, sont ceux qui se sentent mieux après le passage de l'association.
- Ceux qui se sentent mieux après le passage de l'association, sont ceux qui estiment avoir progressé.

L'objectif de cette première hypothèse, est donc de comprendre les effets potentiels sur la motivation des élèves et le regain de confiance en l'école, après leur rencontre avec des intervenants ponctuels qui les accompagnent. Afin de pouvoir déterminer la relation, nous analyserons cette première hypothèse à partir de deux tests croisés pour saisir le lien de manière générale, par corrélation de rhô, puis d'en comprendre le sens par une entrée plus fine de l'analyse, grâce au test du Chi 2 à plus de 4 cases.

2.1. Ceux qui disent être écoutés par les intervenants sont ceux qui ceux se sentent bien après le passage de l'association (Q7 et Q8).

On pose donc deux questions aux élèves (cases à cocher) :
(7) Se sentent écouté(e) par les intervenants : toujours/souvent/parfois/pas du tout.
(8) Le passage de l'association, je me sens : Très bien/bien/pas vraiment/pas bien.

a. Observations à partir du coefficient de corrélation rhô de Spearman et utilisation de logiciel, pour les variables Q7 et Q8.

A partir de l'échelle de Likert, nous notons à la question n°7, le taux d'élèves qui ont répondu « toujours » (A), à ceux qui ont répondu « pas du tout » (D). Il en sera de même pour la question n°8 ; taux de ceux qui ont répondu « très bien » à ceux qui ont répondu « pas bien ». Ainsi, nous obtenons des effectifs observables sur 4 entrées inspirées de l'échelle de Likert qui évalue de manière qualifiable les ressentis d'individus (donc N égal à 4).
A partir de la corrélation de rhô, nous nous demandons si plus l'élève se sent écouté, plus il se sent bien.
De plus, afin d'éviter toute confusion, nous utiliserons le logiciel STHDA[29] pour obtenir le résultat de corrélation exacte des données. La variable 1, équivalent de x, représente les réponses obtenues à la question 7. La variable 2 équivalent de y étant donc les réponses obtenues à la question 8.

```
0.7301
```

Ainsi, le rhô obtenu est de 0, 7301, avec un ddl = 2.

Rhô observé 0,7301 > Rhô théorique : 0,9500
[0,7 : 1]

Sachant qu'à .05 le rhô théorique attendu est à 0, 9500 (voir annexe n°8) et que pour pouvoir observer une corrélation positive, le résultat obtenu doit être compris entre 0,7 et 1, nous pouvons effectivement confirmer l'hypothèse qu'à .05, il y a une corrélation positive entre le sentiment d'être écouté par les intervenants ponctuels et l'épanouissement après le passage de l'association. Toutefois, notons que cette corrélation n'est pas significativement très élevée, c'est-à-dire très proche de 1 sur l'échelle positive.

[29] STHDA: Statistical Tools for High Throughout Data Analysis.

Pour pouvoir alors comprendre la relation de ces deux variables, il nous faut affiner l'analyse. Nous allons donc observer à partir du Chi deux à plus de 4 cases, si significativement, il y a bien dépendance entre ces deux formes de ressentis.

b. Observation de la dépendance des variables Q7 et Q8 à partir de la formule du test Chi 2 à plus de 4 cases.

Ce test permet de constater la dépendance entre deux variables notamment qualitatives avec plus de finesse. Nous allons donc essayer de comprendre si au-delà d'une corrélation dite positive, il y a effectivement un lien entre ces variables.
Prenons x et y avec l'utilisation de l'échelle de Likert. L'objectif étant d'analyser les effectifs théoriques pour les comparer aux effectifs observés.

Tableau 2 des effectifs observés et tableau 3 des effectifs théoriques Q7 et Q8 (annexe n°8).

	Très bien	Bien	Pas vraiment	Pas bien	Total (x)
Toujours	20	15	1	0	36
Souvent	6	11	1	1	19
Parfois	2	9	2	0	13
Pas du tout	0	1	0	0	1
Total (y)	28	36	4	1	69

	Très bien	Bien	Pas vraiment	Pas bien	Total (x)
Toujours	14,6 [1]	18,7	2,08	0,5	36
Souvent	7,7	9,9	1,1	0,2	19
Parfois	5,2	6,7	0,7	0,1	13
Pas du tout	0,4	0,5	0,05	0,01	1
Total (y)	28	36	4	1	69

Le calcul établi (voir annexe n°8) à partir de la formule chi2 à plus de 4 cases, montre un Chi2 observé à 12, 2 avec un ddl égal à 9.

Ddl = (Nb col - 1) (Nb de lig – 1) = (4-1) x (3-1) = 9

Chi2 observée 12,2 < Chi2 théorique : 16,9

Soit à .05 le Chi2 théorique étant à 16,9, l'hypothèse nulle (H0) est alors acceptée ce qui montre une dépendance peu significative entre les deux variables puisque ce n'est qu'à 0,2 point près que l'on peut observer une valeur théorique égale au résultat observé, soit 12,2.

Ce résultat obtenu montre que malgré la corrélation que l'on observe par le test rhô de Spearman, nous ne pouvons prouver qu'il y a une dépendance entre les variables x et y. En somme, à .05, il n'y a pas de dépendance significative entre le fait de se sentir écouté par des intervenants ponctuels et du passage de leur association au sein de l'établissement. Pour autant, nous ne pouvons pas dire qu'il n'y pas d'évolution, puisque la case « Très bien/Toujours », semble être en mouvement étant que l'effectif observé (20) est largement supérieur à l'effectif théorique (14,6). L'on va alors supposer que le lien est faiblement significatif.

2.2. Ceux qui se sentent mieux après le passage de l'association, sont ceux qui estiment avoir progressé.

La deuxième sous-hypothèse s'intéresse à la possibilité d'une liaison entre le ressenti après le passage de l'association et le sentiment d'avoir progressé dans ses résultats scolaires. Nous élaborerons l'analyse des résultats de la même manière que pour la première sous-hypothèse.

Deux questions retenues pour l'hypothèse :
(15) Depuis ces interventions, as-tu vu des progrès dans tes notes ? J'ai beaucoup progressé/j'ai progressé/j'ai légèrement progressé/je n'ai pas du tout progressé.
(8) Après le passage de l'association, comment te sens-tu ? Très bien/Bien/Pas vraiment/Pas bien.

a. Observations de corrélation à partir du coefficient de corrélation rhô de Spearman et utilisation de logiciel, entre Q15 et Q8.

Ici, nous procèderons de la même manière que la première sous-hypothèse, dans la présentation des résultats soit sur 4 entrées à partir de l'échelle de Likert.
A partir de la corrélation de rhô, nous nous demandons s'il y a un lien entre le fait de se sentir mieux après le passage de l'association et le sentiment d'avoir fait des progrès dans ses résultats scolaires.
La variable 1, équivalent de x, représente les réponses obtenues à la question 8. La variable 2 équivalent de y étant donc les réponses obtenues à la question 15.

Les calculs du logiciel STHDA, visible dans l'annexe n°8, montre une corrélation rhô observée à 0,7601, soit étonnement proche des résultats obtenus à l'hypothèse 1. Sachant que le ddl est à 2 et qu'à .05 nous obtenons un rhô théorique à 0,9500, il y a là également une corrélation positive élevée car située entre 0,7 et 1 sur l'échelle du coefficient de corrélation.

Rhô observé : 0,760 < Rhô théorique : 0,9500
[0,7 : 1]

Malgré le fait que le rhô observé ne soit pas proche de 1 pour prétendre à une corrélation positive très élevée, nous pouvons estimer tout de même qu'à .05, il y a une corrélation entre les élèves qui se sont sentis mieux après le passage ponctuel de l'association, et ceux qui estiment avoir progressé dans leurs résultats scolaires.
Partant de cette corrélation positive, nous allons tenter de comprendre si à .05, il y a une relation significative entre ces deux variables. Cette nouvelle analyse doit pouvoir nous permettre de trouver le sens de la dépendance des variables.

b. Observation de la dépendance des variables Q8 et Q15 à partir de la formule du test Chi 2 à plus de 4 cases.

Prenons x et y avec l'utilisation de l'échelle de Likert, l'objectif étant d'analyser les effectifs théoriques pour les comparer aux effectifs observés des réponses données par les élèves sur leur ressenti vis-à-vis du passage de l'association et du sentiment de progrès. Pour compléter le tableau nous prenons par exemple ceux qui ont répondu « très bien » à la question 8 et nous effectuons un bref retour sur les questionnaires afin de faire un tri à plat.

Nous remarquons que le Chi2 observé est égal à 9,7 soit inférieur au Chi2 théorique de .05 (égal à 16,9).

Ainsi, nous ne pouvons confirmer l'hypothèse d'une dépendance de ces deux variables, la relation n'étant pas significative pour être vérifiée. Par ailleurs, comme pour la sous-hypothèse 1, l'hypothèse nulle est acceptée puisque lorsque nous recherchons une dépendance, nous ne pouvons la confirmer qu'à .08 sur la table de Chi2.

Ici, nous remarquons qu'il y aurait une possibilité de relation entre le fait de se sentir écouté par un intervenant et le sentiment de bien-être et de réussite que les élèves ressentent. Cependant, il ne faut pas considérer ce constat comme une réponse universelle au bien-être de l'élève dans un collectif partenaire ponctuel-communauté scolaire.

3. Observations des changements au niveau des résultats scolaires d'échantillons indépendants : niveaux de classe 6ème et 5ème à partir du test McNemar (McN) à 4 cases.

Étant donné que deux niveaux de classe ont répondu au questionnaire, nous allons tenter une analyse comparative de ces derniers puisque les 5èmes ont vécu le dispositif pendant deux années scolaires et les 6èmes le découvrent lors de leur première année de collège.
Ces échantillons indépendants, permettent d'établir l'idée que pour chaque niveau, une analyse à l'aide du test de McN à 4 cases, pourrait tenter de répondre à l'hypothèse d'une différence dans les résultats en fonction du temps de participation au dispositif. Nous utiliserons, pour la variable x, la question n°17, et la variable y, la question n°18 (voir annexe n°1). Nous avons procédé ici à un recodage des données. Les notes obtenues durant l'année, ont été dichotomisées en deux catégories : les effectifs des élèves ayant des notes supérieures à 10 et ceux ayant des notes inférieures à 10. Nous partirons des effectifs obtenus à la question n°17, et en ferons un découpage des notes obtenues à la question n°18, afin de compléter le tableau 7 et tableau 10 de l'annexe n°8 pour employer la formule McN à 4 cases[30]. Les schémas pour le tri à plat sont disponibles dans l'annexe n°8.

L'hypothèse proposée pour cette seconde partie sera décrite comme suit :

- À .05, le fait d'avoir vécu le dispositif sur deux ans, permet une progression des résultats plus significative que sur une première année de participation.

De manière subsidiaire, dans le cas où il y aurait une progression des résultats pour un niveau ou un autre, on estimera qu'à .05, il y a une relation liée aux interventions ponctuelles de l'association sur la persévérance scolaire.

Pour répondre à cette hypothèse, nous partirons d'un tableau d'effectifs observés et nous analyserons une possible différence entre les notes de début d'année et celles de fin d'année, tout en sachant qu'entre les deux résultats, il y a eu intervention de l'association. De plus, afin de savoir si nos hypothèses sont acceptées ou rejetées, nous nous réfèrerons à chaque fois, à la table de la loi du Chi 2, avec pour degré de liberté, 1.

1.1. Observation des résultats des 6èmes à la rentrée d'août et 6 mois après.

[30] (Voir annexe n°8).

Partant d'un effectif de 50 élèves de 6ème, nous allons utiliser le test de McN pour voir l'évolution significative des élèves. D'une part nous avons 41 élèves ayant obtenu des notes supérieures à 10, 6 mois après le dispositif, contrairement à 9 qui ont un résultat inférieur. Sur le tableau 7 exposé dans l'annexe n°8, présentant les effectifs observés des résultats, nous remarquons qu'il y a une légère différence visible entre l'effectif obtenu à la question 17 et celui obtenu à la question 18.

Tableau 7 : effectifs observés des 6èmes ayant répondu à Q17 et Q18.

	- De 10	+ de 10	Q18 (x)
+ de 10	4 N1	37 N3	41
- de 10	6 N2	3 N4	9
Q17 (y)	10	40	50

En utilisant la formule de McN à 4 cases pour des échantillons indépendants, nous obtenons un résultat égal à 18,7. Ainsi, nous pouvons estimer que l'hypothèse nulle est rejetée à 95%.

Chi2 observée 18,7 > Chi2 théorique : 3, 84

De plus, quand nous nous intéressons au tableau 8, concernant les effectifs théoriques et les différences, nous pouvons lire un sens de dépendance.

Dans un premier temps, à .05 il y a une relation significative sur les résultats scolaires des élèves de 6ème. En observant le tableau des différences, on peut penser que les élèves ayant eu de bons résultats en début d'année, sont les mêmes ayant répondu plus de 10, après 6 mois de parcours éducatif. Notons donc que ces élèves ont conservé une certaine stabilité dans leurs résultats. Procédons alors à une analyse nous permettant de savoir si cette stabilité pour les 6èmes, est en relation avec les actions d'interventions ponctuelles, notamment celui de l'association autour de la persévérance scolaire.

a. Analyse subsidiaire pour déterminer le lien avec le passage de l'association au sein de la classe.

Pour cette analyse, nous nous demanderons si ce maintien des notes au regard des notes de début d'année, ont été possibles grâce à un soutien partenarial pour la classe. Ainsi, à .05, la stabilité du taux d'élèves ayant répondu plus de 10 aux questions 17 et 18, est dépendante aux sentiments relatifs à la question 8.

Afin de savoir si cette stabilité est liée au sentiment éprouvé après l'intervention de l'association, nous reprendrons les effectifs pour moins de 10 et plus de 10 concernant les résultats scolaires obtenus à la question 18. Partant de ces données, l'utilisation d'un chi2 à 4 cases semble intéressante pour observer les dépendances possibles entre les notes obtenues 6 mois après la rentrée scolaire et le sentiment de bien-être après une intervention de type ponctuelle sur la persévérance scolaire au niveau des réponses à la question 8. Nous avons ici fait le choix d'un regroupement des données pour créer deux nouvelles catégories d'analyse. En effet, il apparait indispensable que, pour compléter le tableau 9 des effectifs observés (voir annexe n°8), le choix étant donc d'additionner les élèves ayant répondu « très bien » ou

« bien », et de même pour ceux qui ont répondu « pas vraiment bien » et « pas bien » (voir annexe n°7).

En utilisant le test de McN pour des échantillons indépendants, nous obtenons un Chi 2 observé à 0,09 soit très inférieur au Chi 2 théorique : 3,84. Il n'y a donc pas de relation significative entre le ressenti à la suite du passage de l'association et de ces bons résultats.
Nous pouvons donc provisoirement conclure que les interventions ponctuelles de l'association ne permettent pas de faire évoluer les résultats des élèves quand l'activité est proposée sur une année scolaire.
Peut-on dire qu'après deux années, les résultats sont significativement différents ?

Afin de pouvoir confirmer cette hypothèse, nous allons donc dans un deuxième temps, observer les évolutions des 5èmes qui ont bénéficié des interventions de l'association pendant deux années.

3.2. Observation des résultats des 5èmes à la rentrée d'août et 6 mois après.

Ici le niveau 5ème est représenté par un effectif plus réduit, c'est-à-dire 19, comparé à 50 réponses obtenues pour les 6èmes. D'une part nous avons 16 élèves ayant obtenu des notes supérieures à 10, 6 mois après le dispositif, contrairement à 3 ayant un résultat inférieur. Sur le tableau d'effectifs observés des 5èmes dans le tableau 10, (voir annexe n°8), nous constatons une différence du nombre d'élèves ayant plus de 10, 6 mois après la rentrée et donc 1 an et demie après le passage de l'association. En effet, quand nous observons les effectifs à la question 17, seul 1 élève avait moins de 10 à la rentrée d'août.

Chi2 observée 0,9 < Chi2 théorique à .05 : 3, 84

Le calcul effectué avec la formule du Chi2 nous donne un résultat égal à 0,9 : nous remarquons que H1 est rejetée, et qu'il n'y a donc pas significativement de relation entre les élèves ayant plus de 10 à la rentrée et s'il y a eu une évolution ou une stabilité des notes entre temps. Bien que nous n'ayons pas eu l'occasion de les interroger durant leur première année, nous pouvons alors savoir si ces résultats, sont similaires à ceux de leur année en 6ème.

Par cette observation, il ne semble donc pas nécessaire de calculer les effectifs théoriques et d'observer les différences. On ne peut pas non plus prétendre une analyse au regard d'une relation entre le passage de l'association et les résultats scolaires, puisqu'il n'y a pas d'amélioration dans les résultats. L'on remarque tout de même une légère baisse des résultats.

Par ailleurs, étant donné que la supposition d'une évolution positive ne peut être déterminée au vu d'un effectif de notes inférieur à 10, plus conséquent à la question 18 qu'à la question 17, nous ne pouvons pas expliquer le lien possible avec l'association et les raisons pour laquelle les résultats ont baissé pour un petit effectif.

Nous pouvons également rajouter que la différence d'effectif entre 6ème et 5ème ne permet pas de prétendre à une exactitude des réponses, puisque la quantité de réponses données pour chaque niveau, ne soit pas similaire. Nous devons donc rester prudents sur l'interprétation de ces résultats.

4. Synthèses des analyses quantitatives.

Après ces premières analyses et bien que nous sachions que nous pouvons en faire davantage pour examiner d'autres types de corrélations ou des dépendances multiples et variées entre les variables proposées dans le tableau des données brutes (voir annexe n°7), nous pouvons déjà faire émerger certaines réponses à cette exploration quantitative.

Tout d'abord, de manière générale, sur les 69 élèves interrogés, nous constatons une corrélation très positive dans le fait de se sentir écouté et de se sentir bien après une intervention ponctuelle. Donc à .05, il y a effectivement une possibilité de corrélation positive entre ces deux variables. Toutefois, lorsque nous analysons la dépendance des deux variables retenues pour calculer la corrélation, nous entendons que le sens donné par ce test, n'est pas totalement vérifiable (Chi2 observée 12,2, inférieur à théorique : 16,9). Par ailleurs, nous pouvons tout de même penser qu'il y a quelque chose qui se met en place, étant donné que sur les 16 cases présentées dans les tableaux (voir annexe n°8), concernant les effectifs observés et théoriques, il y a une variable qui semble être active. Cependant, comme c'est l'une des seules à se mettre en action, l'on ne peut pas confirmer qu'il y a une dépendance significative, ou peut-être alors extrêmement faible.
Par la suite, nous nous demandons si de cette corrélation positive, bien que peu significativement dépendante, les élèves ont eu le sentiment d'avoir progressé. Effectivement, à .05, il y a là également une corrélation positive très élevée entre le fait de mieux s'épanouir après le passage de l'association et le sentiment d'avoir progressé. Attention, cela reste de l'ordre du ressenti et donc du qualifiable, ce qui ne permet pas de dire avec exactitude que les élèves ayant le sentiment d'avoir progressé l'ont véritablement fait.
De plus, comme à l'observation Chi2 à plus de 4 cases pour la dépendance de la variable Q7 et la variable Q8, nous remarquons que bien qu'il y ait corrélation, cela ne veut pas forcément dire qu'il y a une dépendance significative.

Ainsi, pour la première partie, nous pouvons répondre à l'idée d'une corrélation positive entre l'épanouissement après intervention ponctuelle et réussite éducative, mais nous ne pouvons pas savoir si cela est fortement significatif et donc applicable pour toutes les classes. Cependant, l'idée d'un lien entre la sous-hypothèse 1 et la sous-hypothèse 2 peut être alors pensé.

Pour l'analyse suivante, partant d'échantillons indépendants, 6ème et 5ème, nous sommes confrontés à des observations bien plus complexes que nous avons examiné à partir du test de McNemar à 4 cases.
En effet, pour les 6èmes, nous remarquons qu'il y a significativement une évolution et un maintien des bons résultats durant les premiers 6 mois au collège (voir tableau 8). L'on considère qu'il y a une dépendance qui se lit foncièrement sur les évolutions et/ou la stabilité des notes pour la plus grande majorité.
Toutefois, le test McN montre qu'il n'y a pas de lien apparent vis-à-vis des actions menées par une intervention ponctuelle que proposait l'association sur la persévérance scolaire, entre la rentrée et le jour de la passation du dit questionnaire, ce qui laisse penser que cette variable n'a pas d'influence sur la stabilité des bons résultats des élèves.
Ainsi, par l'analyse des résultats des 5èmes, nous constatons que la relation n'est pas aussi significative que pour les 6èmes, ce qui semble étonnant puisque cela fait deux ans qu'ils sont inscrits au collège et qu'ils vivent des actions éducatives toute l'année.

De part cette non significativité, on peut admettre qu'une analyse sur le passage de l'association dans cette relation, semble peu utile puisque nous ne pouvons réellement savoir s'il y a eu effectivement, évolution ou stabilité des résultats dans les résultats des 5èmes, le Chi 2 observé étant inférieur au Chi 2 théorique.

Il ne nous est donc pas permis de comprendre ces résultats, puisque nous ne pouvons déterminer si cette stabilité pour les 6èmes, est nécessairement due à la participation de l'association dans leur première année de collège, puisque l'observation des 5èmes au même titre que les 6èmes, ne semble pas avoir de dépendance significative entre les résultats passés, et ceux du jour de la passation du questionnaire.

En résumé, nous pouvons admettre l'hypothèse selon laquelle il y a une corrélation positive entre l'intervention ponctuelle de cette association et le sentiment de bien-être chez les élèves, mais il reste difficile de savoir s'il y a réellement dépendance significative entre les variables sélectionnées pour mener cette analyse.
Cependant, lorsque nous entrons dans le domaine quantitatif des évolutions possibles vis-à-vis de ce collectif et du bien-être qui pourrait hypothétiquement apparaître au niveau des notes pressenties, nous voyons que cela reste particulièrement vaporeux étant donné les constats faits pour les 6èmes et pour les 5èmes, qui sont totalement différents et peu comparables par l'analyse statistique. Rappelons tout de même que les échantillons n'ont pas le même effectif, ce qui peut influencer les observations et les dépendances que nous pouvons y trouver.

5. Les limites de l'analyse quantitative exploratoire.

À partir de ce que nous avons pu relever de cette analyse exploratoire ayant présenté de nombreuses difficultés et de limites au regard des opérations statistiques effectuées, il nous faut alors dresser un constat des limites et des possibilités à poursuivre la manipulation de ces données (annexe n°7).

Comprendre la dépendance possible entre des variables d'ordre qualitative reste particulièrement difficile. En effet, ce sont des résultats portant sur le ressenti des élèves. En ce sens, nous entendons qu'il y aurait possibilité que les réponses données par les élèves soient influencées par un avis pouvant être faussées d'une évaluation subjective assez éloignée de la réalité.

De plus, les effectifs perceptibles, notamment pour l'analyse d'échantillons indépendants, ne peut non plus représenter la réalité car d'une part les deux échantillons ne présentent pas exactement le même effectif, et la rétrospection subjective qu'un élève de 6ème a de lui-même, ne se rapproche pas forcément de celle d'un élève de 5ème qui a déjà une expérience plus prononcée du collège. Là encore, les réponses données ne représentent sans doute pas la même ampleur pour les deux niveaux.

Par ailleurs, certaines données présentes dans l'annexe n° 7, n'apportent significativement pas beaucoup d'informations. Pensons particulièrement à la question sur le nombre de séances suivies, étant donné que les 5èmes en sont à leur deuxième et ont vécu bien plus de 3 séances, contrairement aux 6èmes qui découvrent le dispositif. L'étudiante chercheure n'a d'ailleurs pas pris en compte, que le dispositif venait tout juste de commencer pour l'année et les élèves avaient tous vécu uniquement deux séances.

Les résultats de cette première analyse sont dans l'ensemble significativement peu évaluables, ce qui nous permet sans doute d'envisager de nouvelles perspectives avec cette méthode de recherche.

Assurément, il serait tout à fait concevable, de refaire passer un questionnaire aux élèves à la fin de l'année : ils auraient alors tous bénéficié de 3 séances. Les résultats permettraient de mieux comprendre l'impact que pourrait avoir une intervention ponctuelle autour de la persévérance scolaire sur le parcours des élèves.

De plus, l'association intervenant sur les 4 années du collège, il serait encore plus intéressant de faire une recherche plus longue et approfondie des effets à long terme. Ainsi, il faudrait alors penser à faire passer 2 questionnaires par an sur 4 classes vivant le dispositif de la 6ème à la 3ème.

A partir de ces perspectives possibles, nous pourrions observer des résultats quantitatifs sans doute plus proches de la réalité et bien plus significatifs que cette première analyse. Toutefois, gardons en tête que cette première étude reste exploratoire. L'on peut alors partir de ce qui a été relevé dans cette visée exploratoire, afin de poursuivre les observations. Puisque statistiquement, il nous est difficile de comprendre les effets de ces interventions sur des élèves, nous devons nous intéresser aux pratiques mises en place sur le terrain, et le discours des acteurs adultes en micro contexte d'intervention.

II. ANALYSE DES PRATIQUES : La collaboration en situation d'intervention ponctuelle au sein d'une classe de collège en REP.

1. Introduction.

Cette entrée nous permettra d'observer ce qui se fait à propos de la persévérance scolaire, entre l'association et le collectif enseignant/élèves. En effet, afin de pouvoir comprendre ce qui émerge de ces interactions, il nous faut d'abord observer ce collectif pour cibler les relations qui se forment au sein de ce petit groupe.
Avant de se focaliser sur la pratique collaborative, il est à rappeler les outils qui ont permis de s'y intéresser. Ainsi, nous nous sommes appuyés sur un enregistrement vidéo ayant pu être recueilli le 29 novembre 2017, grâce aux accords de tous les acteurs qui sont visibles sur la vidéo (formulaires de consentement en annexe n°20). À partir de cette vidéo, deux grilles ont été fusionnées afin d'observer à la fois ce qui se fait dans l'entière animation, et ce qui se fait dans le processus de micro interaction. Ces différentes analyses pourront sans doute donner une vision des formes de reconnaissance de chaque participant au travers de la valorisation de leur action, de leur participation, de leur prise de parole et de leurs choix dans l'activité.
Il ne sera pas question de prendre une posture de jugement, mais il s'agira plutôt d'une première interprétation par un regard interne et externe que je porte dans ce projet, étant donné que je suis à la fois dans une posture de recherche, mais aussi d'intervenant de l'association. Cette première démarche, permettra aux lecteurs de prendre connaissance de ce qui se fait et de ce qui est interprété, afin que lui-même puisse réfléchir à la mise en situation de l'activité. Il est donc important de souligner que l'interprétation proposée dans cette étude, n'en est qu'une parmi toutes celles qui sont possibles de faire.

Pour ce faire, l'analyse sera présentée en plusieurs phases. D'abord dans un souci de compréhension du mécanisme de l'activité, un cadrage du contenu sera proposé dans une première étape. Ensuite, nous entrerons dans l'analyse des places qu'ont pris chaque acteur du collectif tout au long de l'animation : Qui parle ? Qui agit ? Qui participe ? Comment sont reconnus les choix ? Nous ferons pour cela un découpage des acteurs pour comprendre leur place au regard du collectif : intervenants, élèves, enseignant. Puis pour observer de manière fine les interactions, en appui sur le réajustement de l'outil de Flanders (1973), nous allons analyser les séquences sélectionnées pour la grille de la phase 2 (voir annexe n°2). Nous observerons alors principalement la relation entre l'intervenant expert et un ou deux élèves désignés pour l'élaboration de l'analyse séquentielle. De plus, la place de l'enseignant sera également abordée dans cette relation afin de comprendre la posture qu'elle adopte. Et enfin, nous essaierons d'examiner la reconnaissance de l'élève dans une micro action collective.

2. Contenu de la séance d'une intervention ponctuelle en situation de classe.

L'objectif de l'association, est d'intervenir trois fois par an auprès des classes de 6ème à 3ème, en vue de les accompagner auprès du professeur principal, dans leur parcours scolaire. Chaque séance dure 55 minutes et permet des échanges avec les élèves. Ainsi, ces échanges leur permettent d'enrichir leur perception des enjeux de la réussite scolaire et de comprendre ensemble, les moyens pour y arriver. Pour cela, nous présenterons les acteurs puis détaillerons le déroulé de l'activité afin de prendre connaissance des actions qui se mettent en place durant une séance.

2.1. Présentation des acteurs en micro contexte d'intervention ponctuelle.

Tout d'abord, nous nous intéressons aux acteurs, qui peuvent être multiples durant l'animation. En effet, pour la séance observée, nous pouvons noter un effectif de 5 adultes et 26 élèves présents (voir schéma annexe n°4)[31]. Les noms seront modifiés, afin de préserver l'anonymat des personnes.

D'abord, 4 intervenants sont accueillis au collège :

- Un expert, Didier, inscrit en service civique depuis le mois d'août et étudiant à l'Université de La Réunion. Il est placé au centre de la salle. Nous voyons là une posture de responsable de la séance.
- Un animateur, Guillaume, étant également inscrit en service civique mais depuis le mois de novembre et étudiant à l'Université. Sa position au sein de la salle tend à être régulièrement au côté de l'expert, légèrement en retrait. Sa posture est souvent au centre auprès de Didier.
- Un intervenant, Stéphane, invité pour la 2ème fois consécutive et étant salarié à l'entreprise *Magazara*. Il se situe plutôt à l'extérieur du cercle et circule régulièrement dans la salle.
- Le dernier intervenant, André, qui découvre l'association, salarié à *LeanConnect* et représentant de parents d'élève de l'établissement, reste plutôt sur le côté. En retrait au départ, puis intervient au fur et à mesure auprès des élèves pour les accompagner dans les actions proposées.

[31]Les séquences présentant des personnes non prévues durant la séance, ne seront pas traitées pour le respect de ces derniers et ne faisant pas partie de l'analyse.

Nous pouvons également apercevoir l'enseignante, qui reste pour la plupart du temps au fond de la salle pour observer ou se positionne de temps à autre auprès des intervenants se trouvant au centre.

Concernant les élèves, ils sont installés sur les tables disposées en U, permettant d'échanger et de regarder le vidéoprojecteur lorsque les intervenants font dérouler l'animation.

2.2. Le déroulé de l'activité : ce qui se fait durant l'activité.

Le principe de l'animation est de présenter aux élèves issus des établissements en réseau d'éducation prioritaire, plusieurs vidéos de courte durée ou jeux, pour qu'ils puissent échanger sur ce qui permet de ne pas décrocher à l'école. L'on parle alors « d'habitudes gagnantes » à appliquer au quotidien, que ce soit à la maison ou à l'école pour y arriver. En exemple, durant la séance observée, les intervenants parlent de :

- Se coucher de bonne heure pour ne pas être épuisé en classe le lendemain.
- Préparer ses affaires de classe pour venir à l'école, afin de ne pas être désorganisé et oublier quelque chose.
- Écouter ses professeurs du début à la fin pour ne pas cumuler du retard et être perdu dans les cours.

Pour ce faire, les élèves ont en leur possession des cartons de couleurs, leur permettant de répondre aux questions posées qui s'affichent sur le Powerpoint. Des vidéos sont également diffusées pour faire émerger des réflexions et des témoignages au regard de ce qui est diffusé.

La séance observée est la deuxième intervention de l'association pour les 6èmes. Elle consiste à faire réagir les élèves sur les habitudes qu'ils ont pu adopter, ne leur permettant pas de pouvoir suivre les cours correctement. Après des échanges entre l'intervenant expert, soutenu par l'intervenant animateur, et les élèves, un passeport[32] leur est remis afin d'évaluer subjectivement leurs habitudes et de pouvoir prendre connaissance de témoignages. A noter que sur ce passeport, se trouve une partie spéciale pour les parents, dans le cas où l'élève souhaiterait trouver de l'aide auprès de sa famille. Ensuite, un « sticker » est aussi donné aux élèves pour leur proposer de prendre un engagement consistant à changer une habitude. Notons pour la partie analyse séquentielle, la difficulté de l'élève n° 18[33] sur l'habitude de « se coucher tôt ».
Le professeur a lui aussi une place dans la présentation. En effet, sur le Powerpoint, est affiché à deux reprises, « écoutons le professeur ».

En contexte, l'animation se déroule en fonction de la personnalité de l'intervenant et du « feedback » des élèves. Ici, dans les propos utilisés par l'intervenant expert, il se pressent comme un contact amical entre lui et les élèves : *« au lycée, ça ne sera pas le même game hein ! »* [49 : 12]

3. La place des acteurs au sein du collectif.

Comme énoncé précédemment, en contexte les interactions se font en fonction de la personnalité de chacun. Nous remarquons tout de même que la posture des uns et des autres, montrent un degré d'implication totalement différent.

[32] Petit livret sur les « habitudes gagnantes ».
[33] Voir position schéma annexe n°4

3.1. Les intervenants.

Pour les intervenants, la reconnaissance dans la participation semble véritablement très opposée. Notons 26 prises de paroles pour l'intervenant expert contre 20 pour l'animateur, 14 pour l'intervenant présent pour la 2ème fois et uniquement 6 pour le nouvel intervenant (voir tableau effectif d'interventions, annexe n°5). Il y a là significativement un enjeu de posture d'expert dans l'intervention du dispositif représentée par l'intervenant responsable de l'animation, et celui de novice représentée par ceux qui se forment auprès de l'expert ou qui découvrent ainsi le dispositif. Prenons alors un moment pour examiner les différents intervenants au regard de la séance.

a) L'expert : choix/action/prise de parole/participation.

Pour l'expert, les interventions sont plus nombreuses dans la mesure où il est reconnu dans son rôle de responsable de séance. Ses gestes montrent une aisance vis-à-vis de son public. En effet, l'on peut voir dans sa main un feutre avec lequel il joue constamment durant l'heure tout en mâchouillant quelque chose. La plupart du temps, ses bras restent ouverts, tendus vers les élèves. Durant les activités individuelles, il se penche vers l'élève avec qui il s'adresse pour l'écouter et échanger son point de vue. Ses bras sont ouverts ou ses mains posées sur la table. Intéressons davantage aux quatre pôles de reconnaissance proposés pour analyser les différents acteurs dans leur place au sein de l'activité :

- Choix : On constate que ses échanges se font principalement avec les élèves et il ne s'adresse que très peu aux autres adultes. On remarque souvent que les contacts avec les adultes se font lorsque les autres viennent lui poser des questions.

- Action : Il circule régulièrement dans la salle, notamment proche des élèves pour leur parler et interrogés quelques-uns quand il le demande. Comme énoncé plus haut, sa posture montre qu'il semble à l'aise dans l'animation. Il tient dans sa main un feutre qu'il fait tournoyer comme un élève en classe avec son stylo en classe. On sent comme une posture d'égal à égal avec les élèves.

- Prise de parole : Étant donné qu'il est considéré comme intervenant expert, la prise de parole lui est consacré essentiellement. Toutefois, il ne suggère pas vraiment de manière orale, aux autres intervenants de parler. Nous pouvons peut-être le supposer quand lorsqu'il diffuse les questions au tableau, il reste silencieux pour inciter implicitement l'un autres intervenants de lire ce qui est écrit au tableau. De plus, quand il parle en individuel avec quelques élèves, il le fait en créole, comme pour l'élève n'°18 :

  « Monsieur i gagn' pas, tous les dimanches n'a Match et le lendemain n'a l'école »[34] *(élève n°18).*
  « Comment i fait sinon ? I sa pas l'école ? »[35] *(Didier).*

  [42 : 35 – 42 : 47)

- Participation : Ici, nous pouvons développer l'idée que sa seule forme de participation c'est de « faire participer », précisément les élèves. Il les interroge sur leur point de vue par rapport aux habitudes et les mets au défi : *« Bien sûr ceux qui lèvent le doigt faut avoir un mental de*

[34] « Monsieur ce n'est pas possible, tous les dimanches il y a match et le lendemain y a école ».
[35] « Ben sinon comment on fait ? On ne va pas à l'école ? ».

combattant, de guerrier pour faire ça, faut pas être faible. ». Concernant les adultes, il ne suggère pas vraiment la participation, à l'exception de quand l'animation le lui demande[36].

b) L'animateur : choix/action/prise de parole/participation.

Concernant l'animateur, il reste très souvent aux côtés de l'expert au centre de la pièce. Durant la séance, ses bras sont la plupart du temps croisés et il se place sur le côté ou derrière l'expert. Peut-on supposer que son arrivée dans l'association, l'incite à prendre une posture d'observateur participant à l'animation pour se former pour devenir le futur expert issu du service civique, comme nous l'avons défini dans la méthodologie. Ainsi l'on voit qu'il soutient l'expert en lui donnant par exemple un modèle de sticker pour l'explication de la consigne [34 : 38]. Observons ensuite sa reconnaissance dans l'activité :

- Choix : La place qu'il prend dans l'espace, bien qu'il circule régulièrement présuppose une hésitation à intervenir spontanément. Ses bras croisés en viennent à montrer que l'animateur se garde de participer mais il le fait quand il estime qu'il en a la possibilité.

- Action : Ses actions se font souvent pour accompagner l'expert. Il intervient souvent en individuel auprès des élèves pour les aider à réaliser ce qui est demandé. Il donne les outils à l'un ou l'autre lorsqu'il en manque ou comme par exemple quand l'expert a besoin de support pour développer les consignes.

- Prise de parole : Ses prises de paroles se font moins souvent que l'expert (20 fois contre 26 pour l'expert). Il parle aussi à maintes reprises à l'enseignante ou aux autres intervenants pour échanger sur des situations qui se déroulent entre les élèves. De plus, il ose parler à la classe entière pour poser des questions sur les habitudes à prendre : *« Quand on dit préparer ses affaires de classe, on est d'accord que ce n'est pas le matin avant d'aller prendre le bus hein ! » [18 : 38].* Parfois quand il essaie de partager une idée, il se fait interrompre par l'expert qui reprend son opinion :

  « C'est personnel hein, ce n'est… » (Guillaume).
  « Ne regardez pas sur votre camarade ! On coche ses propres habitudes. » (Didier).
  « Ce n'est pas la peine de demander [eh qu'est-ce que t'as mis toi ?] c'est personnel. » (Guillaume).

  [03 :00 – 03 : 07]

- Participation : Il vient souvent en soutien aux acteurs pour les aider dans leurs tâches. Il pose des questions aux élèves quand il ressent le besoin d'éclaircir certains points (comme présenté ci-dessus). Lorsqu'il échange de manière individuelle quand il s'agit de remplir le sticker, il se penche sur l'élève, les mains posés sur la table, comme une sorte d'ouverture à la discussion et à l'accompagnement.

c) Les invités : choix/action/prise de parole/participation.

Les intervenants invités sont en position de retrait. Ils ne prennent place dans l'activité que pour le cadrage de la classe. On remarque que la place qu'ils prennent permet d'observer que l'expert est celui qui connait le déroulé. Ils n'interviennent donc pas dans l'animation, à part pour préciser les consignes : *« prenez un stylo », « sortez les carnets ».*
Pour l'intervenant n°1 qui découvre l'association, il arrive tout de même à prendre la parole auprès des élèves tout en ne s'imposant pas auprès de l'expert. De plus ses prises de paroles

[36] Rappelons le moment où la parole est donné à l'enseignant, « écoutons le professeur ».

consistent à insister lourdement sur des consignes pour permettre aux élèves de saisir les enjeux *: « Vous dîtes ce que vous faîtes actuellement »* [19 : 30].
Pour l'intervenant n°2, ses interventions se font plutôt sur un ton autoritaire : *« chut ! Eh ? Les enfants, chut ! Frappe des mains. »* [19 : 16]. Concernant la reconnaissance sur les quatre types de participation :

- Choix : La place qu'ils prennent dans la salle, montre une posture de retrait par rapport aux intervenants situés au centre. Ils viennent plutôt en soutien dans les consignes données aux élèves, plutôt que dans la délivrance de messages. Excepté à la fin où l'invité n°1 évoque l'idée du lycée [49 : 12]. Toutefois il se fera également comme pour l'animateur, interrompre par l'expert qui garde une posture de responsable de l'animation et donc de celui qui détient la prise de parole. L'on peut penser à une « tension d'expertise » dans cette action (Thomazet et Mérini, 2014).

- Action : Les invités agissent uniquement sur les exercices que font les élèves durant l'activité. L'invité n°2 reste beaucoup en retrait et n'intervient que lorsqu'il estime que la classe est trop dissipée (rappel 19 : 16). Pour l'invité n°1, il s'assure du bon déroulé, que les élèves aient tous ce qu'il faut, comme par exemple lorsqu'à 20 : 07, il interpelle l'animateur par un geste du bras pour lui demander de donner un passeport à l'élève n°5. Ce geste n'est pas accompagné de paroles. L'action se déroule donc sans communication et plutôt sous un aspect d'ordre. Remarque, comme pour l'animateur, les invités restent les bras croisés durant l'activité. Quand ils aident les élèves, ils se placent derrière lui, légèrement penchés pour suivre ce qu'il se passe.

- Prise de parole : Cela se fait différemment d'un invité à un autre. L'un (invité n°1) se fait selon une relation de bienveillance envers les élèves (veille à ce que tout le monde ait le matériel, que tout le monde ait compris la consigne, etc.) et appuie les idées des intervenants expert et animateur au besoin. La prise de parole de l'autre (invité n°2) se fait plutôt sur un ton autoritaire et de manière isolée. En effet, les échanges avec les élèves semblent plutôt conflictuels et ils ne lui demandent que très rarement de l'aide.

  « Allez, tout le monde un stylo. Allez, on se dépêche, allez. 2 minutes faut faire. »
  [20 : 12]

  « Eh ! Les enfants ! On continue. Écoutez. Oh !»
  [22 : 07]

- Participation : Ils participent principalement à l'application de l'exercice demandé mais pas dans la délivrance des messages, excepté l'invité n°1 en fin de séance mais sa prise de parole est vite coupée par l'expert. Leur participation n'est donc pas forcément reconnue par l'intervenant expert.

3.2. Les élèves.

Pour les élèves, une multitude d'actions et d'interactions est observable. Tout d'abord, l'on remarque sur la vidéo que les élèves sont tournés vers les intervenants au centre pour écouter et participer. Ils sont très réactifs, répondent avec le carton des couleurs quand cela est demandé. On constate que cet outil leur est essentiel, puisque dès le départ ils l'ont déjà dans

la main, pour s'amuser avec. Beaucoup d'échanges se passent entre eux, et vers l'intervenant expert. Quand il y a des vidéos qui sont diffusés, on remarque que tous sont tournés vers l'écran et semblent être intéressés par ce qu'ils voient. Intéressons-nous à la manière dont ils se reconnaissent et dont ils sont reconnus durant l'animation.

a) Choix.

Tout d'abord, les élèves se sont installés de la façon dont ils le souhaitaient et généralement à côté de leurs camarades de classe. Ils sont totalement libres de choisir les habitudes qu'ils veulent changer et ont aussi la possibilité, quand l'expert les y autorise, de partager leur témoignage ou leur opinion, comme l'échange qui s'est fait entre l'élève n°9 et l'expert[37]. [18 : 06].

De plus, les élèves ont le choix de participer à l'échange qui se fait ou non. En effet, prenons la situation à [17 : 01], lorsque l'intervenant expert demande qui se sentait capable de changer ses mauvaises habitudes. L'élève n°18 choisit de ne pas lever son doigt, car il n'estime ne pas pouvoir. Il se penche alors sur la table et maintient sa tête avec sa main, puis s'affale sur sa chaise, se gratte le menton Il laisse ensuite, apparaître un sourire, regarde ses camarades et baisse la tête. On voit là qu'il a fait le choix de refuser et sentait que cela allait avoir des répercussions puisqu'immédiatement après, l'intervenant et l'enseignant s'approchent de lui. Cette interaction sera retenue pour l'analyse séquentielle afin d'observer la posture de chacun durant l'échange autour de cet élève dans la reconnaissance du choix de l'élève.

b) Action.

Les élèves semblent être réactifs et intéressés. En effet, la posture qu'ils tiennent durant l'animation montre une ouverture vers ce qui leur présenté. Toutefois quand les adultes échangent entre eux, les enfants en profitent pour bavarder entre eux et jouer avec les outils. Il nous est donc difficile de savoir si leurs échanges concernent l'activité ou si ce sont des propos hors sujet. Toutefois, lorsque les intervenants du milieu parlent, ils se tournent et cessent leur bavardage.

Le carton de couleurs paraît symbolique puisque tout au long de l'activité, certains élèves ne le déposent jamais sur la table ou rarement quand ils doivent écrire dans le passeport ou sur le sticker.

Par ailleurs, quand il s'agit de remplir le passeport et le sticker, certains élèves sont très concentrés et le remplissent avec beaucoup d'attention. En exemple, l'élève n°6, qui lorsqu'elle remplit le passeport, se tient la tête avec sa main, regarde dans le vide, puis penche la tête pour cocher sa réponse. On constate que dans cette action, l'enfant réfléchit sur son évaluation personnelle avec beaucoup de loyauté. [21 : 50].

c) Prise de parole

Les élèves prennent régulièrement la parole pour donner un avis, un témoignage au regard de ce qui leur est présenté. Prenons l'exemple de l'élève n° 18 qui ressent le besoin d'exprimer dans sa langue maternelle, sa difficulté à se coucher tôt vis-à-vis de l'habitude qu'il a de regarder des matchs de sport à la télévision jusque tard [42 : 35]. Toutefois, quelques secondes

[37] Le discours est inaudible pour pouvoir le retranscrire.

avant, on l'entendait échanger avec son camarade sur cette question qui pour lui, n'avait pas l'air d'être réalisable. Néanmoins, lorsque l'expert s'approche de lui pour expliquer l'importance de se coucher tôt, il baisse la tête, acquiesce, mais paraît réfléchir à ce qui vient d'être dit. Ce n'est qu'après cette action qu'il ose prendre la parole spontanément pour exprimer sa difficulté.

Durant les confusions, de petits groupes d'élèves engagent des conversations qui se font pour la plupart du temps, en créole, en vue de proposer des idées ou partager des opinions. Voici quelques verbatim d'élèves dans une confusion d'interactions :

« Zot té la zot ! »
« Si, zot té la ![38] *»*

[00 : 33]

« Mais t'as qu'à regarder dans ton carnet si tu as ça ! Indique le sticker de la séance précédente. »
« Ça ! »

[00 :35]

d) Participation

La participation se fait dans un premier temps, principalement à la demande de l'intervenant expert. Quand il s'agit de lire les « habitudes gagnantes » ou quand il faut résumer les témoignages diffusés dans le Powerpoint.

Toutefois, bien que l'expert désigne pour la prise de parole, les élèves se sentent très à l'aise à lever le doigt pour demander la parole.

Pour illustrer avec un contexte précis, l'élève n°12, lève ses deux bras, les agite dans tous les sens pour que l'expert lui donne la parole. On voit là que les élèves n'ont pas peur de participer à l'activité et ont d'ailleurs très envie de partager leur opinion.

Un autre exemple peut être développé ici afin de démontrer que même l'élève timide ose aussi participer. Ainsi, l'élève n°22 qui se tient la tête à [25 : 35], à la suite de la vidéo diffusée et à la demande de l'expert d'en faire un résumé, lève son doigt mais avec timidité. Cela signifie sans doute que, bien qu'elle ne détache pas son bras de la table, elle indique à l'intervenant en relevant légèrement son doigt, qu'elle souhaite exprimer ce qu'elle en a retiré.

3.3. L'enseignant.

La place de l'enseignant est difficilement perceptible. En effet, nous pouvons dans une première observation, noter un taux d'interventions n'excédant pas 5 prises de paroles, que ce soit par initiative ou par sollicitation. Ceci témoigne de la place que tient l'enseignante qui n'est que partiellement dans la participation et que sa posture principale est celle de l'observation. Ainsi, nous allons dans cette partie analyser sa reconnaissance dans l'activité, puis nous observerons sa place dans les analyses séquentielles que nous ferons à partir de la grille inspirée de Flanders (1973).

a) Choix

[38] « Vous étiez là vous ! »
« Si, vous étiez là ! »

L'enseignant n'est que peu visible sur la vidéo étant donné qu'elle reste en fond de salle pour surveiller sa classe. Pour une simple remarque, les interventions de l'invité n°2 semblait suffisantes pour cadrer la classe, l'enseignant n'ayant pas eu besoin d'intervenir sur ce point.

Concernant ses choix, à propos des deux propositions de l'intervenant sur la partie « écoutons le professeur », l'enseignant choisit de ne pas intervenir sur la deuxième proposition. Les mains croisées, les bras tout au long du corps, elle s'avance vers le devant de la salle et signale à l'expert avec un mouvement de la tête qu'elle ne souhaite pas le faire. Elle s'arrête ensuite derrière l'élève n°26, pose ses deux mains sur la chaise et regarde sa classe rapidement avant de se retourner vers le tableau. [27 : 20].
À cet instant, lorsque nous observons la classe, nous voyons que les élèves ne sont pas plus impliqués et regardent ailleurs ou discutent entre eux. Peut-on alors estimer que si l'enseignant ne réagit pas sur une activité, cela peut influencer l'implication de l'élève.

b) Action

Les actions que nous pouvons détecter sur la durée de la session, c'est que l'enseignante, bien que circulant dans la salle, reste très souvent les bras croisés. Ce geste dans un registre du non-verbal, montre une vision de renfermement sur soi. Elle va plutôt échanger de manière individuelle avec les intervenants. Et auprès des élèves, les échanges ne se font presque jamais. Sa posture est plutôt celle de l'observation et de l'évaluation. Il n'y a donc pas de collaboration, puisque dans l'action, l'enseignante semble laisser les intervenants mener et réaliser l'activité. (Thomazet et Mérini, 2014).

Toutefois, elle reste présente quand il s'agit de faire les exercices, d'indiquer où il faut écrire, et proposer des idées aux élèves. A titre illustratif, elle se penche légèrement, en appui sur la chaise de l'élève pour observer ce qu'il fait et si elle ressent le besoin, elle s'appuie sur la table, les mains posées et échange un moment avec lui.

c) Prise de parole

Comme on le soulignait précédemment, l'enseignant n'intervient que 5 fois durant la séance. Sa prise de parole est surtout en individuel auprès de ses élèves ou quand elle a des questions pour les intervenants.
De plus, elle propose des idées aux élèves lorsqu'il s'agit de remplir le sticker. Notons par exemple, lorsqu'ils devaient écrire la personne qu'ils souhaiteraient rendre fier en prenant cet engagement, elle pose une question alors aux élèves pour les inciter à pousser le jeu plus loin :

« Et professeur principal ? Personne ? » (L'enseignante).
« Si, Madame Cardiff[39]. » (Élève n°14).
« Eh ben alors tu vois ! » (L'enseignante).
« On ne vous influence pas hein. » (Intervenant invité n°2)[40].
« Et se rendre fier soi-même ? » (L'enseignante)

[38 : 14 – 39 : 11]

d) Participation.

[39] Nom fictif.
[40] Ici, notons une intervention rare de l'invité n°2, dans la relation avec la classe. Cela reste tout de même isolé dans la prise de parole puisque ni les autres adultes, ni les élèves, ne donnent pas de reconnaissance à son discours.

Sa participation consiste à s'assurer que la classe participe bien à la séance. Elle propose même à l'expert en fin de séance d'interroger l'élève n°3 en particulier. En effet à [47 : 24], elle pointe du doigt l'élève pour indiquer à l'intervenant de lui donner la parole.
Cependant, ce type d'interventions n'est que très rare pour l'enseignante. La plupart du temps, elle circule les bras croisés dans la salle et observe le déroulé. Quand il y a un échange entre un élève et un intervenant, elle s'approche, toujours en gardant les bras croisés pour écouter et observer de plus près ce qui se dit.

A partir de ces interprétations, il nous faut observer en micro contexte ce qui se passe entre intervenant-élève-enseignant.

4. Analyse séquentielle du collectif en micro-interaction : relation intervenant-élève-enseignant.

Dans cette partie, nous allons analyser, de manière plus précise, des micro-interactions ayant été retenues au regard des actions qui s'y passent et qui semblent très intéressantes à développer. Une première séquence sera décortiquée pour comprendre comment l'enseignant intervient dans la relation intervenant-élève. Et une deuxième séquence permettra d'illustrer la relation intervenant/élève, et la place des autres élèves dans ce processus.
Un élève particulièrement va être observé car on voit dans sa posture et sa prise de parole que l'activité fait émerger en lui des réflexions qu'il va d'ailleurs échanger régulièrement, durant l'animation, avec son camarade à sa gauche (élève n°17). Pour comprendre à quel élève on s'intéresse, il est important de consulter le schéma annexe n°4, pour situer l'élève et l'interaction et l'annexe n°3 pour avoir des repères quant aux codages des actions pour chaque acteur observé. De plus, l'intervenant observé en contexte, sera Didier, l'intervenant expert qui interagit avec les élèves tout au long de l'animation.

a) Relation intervenant/élève/enseignant : [17 : 41 – 17 : 57].

Tout d'abord, la première séquence sélectionnée s'intéresse à la situation décrite précédemment, concernant l'élève ayant fait le choix de ne pas lever son doigt lorsque l'intervenant demande parmi tous les élèves, qui se sentait capable dès le jour de l'animation, de changer les trois habitudes présentées. C'est donc à partir de ce petit instant, qu'au regard de la grille Flanders (1973), nous allons analyser la relation intervenant-élève et la place que l'enseignant prend dans cette sphère. La séquence se découpe comme suit :

- L'intervenant pointe du doigt et questionne l'élève à partir de ses propres idées (4)[41] : *« Toi. Tu n'arrives pas à faire aucun des trois, toi ? »*. Puis il s'approche et se penche sur la table, face à l'enfant.
- L'élève répond alors à l'intervenant (8), puisque le choix de ne pas le faire semble réduit pour lui. Il regarde le tableau et répond en exprimant ses idées à lui (9a) : *« Si, rienk deux seulement mais sinon… »*[42]
- L'intervenant vient ensuite questionner à nouveau l'élève : *« C'est lequel que tu n'arrives pas à faire ? »* Tout en gardant la même position.
- L'élève donne ensuite son opinion (9b), toujours en réponse à l'intervenant : *« se coucher de bonne heure. »*
- L'intervenant clarifie l'idée de l'élève (3) : *« Se coucher de bonne heure tu n'arrives pas ? »*

[41] Consulter la table des critères d'observation en annexe n°3.
[42] « Si, il n'y a que deux uniquement mais sinon… »

- L'élève, à nouveau répond à l'intervenant mais de manière non verbale. En effet il acquiesce simplement de la tête.
- C'est alors que l'enseignant, positionnée au départ en fond de salle, s'approche pour accompagner l'élève dans l'activité (10) : *« pourquoi tu n'y arrives pas ? ».* Elle a une posture plutôt fermée, bras croisés et se tenant debout, bien droite, n'ayant donc juste que sa tête tournée vers l'élève.
- L'intervenant questionne l'élève (4) simultanément en même temps que l'enseignante : *« Mais bonne heure pour toi c'est quoi ? »*
- L'élève n'ayant pas bien compris la question, demande alors par une interjection : *« Hein ? »*
- L'intervenant reformule la question et l'élève exprime ensuite son opinion (9b) : *« 23h coma. »*[43]
- L'intervenant se relève, se détourne de l'élève en critiquant le point de vue de l'élève (7) : *« Ah ben non ! ».*
- L'enseignante reste silencieuse et observe la scène toujours dans la même posture.

Dans cette scène, nous remarquons que l'attention portée à l'élève par l'intervenant (sa posture) offre un climat qui favorise le sentiment d'appartenance (Janosz & al, 1998), à l'élève, à un groupe en interaction sociale. Il exprime son avis, bien qu'il soit critiqué par l'intervenant. Cependant, on voit au travers du ton employé par l'intervenant que l'objectif n'est pas de dévaloriser l'élève, mais de comprendre ce qui fait sens pour lui par rapport à ce qui est présenté dans l'activité.

L'enseignante en revanche, bien qu'elle se soit rapprochée de l'élève, montre une posture d'analyse de la situation. Quand elle pose la question *« Pourquoi tu n'y arrives pas ? »,* cela donne l'impression qu'elle ne l'a pas posée pour avoir une réponse mais plutôt pour que l'élève prenne conscience que son professeur est à ses côtés. En effet, lorsque nous observons la situation, l'enfant baisse les yeux et sa voix quand elle s'approche et qu'il doit répondre à l'intervenant. D'ailleurs, soulignons le moment où l'intervenant lui demande *« Mais bonne heure c'est quoi pour toi ? »,* l'élève n'est pas attentif et demande de répéter la question par une interjection, *« hein ? ».* Peut-on alors penser que l'arrivée de l'enseignante derrière lui, l'a peut-être un peu perturbé.
Ainsi, par cette posture, elle montre à l'élève qu'elle est présente pour comprendre, entendre les difficultés de l'enfant mais que cela ne signifie pas qu'elle va ouvrir l'échange avec lui pour apporter une solution. En d'autres termes, l'enseignante présente une posture d'analyse des difficultés de l'élève et non pas dans le but d'établir un climat relationnel (Janosz & al, 1998).

b) Relation intervenant/élève et réaction de la classe : [42 : 35 – 42 : 47].

Cette deuxième séquence va examiner le climat de la classe dans l'activité. Dans un premier temps, la scène présente la classe dans la situation de l'élaboration du sticker. L'intervenant expert, profite alors pour expliquer que les habitudes qui vont être prises ne consistera pas à cesser définitivement ce qu'ils font dans l'environnement familial, par exemple, mais de réduire les activités qui ralentissent l'apprentissage à l'école :

« Bien sûr, on ne vous demande pas de ne plus regarder la télé de votre vie. Mais de regarder moins quand vous avez cours ! Vous faîtes ça pendant les vacances quand vous voulez ! (Regarde l'élève n°18). Vous pouvez faire des nuits blanches à regarder des matchs à la télé pendant les vacances mais en cours non. D'accord ? » (Didier)

[43] « 23h un truc comme ça. »

Ce discours semble être visé à l'élève n°18, puisque lorsqu'il dit « d'accord ? », corps est à moitié tourné vers l'élève. Ce qui engendre l'action que l'on va analyser par la suite :

- L'élève acquiesce le message de l'intervenant et va ensuite, de manière très spontanée, exposer son opinion (9b) : *« Monsieur i gagn' pas, tous les dimanches n'a Match ! »*
- L'intervenant s'approche et se penche à nouveau sur la table et chercher à clarifier les idées de l'élève (3) : *« Comment i fait sinon ? I sa pas l'école ? »*
- Ici, une élève de la classe (n°13) propose une idée (9A) par initiative : *« Ben tu enregistres ! ».*
- L'élève n°18 grimace pour donner son opinion (9b).
- Une deuxième propose également une idée par initiative de la parole (9a) : *« Ben tu enregistres et le lendemain après-midi tu regardes. »*
- Les élèves n°16 et n°17, se tournent alors vers les deux premiers ayant intervenu et répondent par initiative (9) : *« Ah ouais, non ! ».*
- L'intervenant vient ensuite accepter les ressentis (1) du petit groupe (n°16/17/18) vis-à-vis des matchs qu'ils regardent le soir : *« Ouais mais après ce n'est pas pareil. C'est sûr que ce n'est pas pareil. ».* Toutefois, il ne se retourne pas vers les élèves n° 12 et 13. Il semblerait que son objectif soit d'apporter des solutions, des idées (5) à l'élève n°18 : *« Tu regardes le score sur le téléphone. (Fait le geste du téléphone à la main.) Mais tu ne peux pas suivre des matchs quand tu as cours, ce n'est pas possible. »*

On constate que ces échanges démontrent une certaine cohésion entre les élèves. En effet, 5 élèves ont discuté ensemble par appui de l'intervenant sur des solutions pour l'élève n°18. Cependant, dans la posture de l'intervenant, on voit que son objectif est d'apporter un éclairage à l'élève n°18 et n'accepte donc pas les sentiments des 4 élèves voisins qui réagissent à l'interaction. Ceci est perceptible par la posture qu'il maintient, penché sur la table de l'élève concerné, tout en le regardant, sans tourner une fois son visage vers les autres élèves.

Ainsi, dans ces deux analyses séquentielles, l'on voit qu'une multitude d'interactions se mettent en place pour amener un enfant à agir et participer dans l'activité. Nous avons donc observé le climat relationnel (Janosz & al, 1998) de l'élève n°18, ce qui nous permet de réfléchir à la possibilité d'un épanouissement chez un élève quand il se sent entouré, écouté et soutenu par ses camarades, son enseignant et les intervenants. En d'autres termes, lorsque le climat relationnel est solidifié sur un moment, l'élève se sent reconnu et participe davantage. Cependant, au travers d'une observation de séquence, on ne peut savoir si ce type d'interactions a donné à l'élève l'envie de réussir sa scolarité grâce à ce sentiment d'appartenance sur du long terme et donc si cela a eu un *« effet pygmalion »*[44] chez cet enfant. C'est pour cela que la prochaine analyse, sur ce qui est dit dans les discours des acteurs, nous permettra sans doute de comprendre la « plus-value » (Mérini, 2001) que ces partenariats auprès d'associations, peuvent avoir sur des élèves, du point de vue des acteurs qui mettent en action le collectif : intervenant – enseignant.

III. ANALYSE DES DISCOURS : ce que disent les intervenants et les enseignants contribuant à ce micro collectif.

1. Introduction.

[44] Verbatim Nathalie Cardiff, professeur de la classe observée (voir analyse du discours et retranscription audio n°14)

Au cours des enquêtes menées sur le terrain, nous avons pu rencontrer trois enseignants et trois intervenants, permettant d'échanger avec eux autour de la notion de pratique collaborative notamment entre les partenaires ponctuels et les écoles. À partir de ces échanges, certaines entrées ont pu émerger dans les discours présentés par chaque acteur. Nous allons donc essayer de comprendre le sens que cela prend pour chacun et ce qui se développe à partir de ce collectif en contexte micro, que ce soit donc pour les élèves, pour les enseignants mais aussi pour les partenaires qui viennent de divers milieux.
Dans un premier temps, nous aborderons la perception des enseignants sous divers aspects, ce qui se fait en milieu scolaire au regard des partenaires, leur implication dans ce type de partenariat, ce qui se ressent sur les élèves et le développement personnel et professionnel qu'ils ont pu rencontrer.
Dans un second temps, nous réfléchirons à la vision des intervenants qui viennent trois fois par an pour accompagner les enseignants et les élèves sur la persévérance scolaire. Ainsi, nous proposerons plusieurs entrées du point de vue des intervenants au regard de leur ressenti vis-à-vis de leurs pratiques professionnelles et de la communauté éducative.

2. Du côté des enseignants.

Les enseignants ayant accepté de répondre à l'entretien, sont des professeurs principaux qui accompagnent leurs élèves sur les interventions de l'association. Ainsi, ils ont pu vivre en même temps que leur classe, le programme présenté par les intervenants et établir leur propre point de vue. Les échanges ayant été faits, ont alors fait émerger des réponses à la question de recherche du dossier. Nous les découperons en quatre aspects, afin de comprendre ce qui fait sens et ce qui se ressent auprès de ces enseignants.

2.1. Définition du concept de collaboration et perception en milieu scolaire.

Tout d'abord, la première question qui leur a été posée, permettait de poser un contexte sur la thématique générale. Lorsque nous observons les verbatim retenus pour l'analyse du discours des acteurs enseignants (annexe n°11), nous remarquons qu'au sens général, cela fait difficilement écho et les propos restent très partiels ou leurs propos se rapportent à leur vision en tant que professionnel scolaire. Pour illustrer, la collaboration dans le monde social, se définit ainsi par les enseignants : *« Mettre en place des pratiques pour travailler ensemble » (Patricia, professeur de français au collège Kossa).*

Pourtant, nous remarquons que théoriquement, ce concept est bien au-delà de cette simple définition puisqu'elle entend dire que le travail ensemble se découpe en une multitude de manière de le faire (Larivée & al, 2006). Par ailleurs, pour Louis Depagne, professeur de sciences de la vie et de la terre, la collaboration avec des partenaires du monde socioprofessionnel, représente l'action de « faire intervenir » une autre personne sur une thématique externe à notre propre mission (ici nous entendons que c'est faire intervenir sur des sujets qui ne sont pas forcément en lien avec sa discipline d'enseignement par exemple ou justement pour l'appuyer).

Toutefois, quand nous commençons à entrer dans la perception en milieu scolaire, les échanges deviennent un peu plus étoffés, à partir de témoignages et d'expériences vécues dans leur parcours d'enseignant. Là encore, le mot de collaboration, est exprimé sur des aspects éloignés de ce que nous avons pu remarquer dans nos investigations théoriques. En

effet, en reprenant le discours de Nathalie Cardiff, professeur de mathématiques, la collaboration entre association et école, se définit ainsi :

« […] ça veut dire qu'on reçoit en fait les associations extérieures qui viennent nous présenter, sur un thème, un projet et donc c'est tout clé en main, c'est-à-dire qu'eux viennent, on ne travaille pas en amont avec eux, ils arrivent avec le contenu, on nous vidéo projette, ils présentent c'est eux qui animent. ».

Ce qui semble apparaître dans ce discours c'est que le processus de collectif est soutenu par la tension d'expertise, comme le démontrait Thomazet et Mérini (2014). L'intervenant a son contenu qu'il va présenter mais qui ne sera pas partager dans une volonté « d'inter métier ». Par ailleurs, si nous approfondissons les travaux de ces auteurs, sur les niveaux de travail collaboratif, l'enseignante exprime une posture de besoin de compréhension face aux outils présentés.

Patricia Faure, rappelle tout de même que ce processus de travailler ensemble se fait pour un objectif commun, « le bien-être de l'enfant. », comme au sens de Thomazet et Mérini, c'est un partenariat qui se met en place pour un objectif commun, « faire repartir l'enfant dans les apprentissages ».

Cependant, pour ces enseignants, ce n'est pas une posture de collaborateurs qui est mise en œuvre, mais plutôt deux personnes qui se soutiennent par leurs missions respectives, dans un objectif commun qui est de faire réussir l'élève :

« Logiquement, je ne dois pas prendre part, je dois laisser, moi je gère la prise de paroles ou j'explique peut-être les termes qui sont un peu compliqués » (Nathalie Cardiff).

Ainsi, nous pouvons constater que sur le terrain, le processus de collaboration dans la vision des enseignants, n'entend pas aborder les différents niveaux de collaboration qu'évoquait Larivée (2003) : coopérer, concerter, cogérer. Cela reste uniquement dans la « prise en charge de tâches » (Bouchard, Talbot, Pelchat, et Sorel, 1996)[45], pour permettre de mener l'action à son terme.

2.2. Degré d'implication des enseignants dans l'activité.

À partir de ces définitions, nous pouvons essayer de comprendre le niveau d'implication de ces enseignants dans l'animation des intervenants.

Tout d'abord, ce qui interpelle l'enseignant c'est ce qu'il va en retirer pour son propre enseignement. Ainsi, l'on peut comprendre que l'enseignant ne va pas chercher ce qui sera bénéfique pour l'élève au sein de la communauté scolaire. Il va tout de fois supposer que cela semble similaire pour ses collègues mais ne cherchera pas de « réassurement » (Thomazet et Mérini, 2014) :

« […] moi ce que je voyais, après je ne sais pas dans toutes les matières […] » (Louis Depagne)

« Moi j'ai l'impression que les autres collègues font comme moi en fait. » (Nathalie Cardiff).

[45] Travaux ayant inspiré Larivée, Kalubi et Terrisse (2006).

Pour Patricia, le rôle du professeur est régi par sa figure d'autorité. En effet, les enseignants considèrent que pour que la séance se déroule correctement, le professeur est chargé de gérer la discipline et donc faire figure d'autorité :

« […] parce que quand il y a le prof avec, ils restent quand même tranquilles parce qu'on a quand même l'autorité qui est là. » (Patricia Faure).

« Après je trouve que c'est intéressant que moi je sois là, parce que moi je les connais, que je représente quand même l'autorité, que je sais qui je dois surveiller ou pas, et recadrer certains […]. » (Louis Depagne).

Ici encore, comme Larivée le démontrait, c'est un niveau de « consultation » qui permet de réaliser l'activité.
Cependant, comme Nathalie l'exprime, l'enseignant cherche parfois à s'impliquer davantage, puisque cela concerne ses élèves mais la crainte de la posture d'expertise, l'amène à se *« brimer »*[46] : *« […] J'aurais aimé participer plus mais je ne voulais pas gêner non plus le déroulé […] » (verbatim Nathalie Cardiff).*

Pour Louis, le projet de l'association lui paraît très pertinent, mais ses propres activités ne lui permettent pas d'avoir le temps : *« Je trouve que votre approche, elle est pas mal, mais moi je n'ai pas le temps. »*

Ainsi, ses propos renvoient-ils aux niveaux de travail collaboratif énoncés par Thomazet et Mérini (2014), à un processus de non collaboration puisqu'il soutient que les intervenants font assez en ce qui concerne la participation de l'élève dans son parcours scolaire.
De plus, Louis le perçoit comme une obligation de ses missions d'être présent et de contribuer à l'application de l'activité : *« Oui bah on est obligé. Énergie jeunes moi on ne m'a pas demandé mon avis, on m'a dit euh [vous êtes professeur principal de telle classe, à telle heure ils passeront et vous assisterez] ».*

Nous comprenons, la raison pour laquelle certains enseignants ne se sentent pas plus impliqués puisque la concertation ne se fait pas non plus au sein de la communauté éducative. En appui à cette idée, Nathalie exprime :

« […] je ne peux pas parler au nom des enseignants mais globalement je pense que certains ne vont pas forcément s'investir à 100% parce que moi j'ai eu une réunion une fois d'informations qui a duré une heure, etc. Mais certains ne savent pas trop le contenu, ils découvrent un peu le jour J. Ils sont plus là en fait pour surveiller […] ».

Ces propos nous laissent prétendre l'hypothèse que l'enseignant ne s'implique pas parce qu'il ne se sent pas concerné :

« Ben ça dépend de l'association, ça dépend de ce qu'on leur propose. Là moi je trouve que c'est ce qu'on leur fait faire en Énergie jeunes, mais si c'est pour autre chose qui ne les intéresse pas… » (Louis Depagne.).

Le degré d'implication va donc dépendre de l'intérêt que va porter l'enseignant à au projet de l'association
Ce qui présuppose que si l'enseignant ne s'implique pas, il parait difficile pour que l'élève le soit aussi : *« […] parce qu'on est quand même référent dans leur vie. » (Nathalie Cardiff).*

[46] Voir retranscription annexe n°16, Nathalie Cardiff.

2.3. Le ressenti vis-à-vis de l'épanouissement des élèves dans ce collectif.

Ainsi, à partir de cette dernière hypothèse d'implication, nous avons commencé à réfléchir avec les enseignants sur le ressenti des élèves par rapport à ces partenariats, puisqu'il s'agit d'agir sur la persévérance scolaire

Les enseignants se rejoignent sur un fait. Sortir du cadre d'enseignement apporte un autre regard pour l'élève, ce qui va lui permettre de s'épanouir dans un climat relationnel (Janosz & al, 1998) qui est beaucoup moins rigide que pendant les heures de cours, notamment parce que l'association va travailler sur le climat de classe selon une autre « perspective » :

« Oh ben la plupart du temps ça se déroule très bien oui. Oh ben dès qu'on les sort de classe ils sont heureux hein. » (Louis).

« Moi j'ai eu un résultat positif sur Énergie jeunes hein je peux vraiment parler de ça. Déjà ça met en place des choses et après les enfants ils peuvent aussi / il y a la parole qui est libérée. Et ça je trouve que c'est très important […] » (Nathalie).

« Oui parce qu'ils voient autre chose et c'est une autre perspective, ce sont des gens extérieurs, donc déjà ça change la donne. Et puis ils sont plus réceptifs. Et du coup ils sont contents de voir autre chose, de faire autre chose. Et ça les rend plus calmes et plus intéressés. » (Patricia).

Ainsi, nous remarquons que cela met quelque chose en place dans le climat scolaire de l'élève puisqu'il ne voit plus l'activité comme une contrainte mais comme un moyen de s'exprimer différemment :

« […] ils sont plus calmes, plus attentifs parce qu'on est ailleurs. On change de cadre, ce n'est plus le professeur qui fait cours. Et d'ailleurs ce n'est pas un cours donc c'est différent. Donc ça change. » (Patricia).

Il y a en quelque sorte une prise de conscience, d'ouverture pour l'élève qui s'épanouit dans un climat plus serein, et lui procure du bien-être auprès d'intervenants qui selon Nathalie, ont un autre regard de l'élève et le valorise :

« Ce que j'ai bien aimé, c'est que les intervenants ont un regard neuf sur les élèves. Ce qui fait que souvent, même des élèves très en difficultés qui sont quand même marqués mauvais élèves, etc. ou élèves perturbateurs, et ben ils étaient valorisés par les intervenants […] ».

L'élève n'a donc pas d'étiquette et est reconnu dans sa participation. Il a donc le pouvoir de s'exprimer et de faire entendre ses besoins (Lenoir & al, 2016) et peut se sentir en confiance. Ce qui aura effet sur son comportement :

« Ben moi je pars du principe que dès l'instant où un enfant est écouté déjà et qu'il a pu s'exprimer et qu'il commence à prendre confiance en lui, il sera moins perturbateur, il sera moins à même de faire n'importe quoi. » (Nathalie).

Toutefois, cet épanouissement auprès d'interventions ponctuelles, paraît peu significatif pour les enseignants, car il n'y a pas suffisamment de régularité et les élèves ne reconnaissent pas le rôle de l'intervenant :

« L'élève ne reconnaît pas les personnes et ne les voit pas sur du long terme. » (Patricia)

« Moi les deux séances que j'ai vues, je trouvais que les élèves étaient intéressés, motivés par ce qu'ils faisaient, non je les trouvais bien. Après sur du long terme je ne me rends pas bien compte de s'ils ont tenu leurs engagements ou pas. » (Louis).

Par ailleurs, lorsqu'ils font une rétrospection sur les résultats scolaires, il leur est difficile de prendre du recul par rapport aux interventions étant donné le temps d'interventions auxquelles ils ont pu assister :

« […] là moi je n'ai pas le recul, ni les éléments pour vous dire oui. J'aimerais vous dire oui, que tout est merveilleux mais je pense qu'il vaut mieux dire les choses hein. Ce n'est pas miraculeux. » (Nathalie).

« Je n'ai pas assez de recul pour m'en rendre compte. » (Louis).

Ici, nous pouvons faire un retour sur l'analyse quantitative puisque même auprès des professeurs principaux, l'évolution dans la réussite scolaire grâce à ce type d'interventions, semble bien trop peu détectable pour en faire un lien. Nathalie, a exprimé cet aspect durant l'entretien en disant que se reposer sur une moyenne ne permet pas de dire ce qui en est à l'origine et si cela démontrera les réels apports sur le terrain, qu'eux-mêmes en tant qu'acteurs, pourraient observer. Voici trois verbatim extraits de son discours qui semblent très pertinents dans l'idée :

« Est-ce que ça va Énergie jeunes, est-ce que ça va être les devoirs faits, est-ce que ça va être le fait que moi j'ai de la pédagogie ? […] Moi je pense que ça apporte, mais est-ce que cela est chiffré en résultats scolaires… pas forcément, enfin ça je ne pourrais pas vous dire comment l'évaluer. »

« Même si on sauve que quelques élèves, c'est déjà énorme, enfin vous voyez. Parce que sur une moyenne on va dire [oui, il y a .05 de différence], peu importe mais il y a des élèves pour qui ça va peut-être avoir changé leur vie quoi […] Moi je pense que sur, ponctuellement sur certains élèves ça aura pu faire des miracles. »

« […] Parce que parfois il y a des élèves qui se sentent mieux et moi je vois, il y en a qui travaillent, etc. mais les résultats ne suivent pas, je dis [mais faut voir sur le long terme]. Parce que moi ça, je l'ai observé sur les années auparavant sans les associations, cet effet pygmalion. »

En somme, les trois enseignants se complètent sur l'idée que ces partenariats mettent en place des changements chez les élèves. Toutefois, les interventions sont bien trop ponctuelles pour considérer que cela est significatif sur les résultats scolaires.

2.4. Le développement professionnel et personnel des enseignants au regard de ce type de rencontres.

Concernant les acteurs interrogés, il semblerait qu'à un plan plus subjectif, ces partenariats aient un effet significatif sur leur pratique et sur leur pratique professionnelle. Les trois professeurs ont clairement exprimé une nouvelle façon de voir et de rencontrer leurs élèves dans un cadre complètement différent de leur classe :

« On a discuté de l'intervention Énergie jeunes et après on a noté qu'il y avait des évolutions. Souvent, en tant que prof, on se laisse enfermer dans nos pratiques scolaires, individuelles. Et le fait de s'ouvrir soi-même déjà aux associations, et de partager des choses, ça change nos pratiques. Et ça nous permet de voir autre chose, comme les élèves, ça nous permet de voir une autre pratique, une méthode de travail […]. » (Patricia).

Notons sur ce discours, l'emploi du terme « en tant que » qui laisse paraître une volonté de se reconnaître dans sa posture professionnelle, sa professionnalité et du besoin de reconnaissance que cela fait émerger.

Toutefois, le fait d'avoir une autre vision du travail au regard des élèves, les oblige à repenser cette posture dans un souci du climat éducatif des élèves (Janosz & al, 1998) :

« C'est vrai que lorsqu'on entend par exemple un élève dire que ben puisqu'il y a une discussion avec les intervenants extérieurs qui est plus facile qu'avec le professeur. Et du coup quand on entend un élève dire […] oui mais on ne comprend pas c'est pour ça que ça ne fonctionne pas, etc.]. Donc automatiquement on est amené à changer, on comprend mieux voilà. » (Patricia).

De plus, ils se sentent beaucoup plus liés à leurs élèves. Il y a un climat d'appartenance et de relation (Janosz & al, 1998) qui se crée et l'enseignant ressent le besoin de comprendre, de cerner les difficultés scolaires et sociales de ses élèves. En d'autres termes, l'on peut penser que ce que Thomazet et Mérini (2014) avait proposé sur les niveaux de travail collaboratif, les enseignants au regard de l'association sur la persévérance scolaire se maintiennent au niveau du « besoin de comprendre face à mon impuissance » :

« Et nous aussi ça nous permet de mieux les découvrir. On les voit dans un autre contexte où les enfants ils vont se livrer et tout d'un coup on comprend en fait, enfin moi pour certains j'ai compris d'où venait leurs difficultés qu'on n'avait pas forcément saisi parce que voilà en conseil de classe on va le dire qu'il y a un contexte familial compliqué, mais ça reste des mots. Quand l'enfant l'exprime, etc., moi je trouve que c'est riche et puis même, le contact moi en tant que prof principal avec mes élèves, c'est un autre contexte, c'est moins le cadre rigide des enseignements. » (Nathalie).

Arrêtons-nous un moment sur le profil de Louis. En effet, ces rencontres l'ont poussé à se rendre compte des problèmes sociaux que rencontraient des élèves de sa classe :

« Oui, oui ben moi ça m'a permis / moi j'ai eu un regard nouveau sur certains élèves […] Sur Myriam qui s'est mise à pleurer euh etc. J'étais pas du tout au courant de ces problèmes […] Oui parce qu'elle disait [moi je me couche toujours tard]. Et puis je passe à côté je lui dis [ben pourquoi tu te couches toujours tard ?], elle me dit [j'suis obligée], [bon mais tu te lèves à quelle heure ?], [5 heures du matin], [mais tu dors que 6 heures par nuit ?]. Et là elle s'est effondrée en disant [de toute façon je ne peux pas m'endormir tant que mes parents ils hurlent dans la maison]. »

Cela semble primordial pour lui puisqu'en tant que professeur de SVT et professeur principal, les heures passées auprès de ses élèves ne semblaient pas pour lui suffisantes pour détecter ce qu'il a pu voir durant les interventions auprès de cette association :

« […] Moi quand je suis en classe avec eux je ne leur parle pas de s'ils se couchent tôt, si machin, si euh non mais voilà euh nous euh oui on fait des sciences mais après euh prof principal, moi je les vois ces gamins, je les vois 1 heure et demie par semaine. »

Selon lui, qui exprime un besoin de reconnaissance d'expertise : *« […] après voilà, je ne sais plus, 24 ans de pratiques. »,* il a tout de même pu se rendre compte de l'importance de ces heures auprès des intervenants, lui permettant de voir ses élèves différemment, dans un cadre autre qu'une heure de classe normale : *« Même ça permet de nous, de voir les élèves sous un autre angle, qu'on ne voit pas forcément […]. »*

Au travers de ce témoignage, nous pouvons supposer que bien que du point de vue des enseignants, le travail collaboratif auprès des intervenants ne semble que très partiel, les enjeux du projet ont un impact également sur leur propre développement professionnel. On peut exprimer une forme de « coaction » (Thomazet et Mérini, 2014) qui n'est pas visible dans les échanges et dans les pratiques partenaire-école, mais qui se ressent dans les actions auprès des élèves et du regard que portent les enseignants sur leur classe après ces rencontres. En effet, le fait de voir, d'évaluer ce qui se dit entre les intervenants et les élèves, les sensibilisent davantage sur le bien-être de leurs élèves :

« C'est sûr qu'on découvre une autre facette des élèves parce que face justement aux intervenants extérieurs, ils sont différents. Et aussi on apprend certaines choses plus personnelles et du coup on voit l'élève d'une façon différente. » (Patricia).

3. Du côté des intervenants.

Trois intervenants de l'association de la persévérance scolaire ont été interrogés autour de la thématique. Ce qui est intéressant, c'est de constater qu'aucun de ces intervenants ne présentent le même profil et ont donc une approche très différente en ce qui concerne les pratiques partenariales, notamment en milieu scolaire. Nous avons donc Guillaume Meunier, étudiant qui a intégré l'association il y a 6 mois de ça par le biais du Service Civique. John Halton qui a récemment quitté l'association mais qui travaille aujourd'hui en tant qu'assistant d'éducation au sein d'un établissement scolaire. Et enfin, et non des moindres, André Quies, salarié de LeanConnect, qui vient tout juste d'intégrer l'association et qui est représentant des parents du collège Kossa.
Ainsi, les entrées que nous aborderons pour les intervenants concerneront la définition du concept qu'ils perçoivent vis-à-vis de leurs pratiques professionnelles et en contexte scolaire, le travail collectif qui émerge entre les intervenants et les ressentis au regard de la communauté éducative.
Notons que les rencontres auprès des intervenants ne se sont pas faites dans un cadre précis, comme pour les enseignants où les échanges se sont faits au sein de l'établissement scolaire. En effet, pour les intervenants les rencontres se sont faites à trois endroits différents, ce qui montre véritablement la mobilité des partenaires qui ne semblent pas avoir de cadre imposé.

3.1. Définition du concept et perception auprès de la communauté éducative.

Dans un premier temps, et après avoir pu prendre connaissance de la vision des enseignants sur le sujet, il faut davantage comprendre ce qui se définit comme collaboration chez les partenaires extérieurs.
En effet, pour ces acteurs, le concept ne porte pas de notion concrète et développée, de même que pour les enseignants. Toutefois, l'un d'entre eux, propose une définition nouvelle du concept : *« s'associer avec quelqu'un. »* (John Halton).
En ses termes, la collaboration prend alors une autre forme mais en vient à la questionner. John exprime ses interrogations : *« Comment travailler ensemble ? Quelles sont les pratiques pour travailler ensemble ».*
Cette question rappelle la définition donnée par Patricia Faure, professeur de français qui expliquait : *« mettre en place des pratiques pour travailler ensemble. ».*

Ainsi, une sorte de « conscience collective » se crée autour du fait, qu'effectivement, il y a des pratiques, mais que donner des exemples concrets sur le processus, reste encore difficile dans les mentalités. Toutefois, Guillaume Meunier, tient l'idée que travailler ensemble se fait

quand les individus ont un *« but »* commun et marchent *« main dans la main »* (voir tableau des verbatim intervenants, annexe n°14).

En contexte scolaire, les choses deviennent plus précises. L'on parle alors d'un besoin de créer un partenariat au sens où l'entend Thomazet et Mérini (2014), pour accompagner l'élève au maximum : *« Je pense que quand on intervient dans une école, l'objectif pratiquement va toujours rester le même, c'est justement pousser les enfants au maximum, jusqu'au bout. » (Guillaume)*.

Pour John, c'en est même *« obligé de travailler ensemble ».*

Quant à André, le principe étant de s'intéresser aux associations qui interviennent en milieu scolaire, exprime un point de vue plutôt du côté des intervenants : *« pour moi c'est permettre à une association d'intervenir au sein de l'école. »*, ce qui de sa posture de représentant de parents d'élèves, faisant donc partie intégrante de deux associations, paraît extrêmement difficile car selon lui, cela demande beaucoup de démarchages qui n'enchantent pas vraiment tous les collèges (voir retranscription annexe n°18).
Il souligne cependant, comme l'évoquait Louis, Depagne professeur de SVT, que cela dépend de l'association avec qui l'établissement doit travailler pour intéresser les élèves : *« Je pense que c'est un peu normal qu'ils (l'établissement) ouvrent à certaines associations et pas d'autres. Il faut que ça soit une association qui soit bien en lien avec l'Éducation Nationale. » (André)*.

Ces propos tenus semblent pourtant assez éloignés de ce qu'entendent les chercheurs autour du travail collectif. Il en vient à comprendre qu'au travers des définitions peu enrichies des personnes interrogés, il y a une volonté de chercher à trouver du sens à ce qui se fait. C'est en cela que leur vision de collaboration se construit à partir de ce qu'ils mettent en œuvre pour leurs pratiques sur le terrain.

Gardons alors dans les réponses à la question de recherche, que collaboration est synonyme de « partenariat dans le but de… ». Ainsi, dans ce qui se dit et se fait sur le terrain, les propositions de Larivée (2003) sur diverses formes de collaboration ne peuvent être perçus que dans la pratique. Ce qui signifie que collaborer ensemble se fait sous des formes variées, plus qu'il ne se définit.

3.2. Le partenariat entre intervenants : « compagnonnage » et développement personnel.

Étant donné que les intervenants viennent d'horizons totalement différents et qu'ils n'ont pas intégré l'association au même moment (1 an pour John, 6 mois pour Guillaume et 4 mois pour André), il est intéressant de se questionner sur la manière dont ils se sont formés les uns et les autres, tout en sachant que leurs expériences professionnelles ne semblent pas équivalentes à leurs expériences dans l'association.

Il y a, en premier lieu, comme une sorte de « coordination des actions » (niveau 2 du degré de collaboration de Larivée, 2003) de chacun pour mettre en place l'animation :

> *« L'organisation et tout, avant chaque séance on s'appelle ou on s'envoie un message la veille pour se coordonner sur les horaires et tout pour savoir à quelle heure on arrive, qui récupère la valise avec l'équipement et tout, on se met bien d'accord et voilà c'est parfait franchement. » (Guillaume)*

« Les intervenants experts, ils accueillent bien les personnes et bon on arrive un petit peu avant, on briefe un peu ce qu'on va faire faire et on va intervenir […] et en fin, avant de partir on discute un petit peu sur le parking en disant [ouais ça s'est bien passé ?], voilà. » (André).

De plus, l'on peut penser au concept de « compagnonnage » que développait Asdih (2008) dans ses travaux et de ceux de Larivée en parlant de notion d'expert / novice. Dans les échanges auprès des intervenants, l'idée de « compagnonnage », n'impose pas forcément une tension d'expertise apportée par Thomazet et Mérini (2014) mais plutôt un sentiment d'appartenance à un groupe et qu'il fallait accompagner les nouveaux membres :

« Eh ben pour moi il n'y a pas de différence, on est tous ensemble, on est dans la même équipe donc que ce soit quelqu'un qui est bénévole ou expert, pour moi je ne vois pas la différence, vu qu'automatique s'il y a un bénévole qui a un peu de difficulté à prendre la parole vu qu'il n'a pas la même expérience que l'expert, on va le pousser, on va l'accompagner justement à prendre la parole. » (Guillaume).

André évoque quant à lui, son point de vue sur une forme de « coopération » (niveau 3, Larivée, 2003) possible qui émane durant les réunions de formations, ce qui permet aux intervenants d'être briefés sur l'organisation de l'activité mais qu'au-delà de ces réunions, les échanges entre intervenants deviennent plus limités :

« C'est vrai que bon pendant cette journée de formations, chacun a partagé son point de vue, ses idées et ses questions […] Et c'est vrai que bon si on a un collègue qui travaille dans le même bâtiment, ben on va interagir, mais après c'est vrai que bon, notre entreprise elle est sur toute l'île, donc il va y avoir des collègues où on ne va pas les recroiser. »

Au sens où John l'entend, c'est plutôt sur un principe de « coaction » que l'accompagnement s'établit. En parlant d'un intervenant salarié qui découvrait l'association, il témoigne :

« […] il me posait énormément de questions. Par exemple quand il faisait une intervention, il me demandait, [est-ce que mon intervention était bonne ? Est-ce que là fallait que j'attende ? Est-ce que là fallait que je…, etc.]. Enfin il était curieux de savoir si ce qu'il faisait, était bien ou pas […] ».

Il y avait donc à la fois le « besoin de comprendre » parce que la situation professionnelle n'était pas encore maîtrisée mais également un besoin de coaction pour se former.

Toutefois, il peut arriver que le nouvel intervenant ne soit pas en confiance pour participer à la délivrance des messages et préfère donc rester en retrait. Pour John, cela peut être dû à la posture professionnelle des intervenants bénévoles qui ont plutôt l'habitude du processus de face à face que du collectif dans leur entreprise respective :

« Mais je pense que ceux qui le mettent en pratique pour le faire seul, ne sont pas forcément conscient qu'ils le font seul vu qu'ils ont l'habitude de le faire seul dans leur entreprise. C'est une façon de s'ouvrir qu'ils n'ont pas l'habitude de faire je pense […]. »

Il explique aussi l'idée que le profil du public peut aussi faire peur à l'intervenant, ce qui rend sa formation plus complexe : *« […] Et je peux te dire que le public jeune, fait plus peur que le public adulte hein. »*

Ces difficultés que rencontrent les intervenants au regard du besoin de former de nouvelles personnes tout en devant assurer une animation complète auprès de la communauté éducative,

amènent à se poser la question des effets que cela peut provoquer en situation d'intervention vis-à-vis des élèves.

3.3. Auprès de la communauté éducative : élèves et enseignants.

a. Les effets sur les élèves.

Aux premiers abords, et parce que l'activité est réalisée pour l'élève, les intervenants ont échangé sur les effets qu'ils pouvaient, de leur posture, détecter chez les jeunes qu'ils rencontraient. Toutefois, l'on constate que ces perceptions ne restent que très partielles, puisqu'ils ne voient l'élève que trois fois dans l'année. Ils entendent, comme pour les enseignants, annoter des changements que sur certains élèves. André témoigne :

« […] Et puis sur ces interventions on a pu, je trouve détecter certaines petites choses chez certains enfants qu'eux (les enseignants), qui ont les enfants tous les jours, qui ne l'ont pas découvert. »

« […] Du coup on voit qu'il y a un vrai impact et quand on arrive au premier trimestre et on voit que ben au deuxième trimestre il y a eu des changements de comportement et d'avancement et qu'il y a des élèves qui ont des notes supérieures, qui se sont améliorés par rapport au programme qu'on a proposé. »

De plus, ce ne sont que par des petits témoignages hors contexte scolaire, qui vont leur permettre de constater et de confirmer l'impact que cela peut avoir sur un ou deux élèves :

« Ben moi personnellement, il y avait une fois un élève qui était avec ses parents. Il m'a vu au supermarché et il a couru vers moi, il m'a dit [monsieur, monsieur ! Eh ben merci pour ce que vous avez fait j'ai progressé !]. Et du coup je n'avais pas compris, capté sur le moment après j'ai dit [mais tu as progressé en quoi ?], il m'a dit [ben pour ce que vous m'avez demandé de faire, j'ai respecté mon engagement du coup maintenant je me suis pris un 17 en français.]. Comme quoi ça a marché. » (Guillaume)

« […] C'est vrai que nous sur la dernière séance on a, dans le programme, il y a un petit mot à dire par rapport à l'association, et quand on regarde les commentaires des gamins, on a des frissons et on se dit qu'on a bien d'être là et de passer par là. » (André).

Cependant, les effets négatifs peuvent apparaître lorsque l'un des participants, manque d'implication durant la séance, ce qui déstabilise les élèves. Prenons l'exemple de Guillaume qui témoignait de l'intervenant timide et froid au départ. Je lui ai donc posé la question s'il trouvait que ça pouvait impacter sur les élèves :

« Quand tu as une séance qui se déroule bien et que les élèves veulent participer, finalement ben s'ils voient que l'intervenant ne veut pas s'investir, ne veut pas s'impliquer, ils vont se dire « ben pourquoi nous on va devoir participer alors que la personne qui est supposée être là pour nous aider, ne veut pas… »

Au-delà du manque d'implication de certains intervenants, les personnes interrogées estiment toutefois que les élèves sont très intéressés et se sentent concernées par le programme puisque cela est externe à leur vie au collège. Quelques verbatim d'André pour illustrer :

« Il y a quand même une bonne partie de la classe qui étaient à l'écoute. Parce que bon c'est nouveau pour eux donc du coup / et puis bon il y des exclamations [ah ouais c'est vrai ! C'est comme ça qu'il faut faire euh oui]. Voilà, ils sont très intéressés, et bon après bien entendu sur un groupe de 25 on ne peut pas avoir les 25 intéressés. »

« […] La majorité est bien concernée, et a adopté le principe. Et quand ils nous voient arriver, ils sont contents et je trouve que nous en tant que bénévole de l'association, on est hors institution. Donc on arrive là, on dit des choses que les élèves disent [ah c'est vrai ça se passe comme ça !]. Parce que chez eux, ça ne se passe pas comme ça. Et l'entendre de personnes qui sont hors du collège, qu'on soit parent, qu'on travaille dans une entreprise, et du coup ça a un autre impact que par exemple un enseignant […] ça ne se passe pas de la même façon. »

Remarquons ici le même procédé que pour l'enseignant dans l'analyse précédente, la posture professionnelle reconnue par le terme « en tant que ». On peut alors penser que malgré le fait que les acteurs soient au sein d'un même espace social, la relation d'égal à égal que Thomazet et Mérini abordaient dans leurs travaux (ici, entre intervenant et enseignant), semble régi par un besoin de reconnaissance du métier respectif de chacun.

b. L'implication des enseignants du point de vue des intervenants.

Le point de vue des intervenants sur l'implication des enseignants est différent : pour eux, il est essentiel d'obtenir l'adhésion et l'implication enseignante pour le bon déroulé du programme et de l'attention des élèves.
Tout d'abord, ils considèrent que dans la plupart des séances, les enseignants sont à l'écoute et réceptifs aux messages. C'est sans doute la raison pour laquelle John, après 1 an d'animation, trouve plus de facilité à aller vers ces enseignants :

« Généralement, j'ai eu à faire à des profs, qui étaient plutôt euh attentifs à ce que je faisais, réceptifs, qui étaient d'accord avec nos discours, le discours d'Énergie jeunes, donc c'était plutôt facile pour moi d'aller parler avec eux, de leurs élèves, d'aller parler avec eux. » (John)

Nous constatons que cette implication ne dépasse pas le seuil de prise d'informations et de tâches propres à chacun (niveau 1, Larivée, 2003). En d'autres termes, comme l'évoquait Nathalie Cardiff dans son témoignage,

« […] Au début on nous demande déjà un rôle de surveillance de la part de la direction. Après comme souvent moi c'est la classe où je suis professeur principal, c'est d'avoir après un suivi à la suite de la séance au cours de l'année […]. Logiquement, normalement je ne dois pas prendre part […]. »

Bien qu'au travers des témoignages, le degré de collaboration entre enseignant et intervenant, semble s'arrêter qu'au niveau 1 de collaboration (Larivée, 2003), Guillaume estime, que grâce à l'implication des enseignants au niveau du cadrage de la classe, les interventions se font plus aisément :

« Ils nous soutiennent franchement à 100% et après ils trouvent que ça se déroule bien et ben parfois même on n'a même pas besoin de recadrer la classe parce que le professeur est là pour veiller au bon déroulement de la séance. »

Toutefois, de ce que l'on comprend des propos de John, il essaie tout de même de dépasser ce seuil de collaboration, afin de sensibiliser et d'impliquer l'enseignant présent aux interventions afin de s'assurer d'un suivi de la part de ce dernier. Il passe pour cela, par un débriefing en fin de séance quand le temps imparti le lui permet. Peut-on également supposer que le niveau d'expérience permet à l'intervenant d'être plus à l'aise à aller vers les enseignants, vers le collectif pour échanger au-delà du programme à délivrer :

« Quand j'allais les parler après l'association c'était plutôt à la deuxième session, pour savoir si euh il y a des élèves par exemple par rapport à la première session, s'ils avaient constaté un changement. Parce que tu sais on ne peut pas faire cas par cas pendant les animations, ce n'est pas possible […]. J'essaie d'avoir cette conversation-là. Et le plus souvent, ils sont contents que je vienne vers eux, il y en a même qui viennent vers moi, pour me parler de certains élèves pour me dire par exemple, « oui lui il a changé mais en mal / lui il a changé mais en bien / lui il a des soucis à la maison ». (John)

Ainsi, nous comprenons qu'une collaboration plus approfondie semble difficile à mettre en place, par rapport à la tension de temporalité (Thomazet et Mérini, 2014) à laquelle les acteurs doivent faire face.

Ces échanges, ne se font pas toujours sans peine. En effet, les intervenants dénotent une difficulté de présentation, dès lors que l'enseignant ne souhaite pas s'impliquer. Si Nathalie, nous avait énoncé précédemment, que ce manque d'implication venait peut-être du manque d'informations en amont par l'équipe éducative, pour les intervenants cela à une répercussion sur le climat du collectif :

« […] Après on les oblige à être là donc ben l'enseignant qui a l'obligation d'être parce qu'il faut qu'il soit là euh ben il n'aura pas envie et donc il ne s'investit pas. » (André)

« Ah oui complètement même quelquefois ils me demandent, qu'est-ce qu'on fait là ou alors ils nous disent que parfois si les élèves bavardent / euh avec elle, les élèves sont sympas. » (Guillaume)

« […] après tu avais le prof qui arrivait qui s'installait au fond de la classe, qui écoutait. Et même si on lui demandait son intervention euh c'était presqu'on le dérangeait. » (André).

« Il y a des professeurs qui n'avaient pas envie de parler sous prétexte qu'ils considèrent que leurs élèves ne changeront jamais. » (John).

Ainsi, avec le témoignage de John, on entend que certains enseignants ne collaborent pas du tout et qu'au sens que Thomazet et Mérini (2014) l'entendent, l'enseignant délaisse l'objectif de persévérance scolaire, mission essentielle à appliquer quotidiennement, dans les mains d'une personne extérieure à son cadre d'enseignement :

« Quand je leur ai posé la question, ils m'ont dit euh je cite hein (rigole), ce ne sont pas mes mots euh [de toute façon ça ne sert plus à rien parce que j'ai tout essayé avec eux moi j'ai abandonné. Si vous, vous y arrivez tant mieux, moi je laisse tomber] […] Comment peux-tu laisser le problème à quelqu'un qui passe seulement trois fois dans l'année ? (John).

De plus, l'on peut comprendre qu'il y a un processus d'externalisation de la part de l'enseignant qui préfère laisser une structure extérieure, prendre en charge les difficultés qu'ils rencontrent auprès de ses élèves.
Il revient alors sur le fait qu'une intervention ponctuelle ne peut pas assumer une mission qui est propre au rôle de l'enseignant, vivant au quotidien auprès de ces élèves :

« Moi je pense que c'est lui et sa classe. Il en a marre de sa classe et il se dit que [l'association est là. Je vais les laisser se débrouiller tout seul parce que moi j'ai tout essayé]. Pour lui, il a fait sa part de travail. Alors que je pense que ce que cette personne n'a pas compris c'est que le but de notre venue c'est de travailler avec le professeur et non pas de nous laisser avec sa classe. » (John).

En ces témoignages, l'on comprend que la volonté de soutenir le collectif, tend difficilement à s'élargir dans les champs de la collaboration proposées par les chercheurs. En effet, étant donné que certains enseignants estiment être « obligé d'être là », le développement de ce type de collectif reste extrêmement limité. André, soutient d'ailleurs le fait que :

« Tout est une question de motivation, de temps et de savoir prendre du temps pour d'autres personnes […] On vit dans un monde où c'est très difficile de trouver cette motivation. »

4. Synthèse des discours.

Par cette dernière analyse, nous avons pu faire émerger la perception de la collaboration de chacun des acteurs et des effets qu'ils ont pu soulever dans leur pratique, auprès des élèves.

Rappelons ici que le principe de partenariat est retenu pour faire avancer les apprentissages des élèves par un collectif socioaffectif (Janosz & al, 1998). En effet, la relation qui s'établit entre les intervenants et les élèves semble apparaître comme essentiel pour l'élève. Même si pour les enseignants, cela reste très ponctuel, il y a déjà une « prise de conscience » (Nathalie Cardiff, professeur de mathématiques) qui se met en place et qui pour eux, montre qu'il y a bien quelque chose, infime peut-être, mais qui s'installe et qui nécessite d'être observé sur toute la période de collège d'un élève. Nathalie parle également « d'effet pygmalion » qui apporte une plus-value au changement. Cela fait d'ailleurs résonance avec l'étude des effets de la semaine en centre de lecture-écriture pour les enseignants et les élèves sur la question du changement de regard de l'enseignant sur l'élève en difficulté et du regard de l'élève sur les apprentissages qui passe d'abord par une prise de conscience (Pelletier, 2009). C'est aussi ce qui est dit dans le témoignage de Louis Depagne, professeurs de SVT, *« Parfois il suffit de tellement peu dans un sens comme dans l'autre. Un commentaire sur une feuille ».*
De plus, il a été noté qu'une volonté à sensibiliser les parents à ce collectif, a souvent été évoquée par les interrogés :

« […] En fait il faudrait euh Énergie jeunes pour les grands, pour les parents ! C'est génial parce qu'il faut. Il faut qu'ils voient, il faut qu'ils viennent, il faut qu'ils entendent. Il faut qu'ils participent. » (Patricia, professeur de français).

Ainsi le collectif, dans une perspective d'une communauté plus active, la place des parents est souvent questionnée dans les propos. L'on demande alors, d'ouvrir en une perspective, déjà bien abordée dans les travaux de recherche en éducation, les portes aux parents :

« Le partenariat a une influence déjà. Mais je pense que le partenariat aurait encore plus d'influence. On peut toujours faire mieux. Encore plus d'influences, si on réussit à inclure les parents dans les interventions. C'est indéniable. Moi je pense que ça, il n'y a pas de discussion. » (John, assistant d'éducation et ancien expert Énergie jeunes).

« Aujourd'hui, les portes du collège, à part les conseils de classe et les rencontres parents-professeurs, les parents ne rentrent pas trop dans les collèges. On attend le gamin dehors et on attend qu'il sorte quoi. Et, il n'y a rien qui est fait pour que le parent s'intéresse plus, rentre plus dans ce collège pour voir comment ça fonctionne. » (André, représentant de parents d'élèves et bénévole à l'association Énergie jeunes).

Les perspectives sont larges pour permettre à ce collectif association ponctuelle-école-parents, de créer un climat d'appartenance pour les élèves, permettant ainsi à tous de trouver une place dans le devenir scolaire des jeunes.

DISCUSSION

I- Retour sur les résultats.

Tout au long de ce travail de recherche, nous constatons que ce qui se dit, se fait et se ressent, ne semble pas toujours trouver de la cohérence. Des observations au regard d'une défaillance dans un collectif d'ordre ponctuel (Larivée & al, 2006) en viennent à être questionnées.
En premier lieu et de manière quantifiable, nous avons essayé de réfléchir à l'impact du dispositif partenarial sur une population d'élèves, nous permettant de comprendre si cela a réellement une évolution sur une classe, sur le climat scolaire mais également sur les résultats scolaires des élèves. Mais, étant donné que cela relève davantage du ressenti que de faits observables et que nous sommes face à une population présentant des difficultés à faire une rétrospection de son parcours subjectif, nous ne pouvons savoir si les données que nous avons recueillies sont proches de la réalité ou non. De plus, au vu de la complexité des situations que recouvrent les actions du collectif association-école, les analyses statistiques ne sont pas suffisantes et ne se révèlent satisfaisantes qu'à la seule condition de les croiser avec des analyses qualitatives et/ou de procéder à des analyses multivariées. En effet, dans le parcours d'un élève, il y a énormément de choses qui se mettent en place et il s'avère difficile de proposer une analyse quantitative, à partir d'une simple passation de questionnaires sur ce genre de processus collaboratif. Pour soutenir ces propos, Nathalie Cardiff, enseignante en mathématiques a expliqué le jour de notre rencontre :

« Est-ce que ça va être Énergie jeunes, est-ce que ça va être les devoirs faits, est-ce que ça va être le fait que moi j'ai de la pédagogie ? […] Moi je pense que ça apporte, mais est-ce que cela est chiffré en résultats scolaires… pas forcément, enfin ça je ne pourrais pas vous dire comment l'évaluer. »

De plus, lorsque nous nous intéressons aux pratiques en situation d'intervention, nous voyons que les actions se font sans coordination apparente (Larivée, 2003). En effet, les intervenants entrent dans la classe, présentent l'animation, et consolident un lien principalement avec les élèves, notamment ceux qui semblent ressentir le plus de difficultés. Cette relation ne se passe qu'en micro contexte et l'enseignant ne semble pas davantage impliqué. Il ne faut pas interpréter négativement ou positivement mais plutôt retenir le comportement des élèves dès lors que l'enseignant reste en retrait dans l'intervention. Ainsi, cette approche permet de comprendre l'impact pour l'élève, à la fois sur le plan relationnel et sur son sentiment d'appartenance au collectif en contexte (Janosz & al, 1998). Ainsi, pour l'élève observé dans l'analyse séquentielle notamment, l'on voit qu'il se sent à l'aise au fur et à mesure de l'activité, pour exprimer ses opinions aux intervenants. Toutefois, il ne semble pas concerné par l'interaction auprès de son enseignant. La collaboration, dans ce que l'on peut analyser dans la pratique, paraît ainsi très peu élevé lorsqu'on se réfère aux niveaux de collaboration de Larivée (2003).

Subséquemment, à partir de ce qu'on peut quantifier, il semble difficile d'en trouver une cohérence par rapport à ce que l'on peut observer en situation réelle. Ce que nous remarquons, c'est que les discours produits par les acteurs apportent davantage d'arguments en faveur de notre recherche, c'est à dire la possibilité que ce type de pratiques ait un impact sur les réactions de certains élèves. Pour eux, ce n'est pas assez régulier pour estimer que

toutes les classes ressentent un épanouissement au sein de l'école, à partir des actions de ce collectif. Enseignants et intervenants se retrouvent dans cette représentation :

« Même si on sauve que quelques élèves, c'est déjà énorme, enfin vous voyez. Pare que sur une moyenne on va dire [oui, il y a .05 de différence], peu importe mais il y a des élèves pour qui ça va peut-être avoir changé leur vie quoi […] Moi je pense que sur, ponctuellement sur certains élèves ça aura pu faire des miracles. » (Nathalie).

« […] Et puis sur ces interventions on a pu, je trouve, détecter certaines petites choses chez certains enfants qu'eux (les enseignants), qui ont les enfants tous les jours, qui ne l'ont pas découvert. » (André).

Par ces réflexions des acteurs de terrain, nous pouvons supposer, qu'effectivement, il y a quelque chose qui se met en place chez les élèves, leur permettant de s'épanouir ponctuellement et de développer progressivement un sentiment d'appartenance auprès d'un collectif (Janosz & al, 1998). Comme l'observait déjà Mérini (2001) dans ses travaux autour de la notion de partenariat, ces actions collaboratives sont significativement « bénéfiques » pour les élèves : cela joue sur leur bien-être, mais il semble malaisé d'observer au-delà des attitudes, des effets sur la réussite scolaire. Selon les acteurs, c'est un processus qui peut créer un *« effet pygmalion »*[47] (Rosenthal & Jacobson, 1971) sur un élève ou deux. Et selon Patricia Faure, enseignante de français : *« De toute façon sur une classe de 30 s'il y en a 10 qui tiennent vraiment leur challenge, leurs objectifs, c'est déjà gagné quoi. C'est déjà bien. »*

De plus, l'ouverture que nous pouvons souligner avec les données recueillies, c'est que les acteurs, école-association souhaiteraient réellement renforcer le lien avec les parents dans ce type d'actions partenariales, afin d'apporter plus « d'influence »[48] dans le climat relationnel de l'élève : *« Encore plus d'influences, si on réussit à inclure les parents dans les interventions. C'est indéniable. Moi je pense que ça, il n'y a pas de discussion. »*

En ce sens, le proverbe québécois, évoqué en début de recherche vient souligner cette boucle, « rarement un, jamais deux, toujours trois. ». Dans l'hypothèse, cette pensée inciterait à offrir davantage de « plus-value » à toutes actions, ponctuelles ou pérennes dans le parcours des élèves. En ce sens, cela aurait plus de significations pour un élève mais surtout pour le collectif que représente une grande communauté scolaire.

II- Limites de la recherche.

Les limites que l'on peut rencontrer dans cette recherche sont très diverses. Rappelons dans un premier temps qu'une recherche n'est jamais figée et que l'analyse proposée, peut être faite de différentes façons possibles en adoptant un autre regard, en choisissant une autre thématique ou un autre angle de réflexion. Ici, il n'a pas été question de donner une réponse généralisable, mais de faire émerger un état de connaissance pour les lecteurs, qui pourraient par la suite engager de nouvelles réflexions. Il nous faut alors discuter des limites rencontrées, afin d'offrir une ouverture vers de nouvelles perspectives. L'on garde en tête la posture à la fois de chercheure et d'intervenante que j'ai tenu durant cette enquête, étant donné mon intégration dans l'association depuis la rentrée d'août 2017.

[47] Verbatim de Nathalie Cardiff.
[48] Verbatim de John.

Premièrement, nous pouvons émettre l'idée que l'interprétation proposée dans l'analyse des pratiques, ne présente pas nécessairement, une observation universelle. En effet, la vidéo proposée, offre aux lecteurs une multitude d'interprétations possibles. Mon analyse avance une première perception de la collaboration entre acteurs ponctuels et école. Ainsi, cette observation présente-t-elle des limites car l'on peut penser que le regard omniscient que je portais aurait pu biaiser l'interprétation. La notion de déduction et d'induction (Lourau, 1988) qui pourrait faire dévier la recherche, permet de comprendre la place que j'ai occupée tout au long de cette recherche et le double regard, à la fois impliqué et distancié que j'ai dû adopter afin de prendre du recul vis-à-vis de ce que je recherchais, tout en ayant une connaissance du sujet de l'intérieur. C'est donc dans cette perspective, que je tiens à mettre en garde le lecteur que l'interprétation faite dans un processus d'analyse séquentielle de petites actions, permet d'observer nettement ce qui était déductible dans la pratique des intervenants au sein d'un collectif scolaire. Cela dit, certaines choses ont peut-être été omises étant donné mon implication en tant qu'intervenante d'une association. Des informations interpelleront sans doute le lecteur car elles n'auront peut-être pas été traitées du fait de la situation et ma position d'intervenant du dispositif qui a pu parfois prendre le dessus, remettant en cause cette logique de déduction et d'induction étudiée par Lourau (1988).

La deuxième limite qui peut être rencontrée concerne la partie statistique de la recherche. Comme il a été évoqué dans l'analyse, ces résultats peuvent paraître peu fiables puisque l'objectif était d'examiner le lien entre les pratiques partenariales de type ponctuel et les effets sur les élèves et que nous sommes partie d'une évaluation subjective du ressenti des élèves. L'hypothèse semble alors difficilement approuvable car nous ne pouvons savoir à quel degré, les réponses données sont proches de la réalité.
De plus, les élèves de 6ème et de 5ème n'ont pas l'air d'avoir un réel recul sur leur parcours scolaire. C'est pour cette raison que le choix d'un questionnaire pour évaluer ces hypothèses ne semblait pas vraiment pertinent au regard des évolutions dont nous souhaitions rendre compte. Il est donc important de penser à des perspectives pour améliorer la recherche quantitative.
Comme pour l'analyse de pratiques, ici nous devons souligner le fait que les manipulations sont très diverses et que les entrées choisies, ne sont peut-être pas forcément celles qui auraient fait sens pour un autre chercheur.

Concernant, la recherche elle-même, il a été difficile d'exploiter davantage de facteurs étant donné le temps qu'il restait pour penser à recueillir d'autres données ou d'en analyser de multiples. En effet, l'objet d'étude n'a été lancé qu'à la rentrée d'août 2017, soit un an après mon arrivée en master. Le temps était conséquemment limité. Par la suite, le temps de réponse des acteurs a aussi réduit le temps d'actions, ce qui a donc significativement restreint la grande visée d'analyse que nous aurions pu faire. C'est en ce sens qu'il nous faut accepter nos limites et penser à des perspectives pour permettre d'approfondir davantage le processus de partenariat entre une école et les partenaires issus du monde extérieur au monde scolaire.

III- Perspectives de la recherche.

Dresser la liste des limites, ne signifie pas qu'il est impossible d'améliorer les idées de recherche et d'analyse que la recherche permet d'établir.

L'idée première serait de proposer une recherche sur un temps beaucoup long. Effectivement, puisque cette action ponctuelle intervient auprès des classes trois fois par an, l'on peut penser à ce qu'une intervention ponctuelle sur l'année mais régulière tout au long du parcours

scolaire du collégien, une proposition de suivi de cohortes sur quatre années, pourrait apporter une plus grande perspective d'analyse. Notons que même les acteurs considèrent que pour observer les évolutions auprès des élèves, il faut le faire sur une plus longue période. Cela semblerait vraiment plus pertinent puisque dans une intervention, il y a quantité d'interactions susceptibles d'avoir un impact sur certains élèves et parmi eux, ceux qui se sentent concernés.

L'on pourrait donc proposer de suivre un ou deux élèves par classe durant ces quatre ans au collège et procéder à l'analyse des microtransformations en fonction des classes dans lesquelles chacun se construira psychologiquement et sociologiquement. Si le chercheur souhaite suivre une classe entière, il faudra prendre en compte le fait que les classes sont mobiles et que les élèves ne restent pas nécessairement ensemble jusqu'en 3ème. Si toutefois, nous voulons assurer le suivi d'une classe, il faudra alors se mettre en accord avec le chef d'établissement et les acteurs concernés, afin de proposer qu'une classe parmi toutes celles qui vivent le dispositif, reste fixe durant toute la période de collège, gardant donc les élèves de cette classe dans le même groupe.
D'un léger recul, cette dernière proposition pourrait tout de même avoir des limites puisque cela signifierait que les élèves n'évolueraient que dans un seul et même environnement qui, sur le long terme, se transformerait en un sentiment d'appartenance fort mais peu évolutif parce que les acteurs auront alors l'habitude de vivre ensemble, comme au sein d'une famille. Par cela, on entend qu'il sera donc difficile de déterminer la place d'interventions ponctuelles dans ce processus. Cependant, il en est à essayer, afin d'expérimenter la différence et de pouvoir suivre comment des élèves d'une classe, se construisent ensemble.

Une dernière perspective est à proposer concernant la place des parents dans le collectif association ponctuelle et école. Pour cela, nous pourrions proposer de faire passer des entretiens aux parents pour avoir leur point de vue sur ce qui se fait auprès de leur enfant et ce qu'ils peuvent interpréter dans leur attitude vis-à-vis du monde scolaire et en famille. Cela pourrait permettre à la communauté éducative et aux partenaires de trouver des solutions et des moyens de leur proposer une place plus durable dans le collectif, admettant ainsi la triplicité : association-école-famille (Larivée & al, 2006).

Diverses propositions peuvent être envisagées, ce qui nous invite à dire que cette recherche n'est qu'un début et qu'il lui reste un long chemin à parcourir. Des protocoles de recherche sont à imaginer pour tenter de mieux comprendre comment chaque acteur, interne ou externe au monde scolaire, vient apporter une « plus-value » dans le parcours scolaire d'un élève par sa manière de travailler avec et pour la communauté éducative.

CONCLUSION

En conclusion, cette étude a été fort bénéfique pour mon épanouissement personnel et professionnel. En effet, cela m'a permis, en adoptant une attitude d'apprenti chercheur, de comprendre ce qu'un projet scientifique demande en termes d'implication. Cela requiert par ailleurs, un questionnement permanent, non pas en vue de douter de ce que l'on fait, mais plutôt dans l'idée d'aller en profondeur dans ce que nous faisons émerger de notre recherche. C'est en ce sens, qu'il me paraît indéniable de souligner le fait qu'une recherche en sciences de l'éducation, ne soit jamais figée et qu'elle apporte, encore plus de ressources au monde de la recherche scientifique. Ce que j'entends par ce discours, c'est qu'au travers de cette étude, j'ai pu me construire et comprendre l'importance de travailler avec la communauté pour faire émerger des idées et des perspectives dans le travail collectif et des effets provoqués chez les élèves. Ainsi, il se pressent comme une nouvelle pierre à l'édifice de la recherche concernant les pratiques partenariales auprès de la communauté éducative, qu'il faudra davantage façonner pour en soulever de nouvelles pensées, de nouvelles perspectives d'actions pour ces pratiques.

De plus, le plaisir qu'il m'a été offert dans mes travaux, m'a montré l'importance pour un chercheur de s'investir dans ce qu'il va questionner, chercher, observer et analyser. Pour moi, cela a donc été extrêmement agréable de mener cette recherche, bien que laborieuse mais foncièrement prometteuse. En ce sens, cela me fait penser à la définition du petit-fils de Marie Curie, Joliot (2017), lorsqu'il décrivait dans son ouvrage de jeunesse, la perception du « jeu » et du « plaisir » au travers de la recherche. En effet, Joliot expliquait qu'être chercheur, « c'est comme participer à un jeu de piste, c'est essayer de comprendre les énigmes de la nature : on pose une question, on a une réponse, le plus souvent inattendue, qui vous suggère une nouvelle expérience. C'est ainsi que l'on progresse lentement vers plus de connaissances. ». Et c'est ici que naît la gratification de partager, d'apprendre davantage, d'accepter ce fait que nous ne sommes pas maître de toutes les connaissances et ce n'est qu'en partageant que nous pouvons élargir nos connaissances.

Durant mon parcours universitaire, j'ai eu aussi l'occasion de comprendre et d'accepter le principe du « statut de l'erreur », déjà abordé par Astolfi (1997) comme inhérent à l'apprentissage. Ici, l'on peut donner une nouvelle approche de ce principe, comme primordial pour le chercheur, de prendre en considération les erreurs, les limites auxquelles il devra faire face à chaque questionnement durant ses travaux. Ceci n'est pas à traduire comme une faille de la recherche, mais plutôt comme une ouverture à davantage de travaux possibles. Ainsi, cela permettrait aux futurs apprenti-chercheurs, de trouver au travers des études fragiles que nous apportons aujourd'hui dans le domaine des sciences de l'éducation, des pistes de recherches sur des problématiques encore peu abordées et susceptibles d'être source de nouvelles idées. C'est un système perpétuel de découvertes qui s'offre à nous. À nous d'en exploiter les moindres parcelles.

Dans cette étude, mon objectif était de permettre aux lecteurs de réfléchir à la place de chaque acteur dans la communauté éducative. À partir de cette réflexion, l'on peut souligner les enjeux pour l'individu de se construire tout au long de sa vie en s'épanouissant dans un climat d'appartenance auprès de ses pairs (Janosz & al, 1998). Sa place permettra à la fois, pour lui de se former, mais aussi de former de près ou de loin, les plus jeunes du groupe (voire même les moins jeunes). Cette volonté de pouvoir permettre à tous de trouver sa place et de se

former tout au long de la vie, en vient à rappeler le processus d'inclusion qui place chaque individu au cœur de la communauté à partir de ses propres besoins et des besoins du groupe. Ainsi Charles Gardou (2014) souligne, « ce qui fait votre singularité, ne peut vous priver du droit de jouir de l'ensemble des biens sociaux. Ils ne sont la prérogative de personne. ». L'on peut comprendre alors que chaque individu va se construire au sein de la communauté par sa singularité et par les biens de la société, mais aussi pour les intérêts du groupe.

Par ailleurs, si cela était possible d'approfondir la recherche dans un temps plus long, je le ferais avec beaucoup de plaisir et la volonté d'apporter un éclairage sur la communauté éducative réunionnaise qui est en demande d'ouverture réflexive vers une société plus inclusive, afin d'améliorer les conditions de vie pour les jeunes en grandes difficultés d'insertion professionnelle.

Ces difficultés sont très souvent confrontées à la volonté et la motivation, que ce soit de la part du jeune, mais également des acteurs qui l'entourent et qui l'accompagnent dans ses apprentissages. André (représentant de parents d'élèves et bénévole à l'association Énergie jeunes), l'avait d'ailleurs évoqué lors de notre rencontre : *« Tout est une question de motivation, de temps et de savoir prendre du temps pour d'autres personnes […] On vit dans un monde où c'est très difficile de trouver cette motivation. ».*

En outre, l'on peut penser à proposer des perspectives, en vue de remotiver la communauté éducative, par des actions de mobilisation ou de soutien auprès de chaque acteur. Ce qui m'a d'ailleurs frappée lors de mes recherches, c'est le besoin pour chaque acteur de se faire entendre, de témoigner, en vue d'obtenir des solutions à ce qui fait obstacles dans leur pratique professionnelle.
C'est pour cela que l'appui de la recherche scientifique permet aux acteurs de discuter, d'échanger leurs points de vue et de comprendre, par une vision extérieure, ce qui se fait réellement, ce qui s'interprète et ce qui impacte. Il semblerait alors intéressant de lancer une nouvelle recherche, non pas dans le cadre d'un état de connaissance, mais d'une recherche-action entre les chercheurs et la communauté éducative pour favoriser la mobilisation de tous. L'idée serait donc de partir du principe que c'est par l'action que les acteurs pourront faire émerger des connaissances scientifiques utiles pour comprendre et changer les réalités, les systèmes et les mentalités sociales d'un groupe (Prévost & Roy, 2013 ; Marcel, 2015).

L'avantage de cet exercice, c'est qu'il donne possibilité aux étudiants, de comprendre ce qui se passe réellement sur le terrain et de sensibiliser leur regard sur ce qu'ils observent, questionnent, découvrent, analysent, etc. Ainsi, un étudiant pleinement investi dans ce qu'il recherche, va alors comprendre l'ampleur réel de ce qui se joue en contextes, et devra y faire face avec ses propres limites et ses propres attentes. Ce qui signifie alors qu'il doit accepter que la réalité du terrain puisse être totalement différente de ses représentations et qu'il ne doit donc pas la fausser pour répondre à ses problématiques.

Aussi, l'investissement que cela demande, ne doit-il pas être partiel, notamment lorsque nous faisons partie nous-mêmes de la communauté auprès de laquelle nous menons notre recherche. En effet, cela fait partie de nous. En ce sens, lorsque l'on m'évoque la neutralité du chercheur, je ne peux que penser à l'impossibilité de la mettre en pratique dans cette posture, puisque nous sommes en permanence en confrontation avec le terrain et ce qui s'y joue. C'est ce qui rend l'exercice encore plus intéressant car il y a stimulation constante qui nous donne davantage l'envie de découvrir, d'apprendre et de recueillir le maximum d'informations nous permettant de faire ressortir des idées nouvelles sur la problématique abordée.

Toutefois, il y a aussi le fait de mener plusieurs missions simultanément qui ralentit nos possibilités d'avancer rapidement dans nos enquêtes. Nous ne pouvons alors nous concentrer que sur un seul et même objectif et devons faire abstraction de certaines actions que nous aurions pu traiter avec plus de rigueur dans le temps. Cela rappelle les conseils de Nathalie Wallian, l'une de mes professeurs de master, qui insistait sur le fait qu'il fallait savoir faire le deuil de ce que nous ne pouvons étudier.

Faisons alors, une rétrospection sur mes aventures autour de cet objet d'étude. Travailler sur cette recherche m'a demandé de porter attention à toutes les missions que j'avais à mener durant la même période, que ce soit dans mes études, dans mes interventions, etc. En effet, il m'a fallu apprendre à m'ordonner, m'organiser, m'adapter à chaque nouvelle contrainte ou découverte. De plus, j'ai pu me rendre compte que le travail ensemble, n'était pas une tâche facile, étant donné la diversité de penser qui émane du groupe en situation d'interaction. Tant l'on peut croire que collaborer est une chose évidente à mettre en place, tant ce que l'on fait et observe sur le terrain en devient une fine branche des représentations de la collaboration au sens où l'entend notamment Larivée (2003).

Face à cela, je ne saurais trouver ma place car le monde scolaire est si complexe et requiert une grande ouverture à la nouveauté, à la nouvelle génération confrontée aux technologies. Le besoin de renforcer le lien de la grande communauté scolaire semble idyllique ou peut être encore très perlé. Le conflit intergénérationnel peut-il être corrélé à cette difficulté de mobiliser les acteurs ? Le fait de vouloir rester dans son cadre professionnel avec son expérience vient alors faire frein à la cohésion de la communauté ? Ici, nous constatons qu'il y a encore de nouvelles pistes à interroger pour comprendre ce qui fait obstacle à la mobilisation de tous. En effet, nous ne pouvons pas dire que ce qui est négatif, l'est pour tous. Nous cherchons simplement dans cette idée, à comprendre ce qui empêche les acteurs d'agir et ne les conduit à une plus grande manœuvre de collaboration.

Cette étude m'a beaucoup remise en question, dans le sens où ce qui a été explicité dans ce dossier, pourrait paraître pour certains lecteurs, dérisoire au regard de toutes les actions qui sont mises en place dans la communauté. C'est la raison pour laquelle, je souligne en cette conclusion que l'objectif de cette recherche, était de pouvoir faire réfléchir le lecteur sur tout ce qui touche de près ou de loin, à l'épanouissement des acteurs au sein de la communauté éducative, particulièrement les actions les plus épisodiques, durant l'année scolaire qui vont activer l'« effet pygmalion » auprès de certains jeunes.

Une dernière idée qui n'a pas été évoquée dans cette étude et qu'il serait pourtant intéressant d'approcher, concerne la collaboration au niveau méso. En d'autres termes, s'interroger sur les actions qui se mettent en place entre les responsables d'association et l'équipe de direction d'un établissement. En effet, Mérini (2001), précisait que ce type d'action ponctuelle, nécessitait une rigueur de la part de tous les acteurs, dans l'organisation du projet. Ainsi, l'on doit se questionner sur les démarches qui se mettent en place entre les responsables d'associations et les équipes de direction, afin d'offrir aux enfants, le maximum de bénéfices dans ces actions partenariales autour des apprentissages scolaires et sociaux.
Cette idée laisse comprendre l'ampleur des recherches à mener autour des actions partenariales qui contribuent chacune à leur façon, au bien-être des élèves et à leur réussite scolaire, ainsi qu'au climat de l'école.

Pour finir, j'espère de tout cœur que mon travail de recherche contribuera à nourrir la réflexion sur la question des pratiques partenariales dans le monde scolaire puisque toute action, de près ou de loin, touche la construction psychosociale de chaque élève et nécessite d'être questionnée afin d'en trouver les leviers et les freins. De plus, les actions menées par les partenaires auprès de la communauté éducative, permettent à certains élèves de prendre conscience des enjeux de l'école et de trouver une motivation dans ce qu'ils entreprennent. Par cette pensée, je terminerai, en citant Louis Depagne, professeur de SVT au collège Kossa : *« Parfois il suffit de tellement peu dans un sens comme dans l'autre. Un commentaire sur une feuille ».*

Une citation qui me fait d'ailleurs penser au leitmotiv que j'ai retiré de mes années de collège, me permettant de développer cette envie d'approfondir toutes les connaissances que j'acquiers en cherchant constamment à aller plus loin dans les apprentissages. Par cela, je pense à mon professeur de technologie, qui m'a dit un jour : « rien est jamais figée, ce n'est jamais fini. ». Cette phrase prend alors un sens particulier dans mes travaux, puisque je tiens à appuyer que cette recherche a encore beaucoup de ressources à offrir pour la recherche scientifique autour des pratiques partenariales, particulièrement quand il s'agit d'interventions collaboratives de type « regard ».

BIBLIOGRAPHIE

Références :

Asdih, C. (2008). Les partenariats famille-école-association : des enjeux socio-politiques à repérer, des défis à relever. In S.J. Larivée, C. Asdih, G. Pithon (Eds). *Construire une « communauté éducative » : un partenariat famille-école-association* (pp. 230-242). Bruxelles : De Boeck Université.

Astolfi, J.P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner.* Paris : ESF.

Berthet, J.M. Kus, S. (juin 2013). *Questions vives du partenariat et réussite éducative. Vers un projet éducatif partagé : Entre Réussite Scolaire et Réussite Éducative, quelles coopérations sur un territoire en politique de la ville ? Rapport de séminaire.* [En ligne]. http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/documents-sk/rapport-du-seminaire-questions-vives-du-partenariat-et-reussite-educative-2012-2013 (26/04/18).

Bouchard, J.M., Talbot, L., Pelchat, D. et Sorel, L. (1996). Les parents et les intervenants, où en sont leurs relations ? (Deuxième partie). *Apprentissage et socialisation, 17,3,* 41-48.

Caroly, S. (2010). L'activité collective et la réélaboration des règles : des enjeux pour la santé au travail. HDR, Bordeaux.

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, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École.

Devienne, B. (n.d). *La réussite éducative dans les quartiers prioritaires. Les enjeux locaux sur l'égalité des chances. Une réponse ajustée aux enfants et aux familles. L'addition de plusieurs sensibilités.* Préface. Travaux des équipes PRE, CR-CSUR. [En ligne]. http://reunion.drjscs.gouv.fr/sites/reunion.drjscs.gouv.fr/IMG/pdf/Cahier_PRE.pdf (15/04/18).

Dhume, F. (2013). Sous le partenariat, les rapports de pouvoir. Retour sur une idée qui structure le projet de la « réussite éducative ». Rapport ISCRA-EST. Neuviller-la-Roche, avril.

Flanders, N. A. (1970). *Analysis teaching behaviour.* Addison Wesley Editor.

Feyfant, A (2014). Réussite éducative, réussite scolaire ? *Note de veille de l'IFÉ*. ENS de Lyon, février 2014.

Gamble, J. Landry, R. Ferrer, C. Vienneau, R. (2002). Pour une pédagogie de la coopération. *La pédagogie actualisante : un projet éducatif.* Volume XXX-2. Automne 2002. Canada.

Gardou, C. (2014). Quels fondements et enjeux du mouvement inclusif ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 1, 65,* 11-20.

Honneth, A. (2006). Sans la reconnaissance, l'individu ne peut se penser en sujet de sa propre vie. *Philosophie Magazine, 77*, 1-4.

Ipubli.inserm. (n.d). *Effets sur le bien-être et la qualité de vie* (pp. 1-18). [En ligne] http://www.ipubli.inserm.fr/bitstream/handle/10608/97/?sequence=15 (04/05/18).

Janosz, M., Georges, P., Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Psychoéducation, 27, 2,* 285-306.

Janosz, M. (2000). « L'abandon scolaire ». *VEI Enjeu*, n°122. Septembre.

Joliot, P. (2017). *La recherche scientifique ? Une passion, un plaisir, un jeu.* Paris : Flammarion Jeunesse.

Kalubi, J.C. (2008). Construire des « relations positives pour réussir un partenariat famille-école-association. In S.J. Larivée & al (Eds). *Construire une « communauté éducative » : un partenariat famille-école-association* (pp. 7-10). Bruxelles : De Boeck Université.

Lannegrand-Willems, L. (2008). *La question de la construction identitaire à l'adolescence à deux paliers de l'orientation : la troisième et la terminale* (pp. 527-544). [En ligne] https://journals.openedition.org/osp/1793 (20/04/18).

Larivée, S.J. Kalubi, J.C. Terrisse, B. (2006). « La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite ». *Revue des sciences de l'éducation, 32, 3*, 525-543.

Larivée, S.J. (2003*). L'établissement d'une relation partenariale avec les parents : mythe ou réalité ?* Communication présentée dans le cadre du 24e Congrès de l'Association d'éducation préscolaire du Québec (AEPQ), Sainte-Adèle, 14-16 novembre.

Larivée, S.J., Asdih, C., Pithon, G. (2008). *Construire « une communauté éducative » : un partenariat famille-école-associatio*n. Bruxelles: De Boeck Université.

Lenoir, Y., Froelich, A., Zuniga, V. (2016). *La reconnaissance à l'École. Perspectives internationales.* Canada : Presses de l'Université Laval.

Lenoir, Y., Kalubi, J.C., Lenoir-Achdjian, A. (2004). *La communauté d'apprentissage : Ambiguïtés et enjeux de la notion en Amérique du Nord.* Canada : Université de Sherbrooke.

Lourau, R. (1988). *Le journal de recherche, matériaux pour une théorie de l'implication*. Paris : Merindiens, Klincksieck.

Marcel, J.F. (2015). *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation – Accompagner le changement.* Paris : Educagri.

Mérini, C. (2001). *Le partenariat : histoire et essai de définition.* Actes de la Journée nationale de l'OZP, France, 5 mai.

Moos, R.H., & Trickett, E.J. (1974). *The classroom environment scale. Palo Alto*. CA : Consulting psychology press.

Ouellet, S., Caya, I., Tremblay, M.P., (2011). L'apport d'une communauté d'apprentissage pour développer des pratiques collaboratives et inclusives : une recherche-action. *Éducation et francophonie, 39, 2,* 207-226.

Pelletier, L., Alaoui, D. (2016). Du décrochage provisoire au raccrochage scolaire : l'importance de la reconnaissance. *Questions Vives.* [En ligne] N° 25 | mis en ligne le 02 juillet 2017. http://questionsvives.revues.org/1918 (26/04/18).

Pelletier, L., Alaoui, D., (2017). *Évaluation externe. Projet de prévention du décrochage scolaire et de « raccrochage ».* Rapport final. Réunion : Université de La Réunion-ESPE, mars.

Pelletier, L. (2009). *Rapport d'évaluation du dispositif des Centres Académiques de Lecture et d'Écriture (CALÉ)* ; Document interne à l'académie de La Réunion.

Poncelet, D., Vlassis, J. (2014). *Décrocher n'est pas une fatalité ! Le rôle de l'École dans l'accrochage scolaire.* Actes du 2ème Colloque international du LASALE sur le décrochage scolaire, Luxembourg, 14-15-16 mai.

Prévost, P., Roy, M. (2013). La recherche-action : origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion. *Recherches qualitatives, 32, 2,* 129-151.

Ricœur, P. (2004), *Parcours de la reconnaissance.* Paris: Stock.

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école*, Paris : Casterman.

Safont-Mottay, C., Lescarret, O. (2008). Éducation familiale et mobilisation scolaire des adolescents en milieu défavorisé. In S.J. Larivée & al (Eds). *Construire une « communauté éducative » : un partenariat famille-école-association* (pp. 91-104). Bruxelles : De Boeck Université.

Schutzenberger, A.A. (1993). *Aïe, mes aïeux !* Paris : La Méridienne. Desclée de Brouwer.

Thomazet, S., Mérini, C., Gaime, E. (2014). Travailler ensemble au service de tous les élèves : analyse de l'activité d'enseignants néo-titulaires à partir des dilemmes professionnels qu'ils rencontrent. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, Éd. de l'INS HEA, 65,* 69-80.

Thomazet, S., Mérini, C. (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? *Questions Vives.* [En ligne] n° 21 | mis en ligne le 15 septembre 2014. http://questionsvives.revues.org/1509 (30/11/17).

Vitali, C. (2015). *Nouveaux enjeux pour la vie scolaire – Mutations et variations*. Vanves : Hachette Livre.

Van Cuyck, A. (2005). *Tests du Khi-deux, Corrélations, variabilité... Pour une méthodologie quantitative, réflexive et structurale de l'étude des champs, des liens et des relations.*

Waniez, P. (1992). *L'analyse exploratoire des données : une approche interactive nouvelle de l'information statistique.* Montpellier : ORSTOM & Maison de la Géographie.

SITOGRAPHIE

BiostatGV. [En ligne] http://marne.u707.jussieu.fr/biostatgv/

STHDA: Statistical Tools for High Throughout Data Analysis. [En ligne] http://www.sthda.com/french/rsthda/correlation.php

ANNEXES

Annexe n°1 : Schémas théoriques

I- Schéma des différentes sphères du climat scolaire (Janosz & al, 1998, p. 293) :

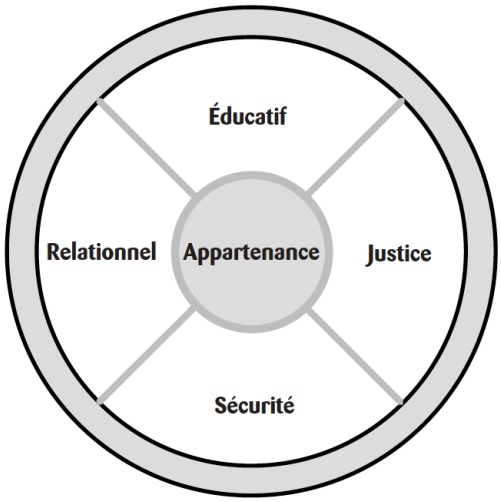
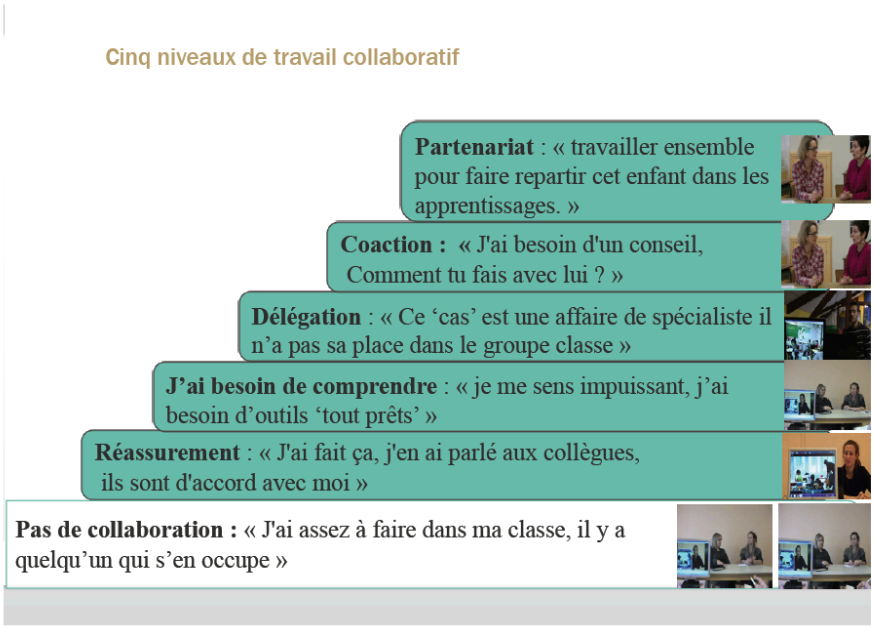


Figure 2. Composante de l'environnement socioéducatif : Le climat scolaire et ses différentes facettes.

I- Schéma des niveaux de travail collaboratif (Thomazet & al, 2014, p. 5) :

Figure 1 : cinq niveaux de travail collectif

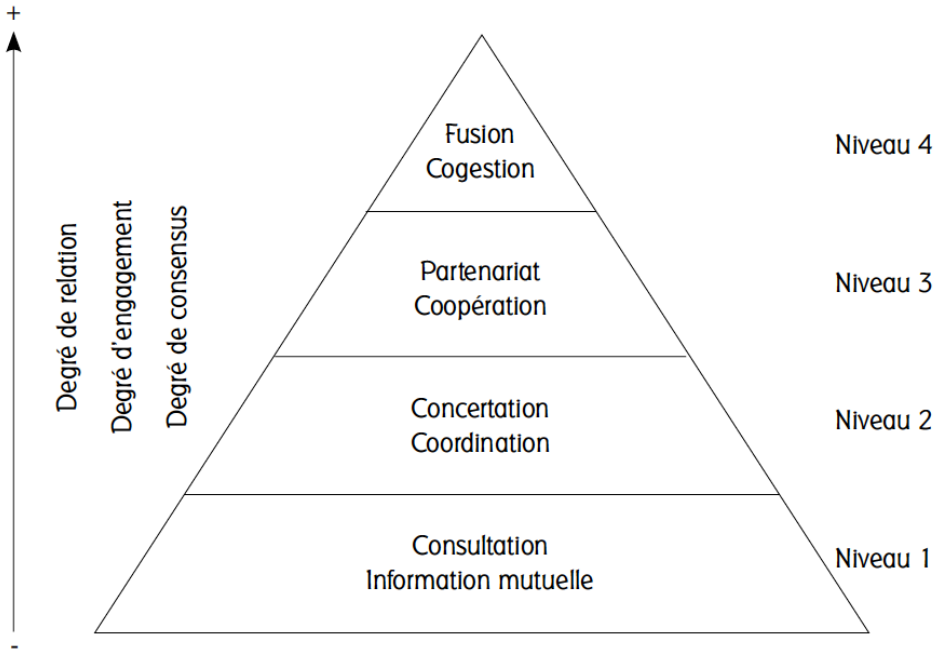


Annexe n°1

II- Schéma des degrés de collaboration de Larivée (2006, p. 530) :

FIGURE 1

Les diverses formes de collaboration (Larivée, 2003)



Annexe n°2 : GRILLE D'OBSERVATION ANALYSE DE PRATIQUE DE L'ASSOCIATION ENERGIE JEUNES A PARTIR D'UNE PRISE VIDEO EN SITUATION D'ANIMATION.

A la suite d'un enregistrement vidéo d'une séance en classe de l'association Énergie jeunes le **29 novembre 2017 (de 10h05 à 11h05),** une grille a donc été constituée en vue d'analyser les différentes interactions entre les acteurs présents ce jour-là. La grille a été inspirée par 2 modèles de grilles d'observations : celle étudiée lors de l'UE3.7 des étudiants master 2 recherche en éducation (2017) et celui de Flanders (1973) concernant le système F.I.A.C *(Flanders Interaction Analysis Category).* Ces deux grilles combinées, permettront d'analyser la structure de l'activité et les modes de collaboration (Thomazet & al, 2014), et du climat scolaire qu'a développé Janosz et ses partenaires (1998). L'analyse de pratique se fera donc à la fois de manière globale (phase 1) puis ensuite sur des séquences sélectionnées en vue d'une analyse plus détaillée (phase 2).

PREMIERE PHASE D'OBSERVATION (Master de recherche UE3.7, 2017)

Les réponses grisées sont les réponses qui ne seront pas retenues.

Niveau de classe	**Discipline/activité**	**Horaire**	**Durée de la vidéo**
6°1	Intervention ponctuelle d'une association sur la persévérance scolaire. Épisode 2 du programme.	10h05 à 11h05	51 : 08 minutes d'observation.
Nombre d'intervenants (par catégorie)	**Nombre d'enseignants**	**Nombre d'élèves**	
Intervenant expert **(IE)** : étudiant. Intervenant animateur **(IA)** : étudiant. Intervenant invité 1 **(II1)** : salarié et représentant de parent de l'établissement. (Première journée d'intervention). Intervenant invité 2 **(II2)** : salarié.	1 enseignant : professeur principal (PP).	26 élèves (E°1, E°2...) : numérotation à partir du schéma (annexe n°4).	
CONDITIONS ENVIRONNEMENTALES			

1° Comment est disposée la salle ? En U *en V□ autre □ (à préciser)*

2° Quels sont les matériels mis à disposition ? Livres □ Cahiers (carnet de correspondance et un petit cahier par élève, intitulé « mon passeport, les habitudes gagnantes ») / Bibliothèques □ Jeux (carton de couleurs) / Tableaux □ Supports numériques / Autres (« sticker » / chevalets avec prénoms des élèves)

3° Quels supports numériques ? Tableau interactif □ Vidéoprojecteur □ Ordinateur □ Tablette numérique □ Autres □ (enceinte)
-NB : Le jour de l'observation il a été noté qu'il y avait un dysfonctionnement d'une petite télécommande prévue pour la passation des diapos.

4° Comment les acteurs sont positionnés au sein de la salle ? Quand ?
-Dès le début de l'heure les élèves s'installent sur les tables en forme de U, à la place qu'ils choisissent eux-mêmes en fonction des affinités (généralement à côté de son ou ses camarades de classe).
-Concernant les intervenants, IE et IA sont au centre de l'espace U. L'intervenant II1 reste très souvent à la même place et entre dans le cercle vers la fin de la séance. L'intervenant II2 circule autour du U et n'interviennent que très peu au centre.
-PP idem que les intervenants invités.

5° L'enseignant est-il en retrait ?
-Parfois mais circule de temps à autre au sein de la classe, échange, intervient parfois par sollicitation ou initiative principalement auprès des élèves. Plus la séance se passe plus l'enseignant se positionne auprès des intervenants et échangent avec eux sur ce qu'il se passe, sur le déroulé de la séance et intervient parfois dans la relation intervenant/élève pour remplir les « stickers ».

PRISE DE PAROLE
Pendant la séance observée

6° Quel est le contenu de la séance ?
- L'objectif de l'intervention du jour étant de présenter un programme sur des idées pouvant permettre à l'élève de trouver motivation à se sentir mieux à l'école au travers d'habitudes « gagnantes ». A la fin de la séance, une fiche appelée « sticker » est donnée aux élèves pour qu'ils puissent choisir une habitude et se fixer un challenge pour la changer. C'est la deuxième intervention faite auprès de cette classe.

7° Combien de temps dure une séance ?
Une intervention dure 55 minutes, soit une heure de cours dans l'enseignement secondaire.

8° Pendant la séance qui parle ?
-Tout le monde parle à un moment donné de la séance. Soit avec la classe ou en petit groupe.
a) En premier : IE qui démarre l'activité.
b) Ensuite : IA prend la parole pour demander ce qui s'est fait à la séance précédente.
c) Circulation et tours de parole : Concernant les II, chacun à son tour présente une diapo et parlent aux élèves quelques fois quand ils se sentent détendus. Les circulations dans la salle se font en silence Pour les élèves, ils lèvent le doigt pour participer. PP prend la parole la première fois par sollicitation de IE puis le reste de la séance ses interventions se font de manière spontanée à la classe ou avec un groupe.

9° Est-ce que l'enseignant parle ? OUI □ non □ Si oui, à qui ? Quand ? Comment ? De quoi ?
-PP parle quand elle est sollicitée. Rare sont les fois où elle intervient de manière spontanée. Si elle le fait c'est principalement en face à face avec les élèves ou pour appuyer les propos des intervenants. Elle parle aussi avec les intervenants avec la même méthode de face à face pour poser des questions, parler du comportement des élèves ou de petits échanges à titre informatif sur le déroulé de la séance.

10° Est-ce que les élèves parlent ? OUI □ non □ Si oui, à qui ? Quand ? Comment ? De quoi ?
-Entre eux particulièrement afin de se donner des conseils, de partager des expériences ou d'exprimer les difficultés vis-à-vis de ce qui est demandé, ils s'écoutent les uns et les autres sur ce qu'ils ressentent. Avec les intervenants également mais en étant pour la plupart du temps sollicité (seuls 2 élèves prenaient la parole de manière spontanée pour faire part de ce qu'ils pensaient des thématiques abordées durant la séance. De plus les élèves parlent en créole entre eux et certains avec les adultes.

11° Est-ce que l'intervenant animateur parle ? OUI □ non □ Si oui, à qui ? Et quand ? Comment ? De quoi ?
-Aux élèves pour poser des questions, réagir à ce qu'ils disent. Il parle aussi à PP sur le déroulé de la séance. De manière non verbale il s'exprime également avec IE pour distribuer les outils, prendre la parole de façon complémentaire à ce qu'IE exprime. Par exemple, lorsqu'IE explique à la classe une consigne sur le sticker, IA va prendre un modèle pour le donner à IE qui le remercie et continue son explication. Il communique très peu avec les II.

12° Est-ce que les intervenants invités parlent ? OUI □ non □ Si oui, à qui ? Quand ? Comment ? De quoi ?
-Pour II1 ses premières prises de parole se font uniquement pour lire ce qu'il y a sur les diapos. Au fur et à mesure de la séance il intervient plus régulièrement de manière spontanée pour insister sur les consignes, sur le comportement de la classe « on écoute ». A la fin de la séance il en vient à partager ses idées en proposant de montrer le petit cahier sur les habitudes aux parents.
-II2 intervient plutôt de manière isolée, notamment en s'appuyant sur l'autorité « les enfants oh ! [Frappe des mains] ». Il fait très peu d'interventions en face à face avec les élèves mais passe entre eux pour vérifier que cela a été remplie. Parfois, il échange avec PP ou IA.

13° Est-ce que les intervenants se parlent entre eux ? OUI □ non □ Comment ? De quoi ?
Mais très rarement. Le peu d'échange concerne principalement le déroulé de la séance (le temps restant, la distribution des « stickers », etc.). Leurs échanges se font spécialement sur un mode non verbal : tout le monde s'applique à une tâche sans communication. Par exemple, lors du collage du « sticker », II2 prend la poubelle pour jeter les papiers, IA/II1 passent dans l'espace U pour aider les élèves à coller les « stickers », PP indique où coller dans le carnet de correspondance et veille à ce que tous les élèves s'appliquent à la tâche, tandis que IE explique à la classe entière comme retirer le papier protecteur de la partie collante du sticker). Les choses ont l'air de se faire naturellement.

14° Est-ce que les élèves se parlent entre eux ? OUI □ non □ Comment ? De quoi ?
Entre eux particulièrement afin de se donner des conseils, de partager son expérience, d'écouter les uns et les autres sur ce qu'ils ressentent. Ils se parlent de façon bienveillante et amical. Ils sont attentifs quand un élève s'exprime.

15° Est-ce que l'enseignante et les intervenants se parlent entre eux ? OUI □ non □ Comment ? De quoi ?
Ils parlent du déroule de la séance. PP pose des questions en aparté à un intervenant. Elle écoute durant la présentation, propose à IE de faire parler tel ou tel élève. Elle fait aussi des commentaires avec eux sur le comportement des élèves. Cependant ces échanges restent très ponctuels. Notons seulement 5 prises de parole de la part de l'enseignante (voir tableau nombre d'interventions par adulte).

16° Comment se passe le dialogue entre l'enseignante, les intervenants et les élèves ?
-Dans l'écoute, quand un élève parle tout le monde l'écoute, comme pour E°22 qui a dû à s'exprimer à voix haute. L'intervenant propose alors de reformuler ce que E°22 dit.

17° Dans le cas où il y aurait des échanges entre élèves et les intervenants :
-Cela se fait sur un mode respectueux ? OUI □ non □
-Autre □ Mais aussi sur un mode amical et bienveillant. L'IE parle en créole avec certains élève (élève n°18) *Au début de la séance par exemple, IE appelle E°16 par un surnom, « Barça » lui permettant d'installer un climat amical, familial entre l'élève et lui.*

18° Dans le cas où il y aurait des échanges entre l'enseignant et les élèves cela se fait :
-Par niveau □ par affinité □ **autre** : par bienveillance et dans l'accompagnement.

19° L'intervenant expert s'adresse aux élèves sur un mode : valorisant □
-Encourageant / Autre : amical / en utilisant l'humour / incite à regarder les vidéos.

20° L'enseignant s'adresse aux élèves sur un mode : valorisant □ encourageant □ Autres □

PARTICIPATION
Pendant la séance observée

21° Quel est le rôle des différents acteurs pendant la séance ?
- [IE] : Attendre □ observer □ parler (à tout le monde) □ lire □ écrire □ écouter □ participer □ autre : présente le programme / sollicite / encourage.
- [IA] : Attendre □ observer □ parler (à tout le monde, principalement les élèves et PP) □ lire □ écrire □ écouter □ participer (à donner des idées / remplir le sticker) □ autre
- [II] : Attendre □ observer □ parler (aux élèves) □ lire □ écrire □ écouter □ participer autre : sollicite
- [PP] : Attendre □ observer □ parler (élèves et intervenants) □ lire □ écrire □ écouter □ participer (en étant sollicitée à le faire) □ autre : sollicite / encourage.

22° Est-ce que les élèves participent ? OUI □ non □ Si oui, comment ?
- Ils lèvent le doigt pour partager des idées de ce qu'ils ont retenu ou ressentent.

En référence la séquence [17 : 40 – 18 : 05] dans la 2ème phase d'observation.

23° Est-ce que les élèves participent avec enthousiasme ? OUI □ non □
Le jeu du carton de couleurs leur permet de participer sans crainte de devoir prendre la parole pour exprimer l'idée.

24° Comment les intervenants invités participent-t-ils ? De façon isolée □ de façon complémentaire (avec qui ?) □ de façon collaborative (avec qui ?) □ autre (à préciser) □
-II1 : de façon complémentaire avec IE dans la reformulation de consignes, dans la lecture des diapos.
-II2 : de façon isolée des autres acteurs adultes, sa participation consistait à poser des questions aux élèves pour les solliciter à présenter leur couleur ou sinon pour ramener le calme.

25° Est-ce que l'enseignant intervient dans la relation intervenant-élève ? OUI □ non □
-Si oui, comment intervient-il et pourquoi ? Une fois pour s'impliquer dans le témoignage d'un de ses élèves *(voir séquence 17 : 40)*. PP intervient quelques fois pour proposer des idées.

26° Est-ce que l'intervenant expert suggère aux autres intervenants d'encourager les élèves à participer ?
- oui □ NON □

27° Est-ce que l'intervenant expert suggère à l'enseignant d'encourager les élèves à participer ?
-oui □ NON □

STRUCTURE
De la séance observée

28° Le lien est fait avec ce que les élèves ont déjà appris ?
-oui □ NON □

29° L'enseignant intervient-il en cas de non compréhension d'une consigne ?
-oui □ NON □ (peut-être de manière individuelle ?).

30° Comment les intervenants collaborent-ils avec les élèves ?
-Faire avec □ faire à la place □ échanger □ donner la réponse □ faire trouver la réponse □ expliquer □

31° L'intervenant expert aide les élèves à :
-Choisir □ faire □ échanger □ dire □ comprendre □

ACTIONS
Au cours de la séance observée

32° Est-ce que les intervenants encouragent l'élève ? OUI □ non □
-Si oui, de quelle façon ? Toujours de manière respectueuse et amicale.
IA reste souvent à côté de IE au centre, il vient auprès des élèves pour vérifier si l'élève applique les consignes énoncées par IE. A la fin ils applaudissent les élèves pour les féliciter (valoriser) et les invitent à faire de même.

33° Comment réagit l'enseignant par rapport à l'activité de l'enfant ? Quelle est sa posture ?
-Reste de temps en temps en retrait au regard des activités et des interventions possibles mais aide quand même à faire l'activité.

34° Est-ce que l'enseignant encourage les élèves à participer aux activités ? OUI □ non □
-Si oui, comment ? Pas dans l'incitation à prendre la parole durant les activités d'échanges en classe entière mais plutôt en les aidant dans leur tâche d'apprentissage (remplir le « sticker », réfléchir, choisir, écrire).

35° Est-ce que l'enseignant participe à la mise en œuvre et à la conception de l'activité ? oui □ NON □

36° Est-ce que les élèves participent aux activités ? OUI □ non □
-Si oui, comment ? Les élèves sont sollicités régulièrement et participent de façon spontanée (pour réexpliquer ce qu'ils ont appris, ou partager leur point de vue).

37° Comment répondent les élèves ? Amicalement et se sentent à l'aise pour participer sans preuve d'hésitation. On remarque que même les élèves qui ne s'expriment pas de façon claire et audible, essaient toutefois de dire ce qu'ils en pensent et ce qu'ils ont pu voir dans les vidéos. En exemple E°22.

CHOIX
Avant et après la séance observée

38° Est-ce que les élèves demandent de l'aide pour remplir les fiches données par les intervenants en fin d'activité ? OUI □ non □
-Par qui ? d'autres élèves □ de l'enseignant □ les intervenants □, l'enseignante également mais qui vient plutôt en soutien pour comprendre ce qui empêche tel ou tel élève de mettre en pratique l'une des habitudes « gagnantes ».

39° Est-ce que les activités sont imposées aux élèves ? OUI □ non □
-Mais libre d'intervenir, de participer ou non.

NB : A la question de qui en a parlé aux parents en début de séance, seuls 4 élèves sur les 26 ont répondu oui.

DEUXIEME PHASE D'OBSERVATION (Flanders, 1973)
F.I.A.C (Flanders Interaction Analysis Category)

EXPLICATIONS

Codes prévus : Selon Flanders (1973), les interactions s'observent sur 4 critères ; *initiatives, réponses, questions, silence ou confusion*. Cependant les observations se font différemment concernant les acteurs et à partir d'un nombre d'actions étayées par Flanders. De plus, si la grille de Flanders s'arrête sur les interactions entre le **maître (M)** et **l'élève (E)**, ici les interactions du maître seront remplacées par **l'intervenant (I)** principalement envers l'élève. Le maître sera tout de même observé sur une ou deux séquences. Cette récolte quantitative permettra de cibler au-delà de la première phase d'observation d'ordre qualitative, un certain nombre d'interactions qui peuvent émerger durant une situation observable (en l'occurrence ici une séance d'animation de l'association sur la persévérance scolaire). Chaque critère énumère un certain nombre d'actions présentées comme suit :

- **Pour l'intervenant :**

REPONSES :
(1) Accepte des sentiments au regard du climat affectif de l'E.
(2) Encourage ou fait l'éloge pour sa conduite ou sa participation aux activités.
(3) Accepte ou utilise les idées de l'E c'est-à-dire, clarifie ou développe l'idée d'un E.

QUESTIONS :
(4) Questionne à partir de ses idées pour obtenir une réponse d'un E.

INITIATIVES :
(5) Exprime ses idées ou son opinion et non celle du E.
(6) Donne des directives, des commandements que E doit exécuter.
(7) Critique ou justifie en élevant la voix ou en faisant des remarques destinées à faire passer E d'un comportement non acceptable à un comportement acceptable.

- **Pour l'élève :**

REPONSES :
(8) Réponse au I ou M. Ici la liberté d'exprimer ses idées est réduite.

INITIATIVES :
(9) E a l'initiative de la parole. Il exprime ses propres idées **(9a),** développe, expose ses opinions ou sa pensée **(9b),** pose des questions **(9c),** lance un nouveau sujet **(9d).**

- **Pour le « maître » (Flanders, 1960) :**

REPONSES :
(10) Accompagne E dans l'activité en écoutant ses idées**,** ou en proposant les siennes.

INITIATIVES :
(11) Exprime ses idées ou son opinion en appui aux idées de I.

(12) Silence ou confusion que l'observateur détecte. Cela peut être des pauses, de courtes périodes de silence ou de confusion (bavardage générale, bruit de fond, etc.)

SEQUENCES SELECTIONNEES

La méthode Flanders invite l'observateur à noter toutes les 3 secondes, le code de la catégorie de l'interaction qu'il vient d'observer en respectant l'ordre séquentiel. Une catégorie doit donc être notée toutes les 3 secondes. Si toutefois plusieurs catégories apparaît dans cet intervalle, il faut les noter toutes.
De plus, il est préférable de faire d'abord l'exercice sur papier avant de vouloir remplir la grille directement.
Si l'observateur détecte un silence ou confusion (bruit de fond par exemple), il doit noter (12).
Il consistera à noter dans l'ordre séquentiel, les catégories propres à chaque acteur, qui apparaissent durant les observations.
De plus, la première phase d'observation (grille UE3.7) permet à l'observateur de se familiariser avec la situation qu'il doit catégoriser dans cette deuxième phase. 2 séquences de 10 à 20 secondes ont été retenues afin d'en faire une analyse plus profonde des pratiques partenariales d'un intervenant d'association en situation d'animation et ses interactions avec les acteurs présents. Afin d'éviter un codage exhaustif, nous partirons spécifiquement sur les interactions entre l'intervenant expert, un ou deux élèves (n°18 et 22) et le maître. Les séquences retenues sont les suivantes :

- 16 : 38 à 16 : 50.
- 17 : 41 à 17 : 57.
- 25 : 35 à 25 : 55.
- 42 : 35 à 42 : 47.

NB : Des commentaires peuvent être annotés en italique, pour décrire des actions qui accompagnent les interactions verbales.

GRILLES D'OBSERVATION F.I.A.C **Pour chaque séquence, une grille à compléter à partir des codages.**						
SEQUENCE 1 [17 : 41 – 17 : 57]						
	1e série de 3s	**2e série de 3s**	**3e série de 3s**	**4e série de 3s**	**5e série de 3s**	**6e série de 3s**
I	(4)		(4)	(3) / (4)	(4)	(7)
E (18)		(8) *(à I.)* / (9a)	(9b) (8)		(9b)	
M				(10)		
Confusion						
SEQUENCE 2 [42 : 35 – 42 : 47]						
	1e série de 3s	**2e série de 3s**	**3e série de 3s**	**4e série de 3s**	**5e série de 3s**	
I		(3)	(3)	(1)	(5)	
E (18)	(9b)		(9a) *(de la part des autres à E à E n°18.)* / (9b)			
M		(11)				
Confusion						

LEGENDE :

Intervenant (I) : (1) Accepte des sentiments / **(2)** Encourage / **(3)** Accepte ou utilise les idées de l'E / **(4)** Questionne à partir de ses idées / **(5)** Exprime ses idées / **(6)** Donne des directives / **(7)** Critique ou justifie

Élève (E) : (8) Réponse au I ou M / **(9)** E a l'initiative de la parole : Il exprime ses propres idées **(9a)** / Développe, expose ses opinions ou sa pensée **(9b)** / Pose des questions **(9c)** / Lance un nouveau sujet **(9d)**

« Maître » (M) : (10) Accompagne E dans l'activité / **(11)** Exprime ses idées ou son opinion

Silence ou confusion : (12) Cela peut être des pauses, de courtes périodes de silence ou de confusion (bavardage générale, bruit de fond, etc.)

Annexe n°3 : Table des critères de codage à partir de la grille de Flanders (1973).

Intervenant (I)	**RÉPONSES**	**(1)** Accepte des sentiments au regard du climat affectif de l'E. **(2)** Encourage ou fait l'éloge pour sa conduite ou sa participation aux activités. **(3)** Accepte ou utilise les idées de l'E c'est-à-dire, clarifie ou développe l'idée d'un E.
	QUESTIONS	**(4)** Questionne à partir de ses idées pour obtenir une réponse d'un E.
	INITIATIVES	**(5)** Exprime ses idées ou son opinion et non celle du E. **(6)** Donne des directives, des commandements que E doit exécuter. **(7)** Critique ou justifie en élevant la voix ou en faisant des remarques destinées à faire passer E d'un comportement non acceptable à un comportement acceptable.
Élève (E)	**REPONSES**	**(8)** Réponse au I ou M. Ici la liberté d'exprimer ses idées est réduite.
	INITIATIVES	**(9)** E a l'initiative de la parole. Il exprime ses propres idées **(9a),** développe, expose ses opinions ou sa pensée **(9b),** pose des questions **(9c),** lance un nouveau sujet **(9d).**
« Maître » (M) (Flanders, 1960)	**REPONSES**	**(10)** Accompagne E dans l'activité en écoutant ses idées**(a),** ou en proposant les siennes **(b).**
	INITIATIVES	**(11)** Exprime ses idées ou son opinion en appui aux idées de I.
(12) Silence ou confusion que l'observateur détecte. Cela peut être des pauses, de courtes périodes de silence ou de confusion (bavardage générale, bruit de fond, etc.)		

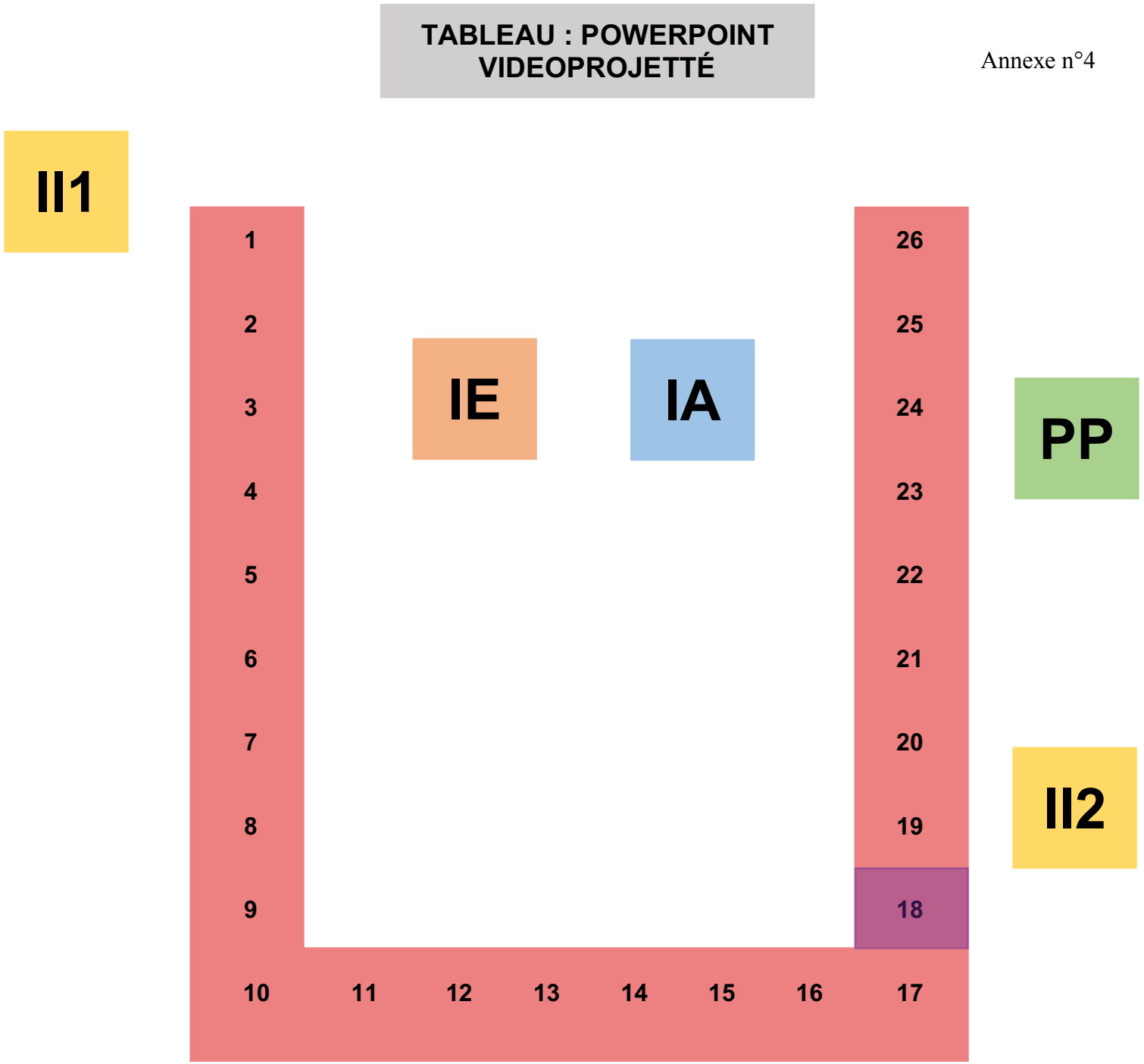
Annexe n°4 : Schéma de la disposition de la salle et des élèves durant l'animation de l'association d'Énergie jeunes

I – Déroulé de l'animation.
Il y avait 31 personnes présentes dans la salle (26 élèves, 4 intervenants et 1 enseignant). La séance a duré 55 minutes, avec tour de paroles constant, principalement entre les intervenants orange et bleu (voir légende, III) et les élèves en rose.

II – Contenu.
Il s'agissait d'une animation sur comment se motiver pour réussir à l'école. L'animation du jour était la deuxième de l'association et consistait à discuter avec les élèves autour de trois habitudes permettant de se sentir bien durant les heures de cours.

III – Légende.

- Élèves
- Intervenant expert (IE)
- Intervenant animateur (IA)
- Professeur principal (PP)
- Intervenants invités (II)
- Élève retenu pour analyse séquences Flanders



Annexe n°5 : Effectif d'interventions par adulte durant l'animation

Acteurs adultes	**Nombre d'interventions**
Intervenant expert	26
Intervenant animateur	20
Intervenant invité n°1	6
Intervenant invité n°2	14
Professeur principal	5 dont 1 sollicité, 3 initiatives et 1 pour ramener le calme dans la classe

Concernant les élèves, il a été difficile de noter le nombre d'interventions par élèves car ils étaient trop nombreux et les échanges se faisaient souvent simultanément, ce qui rendait le numérotage extrêmement compliqué.

Annexe n°6 : Questionnaire élève.

Association autour de la persévérance scolaire: impact

Présentation

coche la réponse nécessaire pour chaque question

1. Ton sexe
⊗ fille ○ garçon

2. Ton âge
○ 10 ⊗ 11 ○ 12

3. Niveau de classe
⊗ 6e ○ 5e

Intervention de l'association Energie jeunes dans la classe

4. As-tu assisté aux interventions d'Energie jeunes?
⊗ Oui, aux trois séances entières
○ Oui, mais qu'à deux séances
○ J'étais présent(e) qu'à une séance
○ Non, je n'étais pas là

5. Qu'est-ce que cela t'a apporté depuis la rentrée d'août?
☐ J'ose participer
☐ Je me fais moins sanctionner par les professeurs
☒ Je me sens écouté(e) par mes camarades et mes professeurs
☐ Mes notes se sont améliorées (maths, français, anglais, histoire, etc.)
☐ rien

6. Si 'autre', précisez :

7. Te sens-tu écouté(e) par les intervenants de l'association?
⊗ Toujours ○ souvent ○ parfois ○ pas du tout

Le bien-être à l'école après intervention Energie jeunes

8. Depuis le passage de l'association, comment te sens-tu au sein de ta classe?
⊗ Très bien ○ bien ○ pas vraiment bien
○ pas bien

9. Comment te sens-tu au sein de ton établissement?
⊗ Très bien ○ bien ○ pas vraiment bien
○ pas bien

10. Arrives-tu facilement à demander de l'aide autour de toi? (avec ton professeur, tes camarades, le personnel de l'école,tes parents,etc.)
○ Tout le temps ○ presque tout le temps
⊗ une fois de temps en temps ○ jamais

11. Te sens-tu écouté(e) par tes professeurs?
⊗ Toujours ○ souvent ○ parfois ○ pas du tout

12. Participes-tu aux travaux de groupe en classe?
○ Toujours ⊗ souvent ○ parfois ○ pas du tout

13. Lors des travaux de groupe avec tes camarades de classe, comment te sens-tu?
☒ intégré(e) ☒ écouté(e) ☐ respecté(e)
☐ ignoré(e) ☐ oublié(e)

14. Si 'autre' précisez :

Les résultats scolaires suite aux interventions

coche les réponses vis à vis de tes bulletins de fin de trimestre.

15. Depuis ces interventions, as-tu vu des progrès dans tes notes?
○ J'ai beaucoup progressé
⊗ j'ai progressé
○ j'ai légèrement progressé
○ je n'ai pas du tout progressé.

16. Dans quelle(s) matière(s) as-tu pu voir ces progrès?
☒ mathématiques ☐ français
☐ anglais ☐ espagnol
☒ histoire-géographie ☐ SVT
☐ physique ☒ sport
☐ musique ☐ arts-plastiques
☐ aucun

17. Parmi ces notes, lesquelles se rapprochent de tes résultats de début d'année?
○ entre 0 et 5 ○ entre 6 et 9 ⊗ entre 10 et 14
⊗ entre 15 et 18 ○ entre 18 et 20

18. Même question que la précédente mais depuis les dernières notes que tu as obtenu
○ entre 0 et 5 ○ entre 6 et 9 ○ entre 10 et 14
⊗ entre 15 et 18 ⊗ entre 18 et 20

Annexe n°7 : Tableau des données quantitatives extrait des 69 questionnaires diffusés auprès d'élèves de 6ème et de 5ème.

Les données sont classifiées dans un premier temps, en colonne par effectifs d'élèves présents aux trois séances (N = 32) et du total d'élèves ayant répondu au questionnaire (N = 69). En ligne, les données sont rangées à partir de l'échelle de Likert *(très bien, bien pas vraiment bien, pas bien par exemple)*, inspiré par le psychologue américain Rensis Likert.
Les deux premiers tableaux consisteront à repérer les effectifs retenus pour l'hypothèse 1 (H1) et l'hypothèse 2 (H2). Référence pour calcul Chi 2.

I- Présentation.

	♀	♂
1. Ton âge	N22 = 11 ans / N14 = 12 ans	N18 = 11 ans / N14 = 12 ans / N1 = + de 12 ans
2. Ton sexe	36	33
3. Niveau de classe	N27 = 6ème / N9 = 5ème	N23 = 6ème / N10 = 5ème
TOTAL	Ntotal = 69 / 6ème = N50 / 5ème = N19	

II- Intervention de l'association Énergie jeunes dans la classe.

4. As-tu assisté aux interventions Énergie jeunes ?

	TOTAL	
	6ème	**5ème**
Oui, aux trois séances entières	19	13
Oui, mais qu'à deux séances	27	6
J'étais présente qu'à deux séances	4	0
Non, je n'étais pas là	0	0
TOTAL	50	19

5. Qu'est-ce que cela t'a apporté depuis la rentrée d'août ?

	6ème = 50	**5ème = 19**	**N = 69**
J'ose participer	23	8	31
Je me fais moins sanctionner	7	0	15
Je me sens écouté(e)	12	3	24
Mes notes se sont améliorées	13	11	4
Rien	2	2	4
6. Autre	1	0	1

7. Te sens-tu écouté(e) par les intervenants de l'association ?

	6ème = 50	**5ème = 19**	**N = 69**
Toujours	23	13	36
Souvent	17	2	19
Parfois	9	4	13
Pas du tout	1	0	1

III- Le bien-être à l'école après intervention Énergie jeunes.

8. Depuis le passage de l'association, comment te sens-tu au sein de ta classe ?

	6ème = 50	**5ème = 19**	**H2, N = 69**
Très bien	17	11	28
Bien	29	7	36
Pas vraiment bien	3	1	4
Pas bien	1	0	1

9. Comment te sens-tu au sein de ton établissement ?

	6ème = 50	**5ème = 19**	**H2, N = 69**
Très bien	24	9	33
Bien	23	10	33
Pas vraiment bien	2	0	2
Pas bien	1	0	1

10. Arrives-tu facilement à demander de l'aide autour de toi ? (Avec tes professeurs, tes parents, etc.)

	6ème = 50	**5ème = 19**	**H2, N = 69**
Tout le temps	18	7	25
Presque tout le temps	10	5	15
Une fois de temps en temps	17	6	23
Jamais	5	1	6

11. Te sens-tu écouté(e) par tes professeurs ?

	6ème = 50	**5ème = 19**	**H2, N = 69**
Toujours	19	8	27
Souvent	20	7	27
Parfois	11	4	15
Pas du tout	0	0	0

12. Participes-tu aux travaux de groupe, en classe ?

	6ème = 50	**5ème = 19**	**H2, N = 69**
Toujours	33	9	42
Souvent	12	8	20
Parfois	5	2	7
Pas du tout	0	0	0

13. Lors des travaux de groupe avec tes camarades de classe, comment te sens-tu ?

	6ème = 50	**5ème = 19**	**H2, N = 69**
Intégré(e)	20	11	31
Écouté(e)	22	10	32
Respecté(e)	17	4	21
Ignoré(e)	2	0	2
Oublié(e)	3	1	4
14. Autre (bien, ça dépend du groupe)	1	1	2

IV- Les résultats scolaires à la suite des interventions.

15. Depuis ces interventions, as-tu vu des progrès dans tes notes ?

	6ème = 50	5ème = 19	H2, N = 69
J'ai beaucoup progressé	8	6	14
J'ai progressé	27	6	33
J'ai légèrement progressé	12	5	17
Je n'ai pas du tout progressé	3	2	5

16. Dans quelle(s) matière(s) as-tu pu voir ces progrès ?

	6ème = 50	5ème = 19	H2, N = 69
Mathématiques	26	6	32
Français	21	8	29
Anglais	24	5	29
Espagnol	3	3	6
Histoire-géographie	17	13	30
SVT	17	8	25
Physique-Chimie	12	5	17
Sport	22	4	26
Musique	12	2	14
Arts-plastiques	22	2	24
Aucun	0	1	1
Autre	2	0	2

17. Parmi ces notes, lesquelles se rapprochent de tes résultats de début d'année ?

	6ème = 50	5ème = 19	H2, N = 69
Entre 0 et 5	2	0	2
Entre 6 et 9	8	1	9
Entre 10 et 14	24	12	37
Entre 15 et 18	12	5	17
Entre 18 et 20	4	1	5

18. Même question que la précédente mais depuis les dernières notes que tu as obtenu.

	6ème = 50	5ème = 19	H2, N = 69
Entre 0 et 5	0	0	0
Entre 6 et 9	9	3	12
Entre 10 et 14	20	6	28
Entre 15 et 18	17	5	22
Entre 18 et 20	4	5	9

Annexe n°8 : TABLEAUX DES OBSERVATIONS PORTÉES POUR L'ANAYSE QUANTITATIVE.

I- Observations des relations de corrélation et de dépendance entre deux variables qualitatives issues des réponses obtenues des 69 élèves interrogés.

1. Sous-hypothèse 1 : Observations à partir du coefficient de corrélation rhô de Spearman et utilisation de logiciel, pour les variables Q7 et Q8.

1.1. Analyse du lien possible.

a. Formule coefficient de corrélation rhô de Spearman :

$$\rho = 1 - \frac{6\sum_d 2}{N(N^2-1)}$$

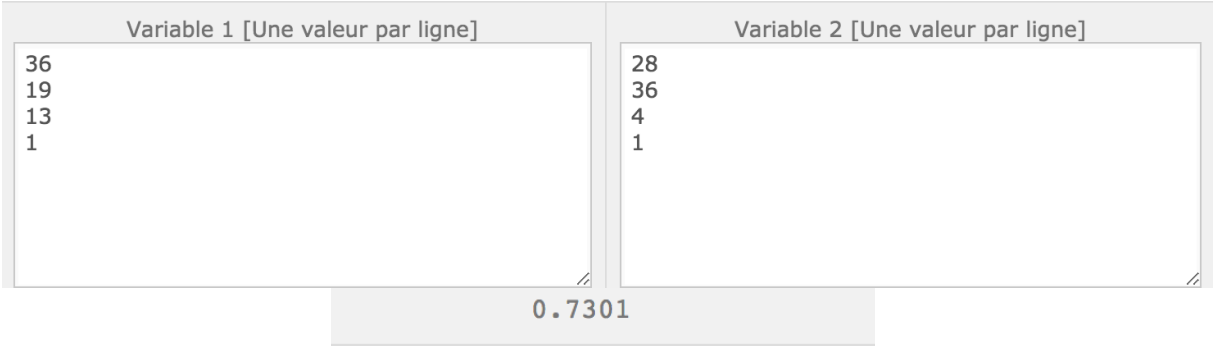
b. Classification des données :

Tableau 1 : contingence Q7 et Q8.

	A	B	C	D
Q7 (x)	36	19	13	1
Q8 (y)	28	36	4	1

Les notes A à D correspondent aux valeurs de l'échelle de Likert, ici utilisées pour entendre sur l'ordre du ressenti que : A = Très positif / B = positif / C = Négatif / D = Très négatif.

c. Utilisation du logiciel de corrélation à partir du site STHDA et des données brutes obtenus :



d. Interprétation des résultats.

Avec un ddl = N – 2 = 4 – 2 = 2 :

Rhô observé 0,7301 > Rhô 0.5 théorique : 0,9500
[0,7 : 1]

Se référer à la table de valeur critique (annexe n°4) pour consulter le rhô théorique à .05.
La corrélation est donc positive à un niveau modéré du coefficient de corrélation rhô de Spearman. Il nous faut observer la dépendance de ces variables par un calcul Chi 2 à 4 cases.

1.2. Observation de la dépendance des variables.

a. Formule du Chi 2 à plus de 4 :

$$\sum \frac{(n_0 - n_t)^2}{n_t}$$

$$\text{Effectif théorique d'une cellule} = \frac{\text{Total ligne x total colonne}}{\text{Nombre total de sujets}}$$

ddl : (Nb col. - 1)(Nb lignes - 1)

b. Tableaux effectifs observés et effectifs théoriques :

Tableau 2 : Effectifs observés Q7 et Q8.

	Très bien	Bien	Pas vraiment	Pas bien	Total (x)
Toujours	20	15	1	0	36
Souvent	6	11	1	1	19
Parfois	2	9	2	0	13
Pas du tout	0	1	0	0	1
Total (y)	28	36	4	1	69

Tableau 3 : Effectifs théoriques Q7 et Q8.

	Très bien	Bien	Pas vraiment	Pas bien	Total (x)
Toujours	14,6 [1]	18,7	2,08	0,5	36
Souvent	7,7	9,9	1,1	0,2	19
Parfois	5,2	6,7	0,7	0,1	13
Pas du tout	0,4	0,5	0,05	0,01	1
Total (y)	28	36	4	1	69

c. Présentation des calculs à partir de la formule ci-dessus :

$$\sum = \frac{(20-14{,}6)^2}{14{,}6} + \frac{(15-18{,}7)^2}{18{,}7} + \frac{(1-2{,}08)^2}{2{,}08} + \frac{(0-0{,}5)^2}{0{,}5} + \frac{(6-7{,}7)^2}{7{,}7} + \frac{(11-9{,}9)^2}{9{,}9} + \frac{(1-1{,}1)^2}{1{,}1}$$
$$+ \frac{(1-0{,}2)^2}{0{,}2} + \frac{(2-5{,}2)^2}{5{,}2} + \frac{(9-6{,},7)^2}{6{,}7} + \frac{(2-0{,}7)^2}{0{,}7} + \frac{(0-0{,}1)^2}{0{,}1} + \frac{(0-0{,}4)^2}{0{,}4}$$
$$+ \frac{(1-0{,}5)^2}{0{,}5} + \frac{(0-0{,}05)^2}{0{,}05} + \frac{(0-0{,}01)^2}{0{,}01} = 12{,}17$$

d. Interprétation des résultats :

Ddl = (Nb col - 1) (Nb de lig – 1) = (4-1) x (3-1) = 9

[1] Étant donné la longueur des résultats obtenus, nous simplifierons en présentant uniquement le premier chiffre après la virgule. Il en viendra au lecteur de vérifier par lui-même l'exactitude des résultats au besoin.

Chi2 observée 12,2 < Chi2 théorique : 16,9

H0 acceptée.
Se référer pour ce type de test, à la table de la loi de Chi 2 x^2.
Au-delà de la corrélation positive précédemment observée, ici, à .05, il n'y a pas de dépendance significative entre le fait de se sentir écouté par un intervenant ponctuel et de se sentir bien après le passage de l'association de ce dernier. Cherchons alors le lien avec le sentiment d'avoir progressé après ce type d'intervention.

I.2. Sous-hypothèse 1 : Observations à partir du coefficient de corrélation rhô de Spearman et utilisation de logiciel, pour les variables Q8 et Q15.

2.1. <u>Analyse du lien possible.</u>

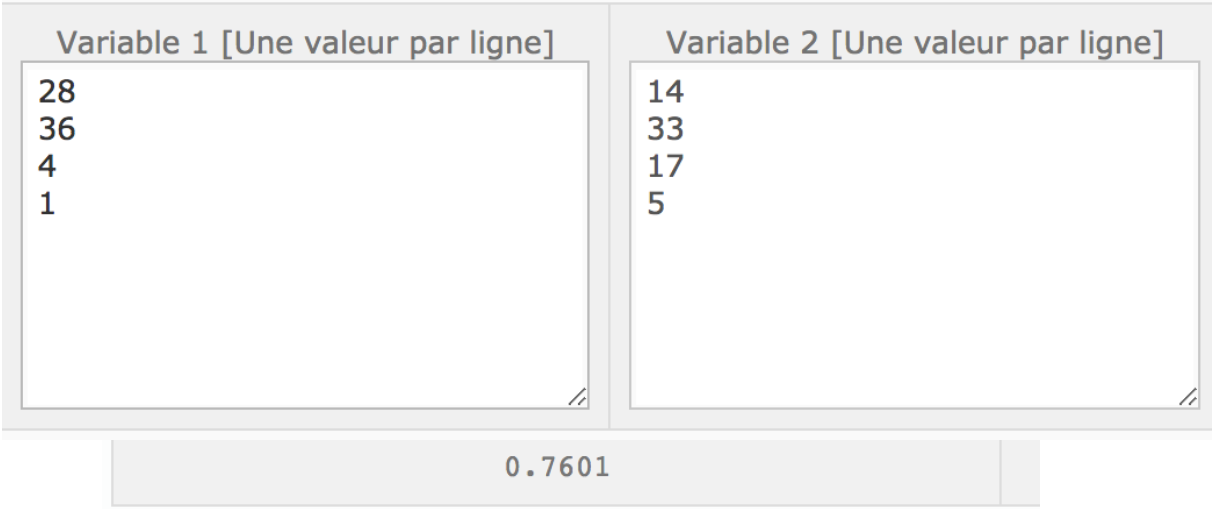
Nous repartons de la même formule de corrélation rhô que précédemment.

a. Classification des données :

Tableau 4 : contingence Q8 et Q15.

	A	B	C	D
Q7 (x)	28	36	4	1
Q8 (y)	14	33	17	5

b. Utilisation du logiciel de corrélation à partir du site STHDA et résultats obtenus :



c. Interprétation des résultats.

Avec un ddl = N – 2 = 4 – 2 = 2 :

Rhô observé 0,7601 > Rhô 0.5 théorique : 0,9500
[0,7 : 1]

Se référer à la table de valeur critique (annexe n°4) pour consulter le rhô théorique à .05.
La corrélation est donc positive à un niveau modéré. Le résultat est presque similaire à l'hypothèse 1. Il y a donc corrélation positive entre le fait de se sentir bien après intervention ponctuelle d'une association et le sentiment d'avoir progressé.

2.2. Observation de la dépendance des variables.

a. Tableaux effectifs observés et effectifs théoriques :

Tableau 5 : Effectifs observés Q8 et Q15.

	Très bien	Bien	Pas vraiment	Pas bien	Total (y)
Toujours	8	4	2	0	14
Souvent	12	18	1	1	33
Parfois	7	11	0	0	17
Pas du tout	1	1	0	0	5
Total (x)	28	36	4	1	69

Tableau 6 : Effectifs théoriques Q8 et Q15.

	Très bien	Bien	Pas vraiment	Pas bien	Total (y)
Toujours	5,6	7,3	0,8	0,2	14
Souvent	13,3	17,2	1,9	0,4	33
Parfois	6,8	8,8	0,9	0,2	17
Pas du tout	2,02	2,6	0,2	0,07	5
Total (x)	28	36	4	1	69

b. Présentation des calculs à partir de la formule ci-dessus :

$$\sum = \frac{(8-5{,}6)^2}{5{,}6} + \frac{(4-7{,}3)^2}{7{,}3} + \frac{(2-0{,}8)^2}{0{,}8} + \frac{(0-0{,}2)^2}{0{,}2} + \frac{(12-13{,}3)^2}{13{,}3} + \frac{(18-17{,}2)^2}{17{,}2} + \frac{(1-1{,}9)^2}{1{,}9}$$
$$+ \frac{(1-0{,}4)^2}{0{,}4} + \frac{(7-6{,}8)^2}{6{,}8} + \frac{(11-8{,}8)^2}{8{,}8} + \frac{(0-0{,}9)^2}{0{,}9} + \frac{(0-0{,}2)^2}{0{,}2} + \frac{(1-2{,}02)^2}{2{,}02}$$
$$+ \frac{(3-2{,}6)^2}{2{,}6} + \frac{(1-0{,}2)^2}{0{,}2} + \frac{(0-0{,}07)^2}{0{,}07} = 9{,}7$$

c. Interprétation des résultats :

Ddl = (Nb col - 1) (Nb de lig – 1) = (4-1) x (3-1) = 9

Chi2 observée 9,7 < Chi2 théorique : 16,9

H0 acceptée.
Se référer pour ce type de test, à la table de la loi de Chi 2 x^2.
Comme pour la première sous-hypothèse, nous voyons bien une corrélation positivement modérée mais lorsque nous nous approchons de la dépendance afin de comprendre le sens de la relation, à .05, il n'y a pas de dépendance significative entre le fait de se sentir bien après le passage de l'association et d'avoir le sentiment d'avoir progressé.

En outre, nous pouvons estimer qu'il y a effectivement corrélation entre le fait de s'épanouir dans un climat d'appartenance (Janosz & al, 1998) et d'avoir le sentiment de progresser. Toutefois, lorsque nous entrons dans l'affinement des relations, il devient alors difficile d'en trouver le sens par l'utilisation du Chi 2.

A partir de cette première hypothèse, et au vu de nos résultats, donnés par deux échantillons dites indépendantes, observons les différences de progression et de sens que portent ces données.

II- Observations des changements au niveau des résultats scolaires d'échantillons indépendantes : niveaux de classe 6ème et 5ème à partir du test McNemar à 4 cases.

1. Observation des résultats des 6èmes à la rentrée d'août et 6 mois après : N = 50.

1.1. Analyse du lien possible.

a. Formule du test de McN pour échantillon indépendant :

Mac Nemar 4 cases

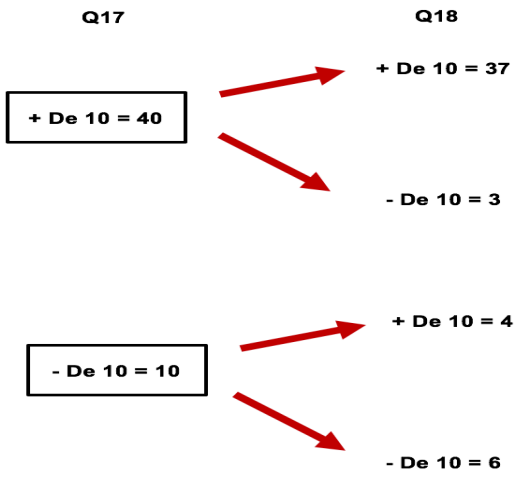
n_1	n_2
n_3	n_4

$$\chi^2 = \frac{N\left(\left|n_1 n_4 - n_2 n_3\right| - \frac{N}{2}\right)^2}{(n_1+n_2)(n_3+n_4)(n_1+n_3)(n_2+n_4)}$$

Pas besoin de calculer des effectifs théoriques

b. Classification des données :

Partant des questions 17 et 18, un tri à plat a été effectué afin d'additionner les élèves ayant plus des notes supérieures à 10, ainsi qu'à l'inverse ceux qui ont en dessous de 10. Après obtention de ces données, un deuxième tri à plat est établi afin de classer ceux qui ont plus de 10 à la question 18, et inverse. Voici le schéma permettant de faire le croisement des données :



Le tableau des effectifs observés se présentera alors sous cette forme :

Tableau 7 : effectifs observés des 6èmes ayant répondu à Q17 et Q18.

	- De 10	+ de 10	Q18 (x)
+ de 10	4 N1	37 N3	41
- de 10	6 N2	3 N4	9
Q17 (y)	10	40	50

c. Présentation de calcul de la formule Mc Nemar à 4 cases pour échantillon indépendant :

$$x^2 = \frac{50 * ((4 * 3 - 6 * 37) - \frac{50}{2})^2}{(4+6) * (37+3) * (4+37) * (6+3)} = 18{,}7$$

d. Interprétation des résultats.

Ici, le Chi 2 observé

Chi2 observée 18,7 > Chi2 théorique à .05 : 3, 84

À .05, il y a une relation significative entre les bons résultats observés à la rentrée scolaire et ceux observés 6 mois. Cherchons à présent, dans quel sens pouvons-nous constater cette relation.

a. Calculs effectifs théoriques et tableau des différences.

$$E_t = \frac{41 * 10}{50}$$

Effectifs théoriques en rouge.
Différences en vert.

Tableau 8 : calculs théoriques et différences pour les 6èmes.

	- De 10		+ de 10		Q18 (x)
+ de 10	8,2	4 -4,2	32,8	37 4,2	41
- de 10	1,8	6 4,2	7,2	3 -4,2	9
Q17 (y)	10		40		50

On a donc 95% de chances d'estimer que les élèves ayant eu de bons résultats en début d'année, sont bien ceux qui ont vu leurs notes s'améliorer ou se stabiliser.

1.2. Analyse subsidiaire pour déterminer le lien avec le passage de l'association au sein de la classe.

Ainsi, nous remarquons qu'il y a un fort taux d'élèves ayant des notes stables et supérieures à 10. L'analyse supplémentaire permettra de savoir si le passage d'une association est lié à ces bons résultats 6 mois après la grande rentrée scolaire.
Pour se faire nous utiliserons le même test Chi 2 à 4 cases.
Nous reprendrons les effectifs pour moins de 10 et plus de 10 concernant les résultats scolaires obtenus à la question 18 que nous comparerons aux réponses obtenues à la question 8 de ce même échantillon. Il semble logique de simplifier les résultats de la question 8 de la même manière que la question 18. Le choix étant donc d'additionner les élèves ayant répondu « très bien » ou « bien », et de même pour ceux qui ont répondu « pas vraiment bien » et « pas bien ». Nous remplacerons ensuite les termes du ressenti par « positif / négatif ».

Tableau 9 : effectifs observés des 6èmes ayant répondu à Q8 et Q18.

	- De 10	+ de 10	Q8 (x)
Bien	9 N1	37 N3	46
Pas Bien	0 N2	4 N4	4
Q18 (y)	9	41	50

b. Présentation de calcul de la formule Mc Nemar à 4 cases pour échantillon indépendant :

$$x^2 = \frac{50 * ((9 * 4 - 0 * 37) - \frac{50}{2})^2}{(9 + 0) * (37 + 4) * (9 + 37) * (0 + 4)} = 0{,}09$$

Chi2 observée 0,09 > Chi2 théorique à .05 : 3, 84

c. Interprétation des résultats.

Le Chi 2 observé est très inférieur au Chi 2 théorique. Il n'y a donc pas de relation significative entre le ressenti à la suite du passage de l'association et de ces bons résultats. Ce n'est donc pas nécessaire de s'intéresser aux calculs des effectifs théoriques et du tableau de différences puisqu'il n'y a pas dépendance à constater.
Par ces observations, nous pouvons soutenir que les évolutions des résultats notées dans la première phase, ne sont pas significativement en lien avec le passage de l'association. Il est donc très difficile de comprendre l'impact d'une intervention ponctuelle sur un groupe classe.

Supposons que la classe de 5ème ayant vécu le dispositif deux ans d'affilés, ont peut-être remarqué plus d'impact de ce type d'interventions, sur leurs résultats scolaires. Allons donc nous intéresser aux réponses données par ces derniers, en conservant le même procédé d'analyse.

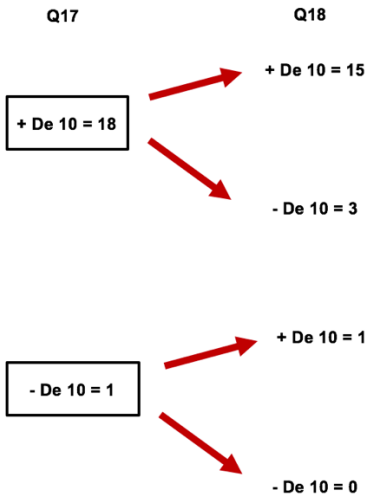
2. Observation des résultats des 5èmes à la rentrée d'août et 6 mois après : N = 19.

2.1. Analyse du lien possible.

Annexe n°8

a. Classification des données :

Même procédé que pour les 6èmes, voici le schéma du tri à plat des réponses données par les 5èmes, permettant de faire nos analyses :



Le tableau des effectifs observés se présentera alors sous cette forme :

Tableau 10 : effectifs observés des 5èmes ayant répondu à Q17 et Q18.

	- De 10	+ de 10	Q18 (x)
+ de 10	1 N1	15 N3	16
- de 10	0 N2	3 N4	3
Q17 (y)	1	18	19

e. Présentation de calcul de la formule Mc Nemar à 4 cases pour échantillon indépendant :

$$x^2 = \frac{19 * ((1 * 3 - 0 * 15) - \frac{19}{2})^2}{(1+0) * (15+3) * (1+15) * (0+3)} = 0{,}9$$

f. Interprétation des résultats.

Chi2 observée 0,9 > Chi2 théorique à .05 : 3, 84

À .05, il ne semble pas avoir d'évolution significative concernant les évolutions des résultats scolaires des 5èmes. Il n'est donc pas nécessaire de calculer les effectifs théoriques et d'observer les différences. On ne peut pas non plus observer une analyse subsidiaire auprès d'une relation entre le passage de l'association et les résultats scolaires, puisqu'il n'y a pas d'amélioration dans les résultats. L'on remarque tout de même une légère baisse des résultats.

Étant donné que la supposition d'une évolution positive ne peut être déterminer au vu d'un effectif de notes inférieur à 10, plus conséquent à la question 18 qu'à la question 17, nous ne pouvons pas expliquer le lien possible avec l'association et les raisons pour laquelle les résultats ont baissé pour un petit effectif.

Annexe n°9 : ENTRETIEN DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES COLLABORATIVES ASSOCIATION-ECOLE.

I –Présentation :

a) Homme Femme
b) Age : 22-26 / 27-31 / 32-36 / 37-46 / 47-55 / 55 ou +
c) Ancienneté dans l'académie ?
d) Ancienneté dans le métier ?
e) Ancienneté dans l'établissement actuel ?
f) Formation et/ou dernier diplôme obtenu ?

II- Définition de la thématique :

a) Selon vous, que pourrait signifier le terme de « pratique collaborative » ? *De manière générale, à quoi cela vous fait penser ? Si la définition reste vague vis-à-vis du terme « partenariat », il faudrait alors davantage leur demander si pour eux, il est synonyme de pratique collaborative et en quoi ?*

b) Comment percevez-vous ces pratiques en milieu scolaire ? *Est-ce la même chose que votre définition générale ou non.*

c) Comment les vivez-vous au quotidien ? *au sens de que faites-vous ?*

III- Climat scolaire :

a) Comment se passent les relations avec vos collègues enseignants au sein de votre établissement ? avec la direction de l'établissement ? Avec les intervenants issus d'associations ?

b) Au regard de ces partenariats, pensez-vous que cela a un effet sur le comportement des élèves ? Si oui, lesquels ? *Effets potentiels à avoir en tête pour rebondir : qualité de vie, bien-être, épanouissement, confiance en soi, respect de soit et d'autrui, estime sociale, réussite des élèves…*

c) Selon vous, l'intervention d'une association pourrait-elle influencer le climat scolaire de l'établissement ? Et celui de la classe ?

IV- Auprès des élèves :

a) Ressentez-vous une différence dans le comportement social des élèves vis-à-vis de votre enseignement depuis la venue de l'association sur la persévérance scolaire ? Et entre eux au sein de la classe ? Et vis-à-vis des intervenants ?

b) Vous-même, ressentez-vous un changement dans votre comportement, un changement dans vos pratiques, vis-à-vis des élèves ?

Annexe n°9

IV- Réussite scolaire :

a) Avez-vous vu des changements au niveau des résultats scolaires de vos élèves ?

b) Pensez-vous que ces pratiques collaboratives pourraient avoir un lien avec ces changements ?

c) Pour finir, souhaitez-vous rajouter des informations supplémentaires autour de cet entretien ?

Annexe n°10 : ENTRETIEN DES INTERVENANTS SUR LES PRATIQUES COLLABORATIVES ASSOCIATION-ECOLE.

Présentation :

a) Homme Femme

b) Age : 22-26 / 27-31 / 32-36 / 37-46 / 47-55 / 55 ou +

c) Etudiant Salarié Parent

d) Ancienneté dans l'association ?

e) Intervention dans d'autres associations ?
Si oui, lesquelles ?

f) Ancienneté dans l'animation et/ou le périscolaire ?

I- Définition de la thématique :

a) Selon vous, que pourrait signifier le terme de « pratique collaborative » ? *De manière générale, à quoi cela vous fait penser ?*

b) Comment percevez-vous ces pratiques en milieu scolaire ? *Est-ce la même chose que votre définition générale ou non.*

c) Comment les vivez-vous au quotidien ? Au sens de que faites-vous.

II- Climat scolaire :

a) Comment se passent les relations avec vos collègues intervenants ? Avec les enseignants ? Avec l'équipe éducative des différents établissements ? *équipe éducative = direction, personnel de l'établissement.*

b) Au regard de ces partenariats, pensez-vous que cela a un effet sur le comportement des élèves ? Si oui, lesquels ? *Effets potentiels à avoir en tête pour rebondir : qualité de vie, bien-être, épanouissement, confiance en soi, respect de soit et d'autrui, estime sociale, réussite des élèves…*

c) Quel est, selon vous, le comportement des élèves lors de vos interventions ? Et celui des enseignants ?

d) Vous-même, ressentez-vous un changement dans votre comportement, un changement dans vos pratiques, vis-à-vis des élèves ?

e) Avez-vous pu constater des améliorations sur leurs résultats scolaires ? Si oui, comment les avez-vous remarquées ? *Témoignages, échanges avec enseignants, bulletin consulté, etc.*

f) Pour finir, souhaitez-vous rajouter des informations supplémentaires autour de cet entretien ?

Annexe n°11 : Verbatim retenus pour l'analyse du discours enseignants.

CP : Cécile Pedro, étudiante chercheure.

Légende :

- Définition de la thématique
- Perception en milieu scolaire
- Degré d'implication
- Effets sur les élèves
- Développement des enseignants
- Enseignant n°1 : Louis Depagne (LD)
- Enseignant n°2 : Nathalie Cardiff (NC)
- Enseignant n°3 : Patricia Faure (PF)

	I- Du côté des enseignants.		
	Enseignant N°1 : Louis Depagne (LD)	**Enseignant n°2 : Nathalie Cardiff (NC)**	**Enseignant N°3 : Patricia Faure (PF)**
Définition de la thématique au sens général	CP : « […] pour vous ça c'est pratique collaborative ça justement, le fait de faire intervenir ? / LD : Bah oui. »		PF : « Mettre en place des pratiques pour travailler ensemble. »
Perception en milieu scolaire	LD : « On est tombé / par relation sur un monsieur qui était le n°2 de l'APN à l'époque / et qui nous a aidé à créer l'arborétum et depuis tous les ans, il vient lui ou de ses // euh ses adhérents du // […] l'association, vient parler des plantes endémiques aux élèves de 6ème. » / « on leur demande après euh ils ne nous demandent pas de rémunération pour ça »	NC : « Alors pour moi « pratique collaborative » ça veut dire qu'on reçoit en fait les associations extérieures qui viennent nous présenter / sur un thème en fait, qui viennent nous présenter un projet et donc c'est tout clé en main c'est-à-dire qu'eux ils viennent pour / enfin moi à chaque que j'ai vu dans les établissements, on ne travaille pas en amont avec eux hein c'est vraiment euh ils arrivent	PF : « travailler ensemble pour le bien-être de l'enfant. » PF : « chacun fait son travail, si on doit travailler ensemble on le fait et voilà. »

	LD : « […] Pour moi je dis toujours le chef d'établissement c'est le capitaine qui barre le bateau hein c'est lui qui donne la direction et s'il n'est pas compétent ben / ouais on a très bien vu hein de toute façon ça se ressent […] »	avec le contenu et on nous vidéo projette, ils présentent et c'est eux qui animent en fait. » NC : « Alors moi c'est accompagner les élèves. Au début on nous demande déjà un rôle de surveillance de la part de la direction. Après comme souvent moi c'est la classe où je suis professeur principal, c'est d'avoir après un suivi à la suite de la séance / au cours de l'année. Et pendant la séance ben aider un peu les intervenants. Logiquement, normalement je ne dois pas prendre part hein je dois laisser / moi je gère un peu la prise de paroles ou j'expliquer peut-être les termes qui sont un peu compliqués. » NC : « Mais par exemple pour Énergie jeunes je pense que ça s'est développé mais par exemple au niveau du harcèlement, on nous a dit voilà « on vous met dans le planning, vous avez une réunion d'information pour les élèves on ne savait pas trop le contenu ». Mais moi je l'ai découvert sur le moment. »	
Degré d' implication	LD : « Non le vivier est assez large pour trouver des gens qui sont partants et motivés hein. Après ceux qui ne sont pas motivés ça ne sert à rien de les mettre dedans parce que c'est plus un frein qu'autre chose, donc euh […] Non, non moi je fais pour les élèves, je ne m'occupe pas des adultes hein c'est euh… non. » LD : « Fin du moins moi ce que je voyais, après je ne suis pas dans toutes les matières mais ce que je voyais en SVT, oui ah ben rien à voir. » **(notion de posture, on ne voit que ce qui se passe autour de nous, on ne cherche pas à comprendre ce qui se pressent ailleurs)**	NC : « Moi j'ai l'impression que les autres collègues font comme moi en fait. Parce qu'en fait nous on nous a présenté, par exemple dans le cadre d'Énergie jeunes, on a eu une petite réunion d'informations en début d'année mais après il n'y a rien de plus hein. » NC : « Pour moi j'aimerais bien prendre plus part en fait. C'est-à-dire que là j'ai l'impression que voilà ils viennent de manière ponctuelle euh mais après moi je ne peux pas parler au nom des enseignants mais globalement je pense que certains ne va pas forcément s'investir à 100% parce que / moi j'ai eu une réunion une fois d'informations qui	PF : « Non ben parce que quand il y a le prof avec euh ils restent quand même tranquilles parce qu'on a quand même l'autorité qui est là. »

	LD : « Après je trouve que c'est intéressant que moi je sois là, parce que moi je les connais, que je représente quand même l'autorité, que je sais qui je dois surveiller ou pas, et recadrer certains […] » LD : « je trouve que votre approche elle est pas mal mais euh moi je n'ai pas le temps. » LD : « Qui je suis moi pour leur donner des conseils. » LD : « Oui bah on est obligé. Énergie jeunes moi on ne m'a pas demandé mon avis, on m'a dit euh « vous êtes professeur principal de telle classe, à telle heure ils passeront et vous assisterez. » CP : « Mais vous, vous le sentez comment ? Vous trouvez que c'est une contrainte ? Une obligation ? » LD : « Ben ça dépend de l'association, ça dépend de ce qu'on leur propose. Là moi je trouve que c'est bien ce qu'on leur fait faire en Énergie jeunes, mais si c'est pour autre chose qui ne les intéresse pas. »	a duré une heure etc., mais certains ne savent pas trop le contenu, ils découvrent un peu le jour J. Ils sont plus là en fait pour surveiller comme tu dis, pour l'autorité. » NC : « Ben j'aurais aimé participer plus mais je ne voulais pas GÊNER non plus le déroulé mais euh non après oui j'ai quand même circulé dans la classe, je fais quand même, enfin vous l'avez vu. »	

Les effets sur les élèves : comportement et réussite scolaire.	LD : « Oh ben la plupart du temps ça se déroule très bien oui. Oh ben dès qu'on les sort de classe ils sont heureux hein (rires). » LD : « Mais sortir trop souvent ça // ça n'a pas que bon hein ! » LD : « quand moi je sors sur une journée avec une classe, il y a 5 autres classes que je n'ai pas et donc euh […] c'est vrai que c'est très intéressant pour une classe, mais pour les autres c'est du temps de perdu. » LD : « Moi les deux séances que j'ai vues, je trouvais que les élèves étaient intéressés, motivés par ce qu'ils faisaient, non je les ai trouvés très bien. Après sur le long terme je ne me rends pas bien compte de s'ils ont tenu leurs engagements ou pas. » LD : « Alors je dirais, une intervention ponctuelle comme ça non mais par exemple quand on va à Mont Meru pendant 2 jours, qu'on dort en gîte, etc. et qu'ils ont dû remonter de la brèche au Himalet avec leur sac sur le dos […] C'est des projets ça qui les marquent, qui les marquent. » LD : « Bah si l'intervenant est intéressant, si l'intervenant a quelque chose de euh / c'est préparé, c'est carré euh… » CP : « Et vous pensez que ça serait intéressant de justement avoir des intervenants qui suivent les élèves jusqu'à la 3ème ? De la 6ème à la 3ème ? » LD : « Ça dépend du projet. Sur la persévérance scolaire oui ça me paraît très intéressant après sur d'autres projets euh une intervention ponctuelle est suffisante. »	NC : « Alors moi en fait au quotidien je ne vais pas le travailler avec les élèves. Déjà je fais un débriefing sur la séance parce que les enfants ont besoin d'en parler, ils ont pleins de choses à dire. Donc là par exemple dans le cadre d'Énergie jeunes c'est positif ils adorent à part quelques exceptions. Voilà et donc le suivi, c'est un suivi au niveau des heures de vie de classe. » NC : « Moi j'ai eu un résultat positif sur Énergie jeunes hein je peux vraiment parler de ça. Déjà ça met en place des choses et après les enfants ils peuvent aussi / il y a la parole qui est libérée. Et ça je trouve que c'est très important parce qu'en fait, comme vous avez assisté, vous avez vu, il y a pleins de problèmes sociaux en fait hein. » NC : « Par exemple sur le suicide et tout ça, j'ai eu des enfants qui ont pleuré et après j'étais vraiment obligée de débriefer et même le 12h, j'étais obligée de les garder pour qu'on en parle hein parce que ça a été en fait euh / parce qu'en fait le problème c'est qu'ils ont voulu faire un message choc, mais là le problème c'est que certains enfants ça les a paniqués plus qu'autre chose. Je trouve que ce n'était pas adapté en fait. Et du coup moi j'en ai parlé au principal adjoint, on en a discuté et il m'a dit que oui pour lui, pour la 6ème / en fait personne ne connaissait vraiment le contenu [...] J'ai trouvé que c'était plus frontal et plus choc en fait. Énergie jeunes ils participent, on leur pose des questions, ça n'avait rien à voir. Moi je n'y avais pas adhéré. »	PF : « Oui parce qu'ils voient euh déjà ils voient autre chose que l'école. Ils voient autre chose et c'est une autre perspective, ce sont des gens extérieurs, donc déjà ça change la donne. Et puis ils sont plus réceptifs. Et du coup ils sont contents de voir autre chose, de faire autre chose. Et ça les rend plus calmes et plus intéressés. » PF : « Comme ce sont des 6èmes, ils viennent d'arriver du coup ils sont plus timides, très renfermés. Et au bout de quelques mois ça va. Mais c'est vrai qu'Énergie jeunes a permis justement que… » PF : « Non ils sont plus calmes plus attentifs parce qu'on est / ailleurs. On change de cadre, on n'est plus dans notre salle de classe, ce n'est plus le professeur qui fait cours. Et d'ailleurs ce n'est pas un cours donc c'est différent. Donc ça change. » PF : « Voilà du coup l'élève ne reconnaît pas les personnes et ne les voit pas sur du long terme. » CP : « Et est-ce qu'il y a eu des modifications sur les notes ? » PF : « Légère. C'est plus vraiment dans le comportement que ça change. » PF : « De toute façon sur une classe de 30 s'il y en a 10 qui tiennent vraiment leur challenge, leurs objectifs, c'est déjà gagné quoi. C'est déjà bien. »

	CP : « le fait qu'on soit intervenu sur cet élève-là à la » deuxième séance ça a permis de soulever des choses, des problématiques… » LD : Oui et ça a même permis de rencontrer les parents. » LD : « Moi ça m'a permis de revoir l'infirmière, de lui reparler du problème de Julien, en disant qu'il avait vraiment besoin de se faire aider par rapport à son dysgraphisme, et euh au début elle n'arrivait pas à contacter les parents. Moi j'en ai parlé à Julien, je lui ai dit « mais », je ne sais pas si vous vous en rappelez « est-ce que tu veux qu'on puisse t'aider ? », « ben oui j'aimerais bien ». Donc je lui ai dit, « ben faut que tu le dises à papa et maman que si eux ont besoin d'aide pour trouver une solution ». Eh ben ils sont venus. Et le dialogue a été beaucoup plus ouvert que les fois précédentes parce qu'avant ils avaient l'impression qu'on les obligeait à venir et qu'on leur pointait du doigt un défaut de leur enfant. » CP : « Donc voilà donc vous pensez que l'intervention d'association, des collaborations entre associations et vous, ça influe peut-être sur les résultats scolaires ? » LD : « Pour certains oui, pour d'autres, non pas du tout […] Ben si on a trouvé le bon levier, si c'est / je ne pouvais pas penser que ça serait planter des plantes qui le ferait euh éclore » LD : « Parfois il suffit de tellement peu dans un sens comme dans l'autre. Un commentaire sur une feuille ». LD : « Ça dépend aussi complétement des classes. Ça dépend de comment ça leur a été présenté, qui leur a présenté la chose. Pareil, là je parle de gendarmes, si ça	NC : « Ce que j'ai bien aimé c'est que les intervenants je trouve qu'ils ont un regard neuf sur les élèves. Ce qui fait que souvent, même des élèves très en difficultés qui sont quand même marqués / bon « mauvais élève » etc., ou élèves perturbateurs, et ben ils étaient valorisés par les intervenants parce qu'en plus, bah souvent vous les repérez et finalement ils participent. Et ça je trouve que c'est bien parce que vous aviez vraiment un œil de qui interroger, etc. et d'essayer de recadrer. » NC : « Je trouve que parfois ça leur fait peut-être un déblocage en fait pour certains. Après je ne dis pas que ça va faire des miracles hein, l'élève qui n'a jamais travaillé, etc., mais au moins il y a une prise de conscience voilà. Il y a la première pierre qui est posée. Après je ne vais pas dire que voilà du jour au lendemain tout devient merveilleux mais quelque chose qui est amorcée. » NC : « Voilà oui mais du coup ça tourne beaucoup ce n'est pas euh / c'est une heure où il se passe beaucoup de choses. Et d'ailleurs quand on dit « ça y est c'est l'heure vous pouvez ranger », les élèves ils trainent sur toute la récrée, vous avez vu ! Ce n'est pas « j'ai rangé mes affaires 10 minutes avant j'ai envie de partir », ça passe très vite. » NC : « Peut-être mais là moi je n'ai pas le recul, ni les éléments pour vous dire oui. J'aimerais vous dire oui, que tout est merveilleux mais je pense qu'il vaut mieux dire les choses hein. Ce n'est pas miraculeux. »	

	se trouve c'est un autre gendarme qui une heure après va faire la même intervention, ça va être génial. « LD : « ils ont des radars émotions mais c'est incroyable. » LD : « « Je n'ai pas assez de recul pour m'en rendre compte. ».	NC : « Oui mais parce que du coup vous aviez eu un suivi mais après, est-ce que ça va être Énergie jeunes, est-ce que ça va être les devoirs faits, est-ce que ça va être le fait que moi j'ai de la pédagogie. » NC : « Moi je pense que ça apporte mais est-ce que cela est chiffré en résultats scolaires… pas forcément, enfin ça je ne pourrais pas vous dire comment l'évaluer. » NC : « Même si on sauve que quelques élèves, c'est déjà énorme, enfin vous voyez. Parce que sur une moyenne on va dire, « oui il y a 0,5 de différence », peu importe mais il y a des élèves pour qui ça va peut-être avoir changé leur vie quoi. Moi je trouve que c'est hyper positif. Moi je pense que sur, ponctuellement sur certains élèves ça aura pu faire des miracles. » NC : « Oui, je le vois. Je vois des changements, même ils se sentent plus en confiance, ils trouvent leur place dans la classe alors qu'avant ils ne l'avaient pas forcément, ils osent participer, voilà. Ça je le vis. Parce que parfois il y a des élèves qui se sentent mieux et moi je vois, il y en a qui travaillent, etc. mais les résultats ne suivent pas, je dis « mais faut voir sur le long terme ». Parce que moi ça je l'ai observé sur les années auparavant sans les associations, mais cet effet pygmalion comme ça. » NC : « Ben moi je pars du principe que dès l'instant où un enfant il est écouté déjà et qu'il a pu s'exprimer et qu'il commence à prendre confiance	

		en lui, il sera moins perturbateur, il sera moins à même de faire n'importe quoi. » NC : « Il a voulu montrer qu'il était capable en fait. Parfois il leur faut un challenge, il leur faut une carotte. Faut un déclic, il faut que quelqu'un croit en lui aussi. Là en fait, vous avez fait l'effet pygmalion sur lui. » NC : « Oui mais après il y a la famille aussi parce que par exemple je vois dans Énergie jeunes, on demandait « tu voudrais rendre fier qui ? etc. ». Donc pour certains élèves, vous vous rappelez ils avaient mis leur famille, leur sœur, etc., et certains avaient mis leur enseignant. Parce qu'on est quand même référent dans leur vie. J'ai beaucoup d'enfants qui se / je ne sais pas si c'est lié à Énergie jeunes mais je viens de voir depuis la rentrée, j'ai beaucoup d'enfants qui ont vécu des décès des grands parents pendant les vacances et donc ils m'en parlent en fait. Et moi je les aide, etc. Ils se confient. Depuis que je suis rentrée, j'ai 2 élèves qui se sont confiés à moi. »	

Ressenti sur leur développement professionnel et personnel	LD : « Même ça permet de nous de voir les élèves sous un autre angle qu'on ne voit pas forcément […] je prends l'exemple de quand on a créé l'arborétum, j'avais un élève qui était intéressé par rien, qui n'apprenait rien. Et quand on a planté les jeunes pousses dans l'arborétum, il était passionné, il voulait faire tous les trous, il voulait planter toutes les plantes, il avait appris les noms français, créoles et latins de toutes les plantes, il connaissait tout par cœur. Et là je me suis dit « tiens ! Ce gamin, si on arrive à l'accrocher par le bon bout, on peut euh / et euh ben je lui ai dit « ben tiens si t'es capable d'apprendre des noms en latin de plantes ben ça t'intéresserait d'apprendre les noms latins de la baleine, du tang ? » / « ah ouais M'sieur, ah ouais ! ». Bah il s'est pris au jeu pis à la fin euh / au début de l'année il avait 3 de moyenne avec moi à la fin il a fini à 15, 16. » CP : « Ah oui donc c'est difficile d'avoir une rétrospection là-dessus. Alors dans ce cas votre comportement vis-à-vis de ces intervenants-là. Est-ce que depuis que vous avez commencé… » <u>LD : Alors c'est à vous de répondre là ce n'est pas … »</u> LD : « Oui, oui ben moi ça m'a permis / moi j'ai eu d'un regard nouveau sur certains élèves […] Sur Myriam qui s'est mise à pleurer euh etc. J'étais pas du tout au courant de ces problèmes de euh… » LD : « Bah forcément puisque moi quand je suis en classe avec eux je ne leur parle pas de s'ils se couchent tôt, si machin, si euh non mais voilà euh nous euh oui on fait des sciences mais après euh prof principal c'est /	NC : « Et nous aussi ça nous permet de mieux les découvrir. On les voit dans un autre contexte où les enfants ils vont se livrer et tout d'un coup on comprend en fait, enfin moi pour certains j'ai compris d'où venait leurs difficultés qu'on avait pas forcément saisi parce que voilà en conseil de classe on va le dire qu'il y a un contexte familial compliqué, mais ça reste des mots. Quand l'enfant l'exprime, etc., moi je trouve que c'est riche et puis même, le contact moi en tant que prof principal avec mes élèves, c'est un autre contexte, c'est moins le cadre rigide des enseignements. » NC : « je trouve que ça m'a aidé. » NC : « on les voit différemment, on les connaît plus. » NC : « Moi je pense qu'on n'a pas de recul nécessaire puisque c'est récent. Enfin je préfère répondre honnêtement. Mais je pense que oui ça / faudrait le voir sur les 4 années. » NC : « Oui c'est comme un apport en fait, ça me conforte dans l'idée de ce que je fais euh c'est la bonne voie en fait […] ça m'a aidé parce que du coup, si ça nous aide parce qu'on a un contact plus privilégié avec les enfants. » NC : « Par exemple si je fais une heure de vie de classe, c'est moi qui devrait organiser, ça va être toujours MA façon de voir les choses et je suis seule. Mais là c'est quelqu'un qui va apporter son	PF : « Ça je ne pourrais pas répondre. Pour nous aussi, ça fait du changement parce qu'on voit une autre façon de travailler et ça nous permet aussi de créer des liens différents. » PF : « Vis-à-vis du professeur oui, parce que tout de suite de voir l'enseignant dans un autre cadre, ça change parce que ce n'est plus le même cours, etc. Après l'enseignant, il a des cartes maintenant à jouer, « n'oubliez pas vous avez des objectifs, des challenges, etc. ». Vis-à-vis de l'enseignement du français même, parfois ça fait partie de leur challenge, leur objectif donc ça peut marcher, ils font des efforts, etc. mais sinon euh c'est plus dans le comportement que dans l'enseignement. » PF : « C'est sûr qu'on découvre une autre facette des élèves parce que face justement aux intervenants extérieurs, ils sont différents. Et aussi euh on apprend certaines choses plus personnelles et du coup on voit l'élève d'une façon différente. » PF : « […] c'est vrai que lorsqu'on entend par exemple un élève dire que ben puisqu'il y a une discussion avec les intervenants extérieurs qui est plus facile qu'avec le professeur. Et du coup quand on entend un élève dire « oui mais on ne comprend pas c'est pour ça que ça ne fonctionne pas », etc., donc automatiquement on est amené à changer, on comprend mieux voilà. » PF : « Euh on a discuté de l'intervention Énergie jeunes et après on a noté qu'il y avait des évolutions. /// Souvent, en tant que prof, on se

	moi je les vois ces gamins, je les vois 1 heure et demie par semaine. » LD : « Ah ben oui moi j'ai des, enfin les plus durs moi je les détecte en deux secondes, rien qu'à la manière de marcher. Bon après voilà, je ne sais plus, 24 ans de pratique. » EXPERTISE ?	propre éclairage sur ce qu'on fait au quotidien mais avec une autre façon d'appréhender les choses. » NC : « Moi par exemple je suis prof principal, je suis au courant de tout ce qui se passe dans tous les cours de tous mes élèves et même des autres classes. » NC : « De toute façon nous on y veille au quotidien. En fait le discours que vous présentez, c'est exactement ce qu'on dit aussi mais voyez c'est dit différemment, mais après voilà tout se recoupe ce que vous vous faites, on le fait au quotidien. »	laisse euh enfermer dans nos pratiques scolaires, individuel. Et le fait de s'ouvrir soi-même déjà aux associations. Et / de partager des choses ça change nos pratiques. Et ça nous permet de voir autre chose, comme les élèves, ça nous permet de voir une autre pratique, une autre méthode de travail, et mêmes pour les élèves ça change complètement la donne. Et puis ça dépend des thèmes, des thématiques, des choses visées. Par exemple, il y a plusieurs associations qui viennent au collège, sur la santé, sur la sexualité, sur le harcèlement, sur les parcours, etc. Donc c'est / comment dire / c'est plus intéressant de voir des intervenants extérieurs qui explique des cas concrets, qui mettent en scènes, etc., que le prof qui va dire, voilà il faut faire comme ça. » PF : « J'aimerais bien lancer / j'ai envie de lancer justement. J'avais une idée de lancer un café des parents mais après c'est du travail hein. Moi j'ai beaucoup de boulot. »

Annexe n°12 : Verbatim retenus pour l'analyse du discours intervenants.

CP : Cécile Pedro, étudiante chercheure.

Légende :

- Définition de la thématique
- Perception en milieu scolaire
- Effets sur les élèves
- Pratiques collaborative entre intervenants
- Travail auprès de la communauté éducative
- Intervenant n°1 : Guillaume Menier (GM)
- Intervenant n°2 : John Halton (JH)
- Intervenant n°3 : André Quies (AQ)

	II. Du côté des intervenants.		
	Intervenant n°1 : Guillaume Menier (GM)	**Intervenant n°2: John Halton (JH)**	**Intervenant n°3 : André Quies (AQ)**
Définition de la thématique	GM : « Ben travailler ensemble oui / main dans la main pour arriver à un but enfin… »	JH : « Ben c'est euh je pense que c'est association, c'est comment / qu'est-ce que c'est qu'une association, pas dans le sens « association » l'organisme hein mais s'associer avec quelqu'un. » JH : « Oui, voilà travailler ensemble et comment il faut travailler ensemble. C'est ça qui me vient comme idée quand j'entends « pratique collaborative ». » JH : « Voilà quelles sont les pratiques pour travailler ensemble ? »	

Annexe n°12

Perception en milieu scolaire	GM : « Euh oui parce qu'on est tout une équipe justement et on a le même objectif c'est de pousser les élèves ». GM : « Euh oui bien sûr, ben après je pense que quand on intervient dans une école, l'objectif pratiquement va toujours rester le même c'est justement pousser les enfants au maximum, jusqu'au bout. Lutter contre leur décrochage déjà de 1 et après les assister justement pour ceux je parle bien sûr de ceux qui en ont besoin. » CP : Mais pour y arriver tu penses que le faire seul c'est faisable ? GM : « Seul non, ça va n'être définitivement pas possible parce qu'il y en a qui vont vouloir toujours rester à l'écart un peu. Mais si on a une bonne équipe solide, un peu comme Énergie jeunes encore une fois hein parce que c'est très structuré et tout, c'est une grande équipe, il y a un travail énorme derrière et ben voilà, si on a des grosses équipes comme ça partout bien sûr qu'on va pouvoir… »	JH : « Ben en milieu scolaire c'est un peu obligé de travailler ensemble vu que tu as un système pédagogique qui est composé de professeurs, de CPE, de vie scolaire, de l'administration, donc c'est obligé de travailler ensemble. »	AQ : « Pratiques collaboratives pour moi c'est permettre à une association d'intervenir au sein de l'école. Et je sais qu'aujourd'hui c'est assez difficile pour les associations d'entrer dans le système éducatif. » AQ : « Je pense que c'est un peu normal qu'ils (l'établissement) ouvrent à certaines associations et pas d'autres. Il faut que ça soit une association qui soit bien en lien avec l'Éducation Nationale. » (André). AQ : « Le collaboratif ça serait plutôt, on signe la convention, on signe un papier, on met la convention en place et voilà. Et on discute avec le principal responsable. Là je veux dire pour Énergie jeunes c'est Mr Gérard Moulin. Et il n'y a que lui qui communique avec eux. »

Effets sur les élèves	GM : « Parfois oui parce que par exemple si l'enseignant il ne sait pas exactement comment l'élève réagi ou comment il se tient ben voilà on ne sait jamais comment l'élève sera avec nous parce qu'on est quand même extérieur au collège, donc des fois il y a des élèves qui s'ouvrent plus à nous ou alors d'autres élèves qui espèrent s'imposer face à nous justement pour nous montrer des fois voilà. » GM : « quand tu as une séance qui se déroule bien et que les élèves veulent participer, finalement ben s'ils voient que l'intervenant ne veut pas s'investir, ne veut pas s'impliquer, ils vont se dire « ben pourquoi nous on va devoir participer alors que la personne qui est supposée être là pour nous aider, ne veut pas… » GM : « Moi je les trouve euh respectueux franchement hein après on travaille dans des collèges, des écoles on aura toujours bien sûr le bavardage qui va revenir, c'est juste qu'il faut garder un côté légèrement autoritaire et voilà juste pour pouvoir les recadrer quand il le faut mais sinon non ils sont respectueux. » CP : « Mais cette figure d'autorité généralement, enfin de ce que j'entends, on dit que l'enseignant justement il est là, parce que c'est lui qui fait figure d'autorité. » GM : « Eh ben pas forcément en fin de compte l'autorité ce n'est pas forcément l'enseignant qui ait le truc, c'est juste savoir, montrer le respect aux élèves, c'est leur dire ben « si tu me respectes, je te respecte aussi ». Donc voilà. »	JH : C'est ça et ça si tu te trompes et qu'un élève se moque de toi et que les autres l'accompagnent, tu perds en crédibilité. JH : Et je peux te dire que le public jeune, fait plus peur que le public adulte hein.	AQ : « […] Et puis sur ces interventions on a pu, je trouve détecter certaines petites choses chez certains enfants qu'eux (les enseignants), qui ont les enfants tous les jours, qui ne l'ont pas découvert. » AQ : « […] Du coup on voit qu'il y a un vrai impact et quand on arrive au premier trimestre et on voit que ben au deuxième trimestre il y a eu des changements de comportement et d'avancement et qu'il y a des élèves qui ont des notes supérieures, qui se sont améliorés par rapport au programme qu'on a proposé. » AQ : « […] C'est vrai que nous sur la dernière séance on a, dans le programme, il y a un petit mot à dire par rapport à l'association, et quand on regarde les commentaires des gamins, on a des frissons et on se dit qu'on a bien d'être là et de passer par là. » AQ : « Il y a quand même une bonne partie de la classe qui étaient à l'écoute. Parce que bon c'est nouveau pour eux donc du coup / et puis bon il y des exclamations [ah ouais c'est vrai ! C'est comme ça qu'il faut faire euh oui]. Voilà, ils sont très intéressés, et bon après bien entendu sur un groupe de 25 on ne peut pas avoir les 25 intéressés. » AQ : « […] La majorité est bien concernée, et a adopté le principe. Et quand ils nous voient arriver, ils sont contents et je trouve que nous

	GM : « Ah oui franchement oui, après / pour ceux qui respectent l'engagement / parce qu'on donne quand même à la fin de la séance un engagement en temps normal à respecter avant la prochaine intervention mais s'il le respecte oui. Il y en a pas mal, même moi personnellement j'en ai croisé un dans un supermarché, il est venu vers moi. » GM : « Ah ben voilà, ben moi personnellement, il y avait une fois un élève qui était avec ses parents. Il m'a vu au supermarché et il a couru vers moi, il m'a dit monsieur, monsieur ! Eh ben merci pour ce que vous avez fait j'ai progressé ! ». Et du coup je n'avais pas compris, capté sur le moment après j'a dit « mais tu as progressé en quoi ? », il m'a dit « ben pour ce que vous m'avez demandé de faire, j'ai respecté mon engagement du coup maintenant je me suis pris un 17 en français. ». Comme quoi ça a marché. »		en tant que bénévole de l'association, on est hors institution. Donc on arrive là, on dit des choses que les élèves disent [ah c'est vrai ça se passe comme ça !]. Parce que chez eux, ça ne se passe pas comme ça. Et l'entendre de personnes qui sont hors du collège, qu'on soit parent, qu'on travaille dans une entreprise, et du coup ça a un autre impact que par exemple un enseignant […] ça ne se passe pas de la même façon. » AQ : « Mais bon après on intervient une heure et sur l'heure ça se passe quand même assez bien et on est quand même à l'écoute. » AQ : Au niveau des commentaires quand on discute avec eux, certains nous disaient qu'ils avaient amélioré leurs notes, et quand on demandait au professeur, certains nous disait oui en effet, la première intervention, les enfants ont amélioré, ont participé un peu plus en classe, et ils ont vu même certains enfants arriver le matin à l'époque, de mauvaise humeur, et là on voit que le message est passé quand même auprès de certains enfants. AQ : Moi j'ai vu dans certaines classes, tu as des marmailles qui sont là, qui n'ont pas du tout participer et quand on leur demande certaines choses à faire en milieu de prestation ou à la fin de la prestation, ben ils font parce qu'ils sont obligés, voilà. Quand il faut coller le sticker dans le carnet, ben ils le font parce qu'on leur demande de faire

Annexe n°12

Pratiques collaboratives entre intervenants	« L'organisation et tout, avant chaque séance on s'appelle ou on s'envoie un message la veille pour se coordonner sur les horaires et tout pour savoir à quelle heure on arrive, qui récupère la valise avec l'équipement et tout, on se met bien d'accord et voilà c'est parfait franchement. » CP : « Que ce soit celui qui est en expert ou celui qui est en animation ? » GM : « Eh ben pour moi il n'y a pas de différence, on est tous ensemble, on est dans la même équipe donc que ce soit quelqu'un qui est bénévole ou expert, pour moi je ne vois pas la différence vu qu'automatiquement s'il y a un bénévole qui a un peu de difficulté à prendre la parole vu qu'il n'a pas la même expérience que l'expert, on va le pousser, on va l'accompagner justement à prendre la parole, à s'investir. » GM : « Quelqu'un qui ne voulait pas forcément prendre la parole ou alors qui était un peu timide. » GM : « Au début pas trop vu qu'il était un peu froid, parce qu'il avait un peu peur je pense mais maintenant ça s'est amélioré. »	JH : « Euh / ça dépend dans le sens que ce n'est pas le même public. On a affaire à des gens qui travaillent dans des entreprises, et euh souvent, différentes entreprises et souvent c'est toi qui doit les instruire au niveau de l'animation, au niveau de l'association, au niveau de comment agir avec un élève et il y en qui sont très réceptifs à ce que tu leur dis euh qui apprennent très vite. Il y en a qui ont plus de mal parce qu'ils n'ont pas l'habitude de s'adosser à un public nombreux et surtout un public très jeune. » JH : « Ben par rapport aux deux parce que je pense / déjà euh par rapport à ce que je leur dis déjà, je vois quand même qu'ils le prennent et qu'ils le comprennent déjà et qu'ils s'y intéressent et euh je le vois aussi dans le sens qu'ils essaient de mettre ça en pratique. » JH : « Voilà donc euh je pense que c'est inconscient, la plupart du temps. Je pense que c'est un travail à faire sur eux-mêmes mais qui n'est pas impossible. Et l'association permet justement de faire ce travail-là. » JH : Je pense que, il m'a souvent dit qu'il essayait de me regarder et de faire comme moi.	AQ : « Vu le timing on n'a pas trop le temps de discuter avec eux avant, mais on n'a pas trop le temps de discuter avec eux après ! » AQ : « Les intervenants experts, accueillent bien les personnes et bon on arrive un petit peu avant, on briefe un peu ce qu'on va faire faire et on va intervenir […] et en fin, avant de partir on discute un petit peu sur le parking en disant [ouais ça s'est bien passé ?], voilà. » (André). AQ : « C'est vrai que bon pendant cette journée de formations, chacun a partagé son point de vue, ses idées et ses questions […] Et c'est vrai que bon si on a un collègue qui travaille dans le même bâtiment, ben on va interagir, mais après c'est vrai que bon, notre entreprise elle est sur toute l'île, donc il va y avoir des collègues où on ne va pas les recroiser. » AQ : On est obligé aujourd'hui de s'adapter en fonction des gens qu'on a en face. Après il y a des gens qui sont un peu plus susceptibles que d'autres donc pour ne pas trop partir en conflit, on est obligé d'avoir une posture et un comportement adapté. Après il faut savoir s'adapter.

		JH : Si, il me posait énormément de questions. Par exemple quand il faisait une intervention, il me demandait, « est-ce que mon intervention était bonne ? / Est-ce que là fallait que j'attende ? / Est-ce que là fallait que je … ». Enfin il était curieux de savoir si ce qu'il faisait, était bien ou pas. Donc ça veut dire qu'il y avait un souci à bien faire son travail et à bien faire son animation. Ça c'est important parce que ça veut dire qu'il porte de l'importance au détail. Donc ça veut dire que quand même euh c'est quelque chose qui le tenait à cœur et ça se voyait, vu qu'il / franchement il avait énormément progressé. Je lui laissais faire les animations tout seul après. Mais je pense que ceux qui le mettent en pratique pour le faire seul, ne sont pas forcément conscient qu'ils le font seul vu qu'ils ont l'habitude de le faire seul dans leurs entreprises. C'est une façon de s'ouvrir qu'ils n'ont pas l'habitude de faire je pense parce que souvent dans ces entreprises-là c'est euh…	

Travail auprès de la communauté éducative	GM : « Et ben comme je te l'ai dit toute à l'heure, ça dépend des collèges en fait. Après on trouve de tout un peu partout j'imagine où il y a certains enseignants qui sont plus investis que d'autres. » GM : « Eh ben parfois on peut se sentir un peu impuissant euh voilà un peu dans le doute quoi ben on se demande ben comment on va faire, mais on ne lâche pas l'affaire, on ne baisse pas les bras, on essaie de prendre les choses de l'avant nous aussi. » GM : « Ah ben il y en a euh qui adhère complètement, ils trouvent ça / même par rapport à l'association je te dis, le projet et tout, donc ils nous soutiennent franchement à 100% et après ils trouvent que ça se déroule bien et ben parfois même on n'a même pas besoin de recadrer la classe parce que le professeur est là pour veiller au bon déroulement de la séance. » GM : « Ah oui complètement même des fois ils me demandent, qu'est-ce qu'on fait là ou alors ils nous disent que des fois si les élèves bavardent que / avec elle euh les élèves sont sympas… » GM : « Oui ça fait bouger les choses mais à une seule condition c'est qu'il y a un appui derrière de la part des enseignants aussi et de l'établissement, exactement. » GM : « Ben après, moi personnellement ce n'est pas de mon genre pour aller insister sur la chose. Automatiquement si je vois quelqu'un qui n'a pas vraiment envie, je ne vais pas aller le pousser donc	JH : Ah ! Oui ben écoutes euh // généralement, j'ai eu à faire à des profs, qui étaient plutôt euh attentifs à ce que je faisais, réceptifs, qui étaient d'accord avec nos discours, le discours d'Énergie jeunes, donc c'était plutôt facile pour moi d'aller parler avec eux, de leurs élèves, d'aller parler avec eux. JH : Mais quand j'allais les parler après l'association c'était plutôt à la deuxième session, pour savoir si euh il y a des élèves par exemple par rapport à la première session, s'ils avaient constaté un changement. Parce que tu sais on ne peut pas faire cas par cas pendant les animations, ce n'est pas possible. Donc j'essaie avec les classes que je considère un peu plus « difficile », d'aller voir les professeurs et d'essayer de voir avec eux s'ils ont constaté quand même un changement au niveau de quelques élèves. C'est souvent ces quelques élèves-là qui font l'ambiance de la classe. JH : Voilà. Donc j'essaie d'avoir cette conversation-là. Et le plus souvent, ils sont contents que je vienne vers eux, il y en a même qui viennent vers moi, pour me parler de certains élèves pour me dire par exemple, « oui lui il a changé mais en mal / lui il a changé mais en bien / lui il a des soucis à la	AQ : « […] Après on les oblige à être là donc ben l'enseignant qui a l'obligation d'être parce qu'il faut qu'il soit là euh ben il n'aura pas envie et donc il ne s'investit pas. » (André) AQ : « […] après tu avais le prof qui arrivait qui s'installait au fond de la classe, qui écoutait. Et même si on lui demandait son intervention euh c'était presqu'on le dérangeait. » (André). AQ : « Tout est une question de motivation, de temps et de savoir prendre du temps pour d'autres personnes […] On vit dans un monde où c'est très difficile de trouver cette motivation. » AQ : Je pense que ces enseignants-là même si on les a briefés avant, on leur a donné les plaquettes, c'est comme certains parents qui ne se sentent pas concernés par l'éducation de leur enfant. AQ : Ben il y a des enseignants qui participent tout le long de l'intervention et il y a des enseignants qui écoutent et puis qui attends la fin du cours. AQ : Après je trouve que le programme est quand même très attractif, avec des vidéos, des commentaires, des témoignages, je veux dire on ne s'ennuie pas pendant l'heure hein on n'a pas le temps de s'ennuyer et c'est vrai

	je préfère le mettre dans un coin et voilà quoi. Et parler aux gens à qui ça intéresse le plus. »	maison ». Donc en gros c'est ça. Mais il y a eu des exceptions, malheureusement il y a toujours des exceptions. JH : Il y a des professeurs qui n'avaient pas envie de parler sous prétexte qu'ils considèrent que leurs élèves ne changeront jamais. JH : J'ai déjà eu à faire oui. Quand je leur ai posé la question, ils m'ont dit euh je cite hein (rigole), ce ne sont pas mes mots euh « de toute façon ça ne sert plus à rien parce que j'ai tout essayé avec eux moi j'ai abandonné. Si vous, vous y arrivez tant mieux, moi je laisse tomber ». JH : C'est ça. Ben c'est exactement ça ! Comment peux-tu laisser le problème à quelqu'un qui passe seulement trois fois dans l'année ? JH : Enfin ce n'est pas l'association, c'est lui et sa classe. Moi je pense que c'est lui et sa classe. Il en a marre de sa classe et il se dit que « l'association est là. Je vais les laisser se débrouiller tout seul parce que moi j'ai tout essayé ». Pour lui, il a fait sa part de travail. Alors que je pense que ce que cette personne n'a pas compris c'est que le but de notre venue c'est de travailler avec le	que c'est dommage par rapport aux enseignants qui ne jouent pas le jeu.

		professeur et non pas de nous laisser avec sa classe. JH : Moi je pense que j'ai un peu tout dit mais en gros ce qui serait avantageux pour nous, association Énergie jeunes, pour eux, les professeurs, collèges, administration, et pour eux, les élèves, c'est juste le travail ensemble, pas plus ensemble, on travaille ensemble.	

Annexe n°13 : Entretien enseignant n° 1 : Louis Depagne[1], professeur de SVT au collège Kossa.

Présentation du profil :

Homme / 47-55 / Ancienneté dans l'académie : 14 ans / Ancienneté dans le métier : 24 ans / Ancienneté dans l'établissement actuel : 14 ans / Formation et/ou dernier diplôme obtenu : CAPES-Formateur PSC1[2].

NB : Les pauses seront annotées comme suit : pause courte = / ; pause moyenne = // ; pause longue = ///
Les phrases soulignées sont les phrases énoncées simultanément à la phrase précédente.

Durée	Contenu	Questionnaire
00 :00 :00 – 00 : 02 : 17	CP : Donc d'abord la définition de la thématique. Donc selon vous, que pourrait signifier le terme de « pratique collaborative » de manière générale ? Est-ce que ça vous fait sens, ça vous fait penser à quelque chose ? LD : Oui des partenariats avec des associations. CP : Qu'avec association ou ça peut être un peu plus large ? LD : hésite, réfléchit. Hm ça pourrait être plus large oui. (Réfléchit) ah je cherche euh CP : rires, il n'y a pas de problème ! LD : Si, ça peut être euh inter établissement oui. CP : Inter établissement. Ah ! C'est-à-dire euh vous faites… LD : C'est ce que j'ai fait il y a quelques années. CP : Vous faites des projets avec plusieurs établissements ?	**Perception du concept « pratiques collaboratives » de manière générale.**

[1] Nom fictif pour préserver l'anonymat.
[2] Formation PSC1 : Prévention et secours civiques de niveau 1.

	LD : Oui. CP : Est-ce que vous avez un exemple à me donner ? LD : Alors il y a quelques années, je faisais, fin je fais toujours ce qu'en 6ème le euh, un projet qui s'appelle « Corail et écocitoyenneté ». Et le but c'était de montrer aux élèves qu'on ne pouvait pas trouver du corail n'importe où, que le corail était un être vivant qui avait besoin de certains facteurs physico-chimiques / pour vivre à tel ou tel endroit et pas à d'autres / et que l'homme euh, par ses actions pouvait modifier ces facteurs physico-chimiques. Et j'avais un ami fin je l'ai toujours d'ailleurs, qui euh à l'époque travaillait à l'école Les Poissons à St Barbe. Et lui il travaillait justement sur l'action de l'homme sur son environnement. Et donc on a fait un partenariat donc on a / nos élèves se sont rencontrés sur la plage de Balme, les uns expliquant aux autres leur projet et ce qui les // rassemblait. Donc deux sujets différents mais à l'arrivée c'était la même chose. CP : Donc il y a eu un travail ensemble en fait que ce soit de la part des élèves que des enseignants ? LD : C'est ça. CP : Et j'ai une petite question par rapport à ça. Est-ce qu'il y a eu un commun accord avec les chefs d'établissement des deux écoles ? LD : Pas du tout. CP : Ils n'étaient pas du tout au courant ? LD : Ah ils étaient euh chacun était au courant du projet mais euh je ne sais pas s'ils savaient qu'on allait se rencontrer euh… CP : Hm je vois. Et… LD : C'était il y a quelques années de ça… CP : Il y a quelques années de ça ?	

	LD : Oui. CP : Il n'y a pas très longtemps alors. C'était l'ancien chef d'établissement ? LD : Ancien, ancien / ancien. Rires.	
00 : 02 : 18 – 00 : 06 : 27	CP : D'accord donc là en fait quand je vous écoute, ça répond un petit peu à la question que j'allais poser juste après c'est pratique en milieu scolaire. Donc là vous m'avez parlé d'inter établissement, mais au sein de votre établissement, est-ce qu'il y a des pratiques autres qu'avec les associations par exemple ? LD : De / euh pluridisciplinaire ? CP : Par exemple. LD : Oui ben / bien sûr. Tout le temps même. CP : D'accord et est-ce que là vous avez un exemple type ? LD : Et ben euh toujours le travail sur le « corail et écocitoyenneté ». On se euh / alors ce projet il évolue tous les ans donc euh au début on travaillait avec SVT, physique / donc sur les facteurs physico chimiques. On profitait de la sortie pour faire un petit peu de géographie avec des profs de géographie. CP : C'était décidé en amont ? LD : Oui c'est moi qui ai monté le projet après c'était avec des collègues qui étaient volontaires pour participer. On faisait ensuite, un travail l'EPS en natation puisque euh à l'époque on avait droit mais maintenant on ne peut plus, on emmenait les gamins dans le lagon sur le parcours « découverte du lagon », je ne sais plus comment ça s'appelle. Et donc avec les profs d'EPS. Et enfin on avait un travail avec les profs d'anglais, puisqu'à l'arrivée on faisait des panneaux explicatifs et une partie des panneaux était en français, une partie était en créole et une partie en anglais. CP : Le projet a duré combien de temps ? A l'année ?	**Perception du même concept au sein de l'établissement.**

	LD : Euh non jusqu'en décembre. CP : D'accord. LD : Les 4 premiers mois de l'année. CP : Et il y a eu aucune difficulté d'échange avec euh… LD : Aucune. CP : D'accord je comprends. Donc comme par // Du coup ça répond aussi à la question qui dit que « comment vous le vivez quotidiennement ? », vous m'aviez dit au quotidien vous le vivez. Même pas là pour la semaine citoyenne, il y a eu un travail ensemble, il y a eu un partenariat pour euh… LD : Ah moi pour la semaine citoyenne, moi je suis allé euh accompagner une classe euh à Penzamara avec prof euh d'histoire-géo. C'était sur l'engagisme le matin et l'après-midi c'était l'expo baleine donc SVT et donc euh voilà enfin c'était deux thèmes différents mais qui se retrouvaient à Penzamara. CP : D'accord et donc pour revenir du coup à ma thématique d'association-école, est-ce que vous avez en tête des associations avec qui vous avez dû travailler ? LD : Oui ! CP : Lesquelles par exemple ? Ami des Plantes et de la Nature. LD : l'APN. Ami des Plantes et de la Nature. CP : D'accord et comment ça s'est passé ? LD : Eh ben ça s'est passé que euh je suis référent EDD, donc Éducation Développement Durable du collège. Et qu'on participait sur la labellisation du collège euh pour qu'on soit labellisé dans un collège en développement… CP : Ah donc vous faites partie de…	

	LD : Développement durable CP : De l'association ? LD : Non du tout. Et on a cherché de ce qu'on pouvait euh améliorer dans le collège sur le développement durable et on a décidé de créer un arboretum de plantes endémiques qui est à l'entrée du collège. Et donc on a cherché quelqu'un qui était compétent sur euh les plantes endémiques. On est tombé / par relation sur un monsieur qui était le n°2 de l'APN à l'époque / et qui nous a aidé à créer l'arborétum et depuis tous les ans, il vient lui ou de ses // euh ses adhérents du // CP : De l'association. LD : De l'association, vient parler des plantes endémiques aux élèves de 6ème. CP : Ah ça c'est génial ça. LD : Donc endémique, exotisme euh CP : Sur la base du volontariat toujours alors ? LD : C'est-à-dire volontariat ? CP : Ils viennent d'eux même ? LD : Ah oui oui ! Fin on leur demande après euh ils ne nous demandent pas de rémunération pour ça. CP : D'accord c'est exactement ce que je voulais savoir. LD : Non. CP : D'accord. Donc euh ben globalement j'ai un petit peu vos représentations, vos idées sur le euh pour vous ça c'est pratique collaborative ça justement, le fait de faire intervenir ?	

	LD : Bah oui.	
00 :06 : 28 – 00 :10 : 30	*Pour la partie climat scolaire, les questions ont été réaménagées dans le fil de la discussion. Ainsi la question sur les élèves a été énoncée la première, suivi de la question sur les collègues (enseignants, équipe de direction, équipe de vie scolaire et enfin sur l'intervention de la vie associative.* CP : D'accord et donc on va passer au climat scolaire. Donc vis à vis de toutes ces pratiques, de toutes ces associations, euh / vis à vis des élèves, comment ça se passe ? Est-ce qu'ils se sentent épanouis dans ces projets là ou est-ce que ça se déroule bien quand il y a tout ça ? LD : Oh ben la plupart du temps ça se déroule très bien oui. Oh ben dès qu'on les sort de classe ils sont heureux hein (rires). CP : Ce n'est pas faux, j'ai pu le voir de toute façon. LD : Même s'il y en qui rentrent ici, étant contents, ils repartent contents mais non globalement ils sont euh dès qu'on peut sortir ils adorent. CP : D'accord. Avant de continuer sur les élèves… LD : Mais sortir trop souvent ça // ça n'a pas que bon hein ! CP : C'est-à-dire ? LD : Bah c'est-à-dire que euh // quand moi je sors sur une journée avec une classe, il y a 5 autres classes que je n'ai pas et donc euh CP : Ah oui donc ils restent en suspens ? LD : Ben qui sont en permanence ou autre. Et donc euh c'est vrai que c'est très intéressant pour une classe, mais pour les autres c'est du temps de perdu. CP : Et ils le ressentent ça les élèves ?	**Climat scolaire : Ce que ressentent les élèves.**

	LD : Eh oui et puis moi là je me suis rendu compte cette année, j'ai fait 3 sorties « corail et écocitoyenneté », j'ai fait 3 sorties volcan. Donc euh où on emmène les élèves sur le volcan euh randonnée volcan. J'ai fait une sortie de 2 jours euh à Mont Meru. CP : En un semestre en fait ? LD : Donc là en partenariat avec l'école de Mirabelle, puisqu'on accueille les élèves de Mirabelle au collège. CP : D'accord. LD : Euh et je ne sais plus une autre sortie de formation aussi PSC1. Et donc tout ça ce sont des jours où je travaille mais je ne suis pas au collège. Et donc eh ben il y a des élèves. Je les vois peu. CP : Et comment vous le ressentez-vous ? LD : Eh ben je trouve que si on les voit peu, on perd le fil avec eux. CP : La discipline n'est pas totalement, je veux dire vous avez des objectifs à remplir avec eux et euh… LD : Ah ben moi j'ai un programme à faire. CP : Et là comme je vous ai dit c'est déjà un semestre de passé donc euh fin je veux dire depuis la rentrée d'août à aujourd'hui donc il y a pas mal de choses que vous avez dû passer dessus. LD : Oui mais voilà c'est le revers de la médaille. C'est très bien de faire des sorties, de faire des voilà de faire des projets, après euh… CP : Mais justement est-ce que fin, pourquoi il n'y a pas de, comment je dirais, de relais par rapport aux autres enseignants ? LD : C'est-à-dire des relais ?	

	CP : Ce que je veux dire c'est qu'au lieu de faire passer les élèves des heures de permanence à la journée, pourquoi il n'y pas un autre enseignant qui pourrait vous aider en les prenant sur une heure de cours ? Il n'y a pas de place dans l'emploi du temps ? LD : Ben parce que les autres enseignants ils ont leur emploi du temps à eux et euh… CP : Je comprends. LD : non non fin je euh… CP : Ce n'est pas une idée qui aurait pu euh non je comprends la complication dans le sens où eux-mêmes ils ont leurs propres élèves. LD : Ben oui et puis euh ils vont faire quoi ? Des SVT ou des maths ou ? CP : Pour les enseignants de SVT je veux dire ? LD : Oui sauf que le problème c'est qu'on est que 2 euh… CP : Ah oui d'accord. LD : On est que 2 et le projet « corail et écocitoyenneté » bah on sort ensemble. Le projet randonnée volcan on le fait ensemble. Et puis euh quand je pars à Mont Meru pour 2 jours, elle ne va pas prendre mes élèves 2 jours de euh // et puis on n'a pas les mêmes euh souvent on ne prend pas le programme dans le même sens. On n'a pas forcément les mêmes approches sur une thématique, on ne prend pas forcément le même exemple. CP : Je comprends. LD : Je dis une bêtise mais par exemple si on doit travailler sur la migration, est-ce qu'elle va faire la même chose que moi ? Est-ce qu'elle va parler de la migration des baleines ou la migration des gnous ou des sternes ou de n'importe quoi donc euh… CP : Je comprends c'est un peu compliqué.	

	LD : Si moi j'ai commencé un travail, elle va peut-être avoir du mal à prendre la suite ou commencer un autre chapitre.	
00 :10 :36 – 00 : 16 : 02	CP : Ça devient un peu plus compliqué ! Mais justement on va mettre une pause un instant sur les élèves, je vais revenir un instant sur / vos collègues. Comment se passe les relations avec vos collègues ? Pas forcément qu'en SVT. De la part de tous les enseignants que vous côtoyez. LD : C'est vague comment question. Comment se passe mes relations ? CP : Les échanges alors ? LD : Globalement bien. Après ça dépend des individus. CP : Donc est-ce que vous avez déjà rencontré une personne qui n'a pas voulu forcément échanger, collaborer avec vous ? LD : Oui. CP : Et comment ça s'est passé ? LD : Bah tant pis pour lui (ton ironique). (Rires). LD : Non le vivier est assez large pour trouver des gens qui sont partants et motivés hein. Après ceux qui ne sont pas motivés ça ne sert à rien de les mettre dedans parce que c'est plus un frein qu'autre chose, donc euh… CP : Mais c'est dommage pour eux aussi quelque part… LD : Ah ben alors là c'est leur problème ! CP : (Rires) C'est sûr !	**Les relations entre collègues.** **Enseignants** **Direction** **Intervenants**

	LD : Non, non moi je fais pour les élèves, je ne m'occupe pas des adultes hein c'est euh… non. CP : C'est normal on est adulte comme on dit (ironique). Mais alors les échanges que vous avez avec la direction de l'établissement ? LD : Ça dépend complétement aussi du chef d'établissement. Ici j'ai eu 1, 2, 3, 4, 5 chefs d'établissements sur les 5 il y en avait 4 qui étaient très bien voire même exceptionnels, et une qui n'avait rien à faire là c'était euh…. CP : Elle est restée combien de temps ? LD : 5 ans ! CP : Ah oui. LD : 5 ans, 5 ans / pendant 5 ans, il ne se passait plus rien au collège. CP : Voilà, c'est ce que j'allais poser comme question par rapport au fait que… LD : Ça fait, je donne un exemple, ça fait 5 ans que je veux créer un rucher au collège. Ça fait 5 ans qu'on me balade à droite à gauche, sans me donner de réponses, etc. Une nouvelle principale arrive, en 3 mois on avait le rucher. CP : Et justement le fait que cette personne-là elle est restée 5 ans, l'impact sur l'organisation de l'établissement, les interactions avec chaque personnel de l'établissement ça se passait… LD : Catastrophique. CP : Vous pensez que si à un point donné, on… LD : Ah ben c'est / pour moi je dis toujours le chef d'établissement c'est le capitaine qui barre le bateau hein c'est lui qui donne la direction et s'il n'est pas compétent ben / ouais on a très bien vu hein de toute façon ça se ressent, on a eu une perte d'élèves incroyables, ils sont partis vers le privé.	

	CP : Carrément ? LD : Ah ben oui ! On a fermé des classes, on a perdu des postes ici. CP : Pendant les 5 années où la personne elle était là ? LD : Ah oui ! Et puis c'est simple, le chef d'établissement qui était là avant il est resté 5 ans (*avant le chef d'établissement de la discussion ci-dessus).* En 5 ans, il y a eu que deux mutations, de deux demandes de mutations. Elle, elle est arrivée, au bout d'un an, il y a eu quatorze demandes de mutations, en un an ! CP : Qui voulaient quitter euh… LD : Qui sont partis ! Qui ne voulaient plus rester dans le collège. CP : Donc que ce soit la part des enseignants, la part des élèves ? LD : Des parents, de tout le monde ! CP : Il y a eu des plaintes par rapport à ça ? LD : Ah ben oui, c'est remonté jusqu'au Rectorat. CP : Et la chef d'établissement qui est là actuellement ? Comment ça se passe depuis qu'elle est arrivée ? LD : Très bien. CP : Et est-ce que vous avez des retours des enseignants, des parents qui vous disent que ça se passe bien depuis ? LD : Ah ben surtout des enseignants oui. Tout le monde est content d'avoir enfin un capitaine qui tienne la route. CP : Je comprends et justement les classes qui ont été fermées durant les 5 années, est-ce qu'il y a eu un regain d'élèves ?	

	LD : Depuis, bah pas possible c'est trop tôt. CP : Donc ça veut dire que ça ne date de pas longtemps ce chef d'établissement là ? LD : Oui elle a été mise entre guillemets au placard ensuite on a eu une remplaçante mais qui n'a pas été titularisée parce que le poste n'était pas mis en mouvement. Et donc on a eu à ↑ nouveau une autre euh donc l'actuelle qui on espère va être titularisée sur le poste. CP : Pour le moment je pense que ça se passe bien non ? LD : Oui mais ce n'est absolument pas sûr qu'elle soit titularisée hein. Si quelqu'un demande le poste et qui a plus de points… CP : Et avec les autres personnels de la direction ? Le principal adjoint ? LD : (yeux écarquillés, long silence). On va passer sous silence. CP : (rigole). D'accord. Si vous voulez en dehors de l'enregistrement, on pourrait en parler si vous le souhaitez. LD : On peut. CP : Je peux faire une pause si vous voulez ! LD : Comme vous voulez. CP : Ah non mais ça, ça ne dépend que de vous ! C'est votre consentement. LD : Non mais… CP : Il n'y a pas de problème, on peut le passer si vous voulez ? LD : Je veux bien en parler mais pas enregistré. CP : Pas enregistré ? Alors on… *(met l'enregistrement en pause).*	

	CP : On va reprendre avec cette fois-ci les intervenants d'associations. Comment ça se passe avec eux, les échanges, les interactions ? LD : Très bien. CP : Et vis-à-vis de / c'est un petit peu compliqué de parler d'en parler parce que je fais partie de cette association là mais vis-à-vis de l'association de la persévérance scolaire, comment ça se passe ? LD : Euh ben alors moi les deux séances que j'ai vues, je trouvais que les élèves étaient intéressés, motivés par ce qu'ils faisaient, non je les ai trouvés très bien. Après sur le long terme je ne me rends pas bien compte de s'ils ont tenu leurs engagements ou pas. Mais bon après moi la classe que j'ai vue en Énergie jeunes, moi c'est une classe euh / j'adore donc euh… CP : Il y a déjà quelque chose de fait, d'installé ? LD : Voilà.	
00 :16 : 03 – 00 :22 :29	CP : Mais alors dans ces partenariats là, pas forcément / fin oui je parle principalement de cette association, mais pas forcément, je veux dire, par exemple pour l'APN et tout, est-ce que vous pensez que tous ces partenariats avec ces associations là ça a un effet, sur le comportement des élèves en fait ? LD : Ah ben bien sûr ! Même ça permet de nous de voir les élèves sous un autre angle qu'on ne voit pas forcément. CP : C'est-à-dire ? LD : Ben je prends l'exemple de quand on a créé l'arborétum, j'avais un élève qui était intéressé par rien, qui n'apprenait rien. Et quand on a planté les jeunes pousses dans l'arborétum, il était passionné, il voulait faire tous les trous, il voulait planter toutes les plantes, il avait appris les noms français, créoles et latins de toutes les plantes, il connaissait tout par cœur. Et là je me suis dit « tiens ! Ce gamin, si on arrive à l'accrocher par le bon bout, on peut euh / et euh ben je lui ai dit « ben tiens si t'es capable d'apprendre des noms en latin de plantes ben ça t'intéresserait d'apprendre les noms latins de la baleine, du tang ? » / « ah ouais M'sieur, ah	**Les effets sur les élèves.**

	ouais ! ». Bah il s'est pris au jeu pis à la fin euh / au début de l'année il avait 3 de moyenne avec moi à la fin il a fini à 15, 16. CP : Waouh ! C'est phénoménal, c'était de cette année ça ? LD : Non, non il y a 4, 5 ans. CP : Et donc vis-à-vis de son, comment dire ça, de / je ne dirais pas confiance en soi, mais si en fait, est-ce qu'il se sentait / plutôt non est-ce qu'il se sentait épanouis ? LD : Ah oui, ah ben oui. CP : Il a eu un regain de confiance en lui en fait, dans sa réussite scolaire ? LD : Ah oui. Fin du moins moi ce que je voyais, après je ne suis pas dans toutes les matières mais ce que je voyais en SVT, oui ah ben rien à voir. CP : Oui voilà, je parle par rapport à ce que vous pouvez observer. Et donc voilà, en résumé, vous pensez que l'intervention d'association, ça peut influer sur le comportement des élèves et sur le climat scolaire des élèves en fait ? LD : Ça peut… ça peut. CP : Ça peut ? LD : Ça peut (hésitant). CP : Après ça dépend, ce que vous voulez me dire ? LD : Ben oui bien sûr ça dépend, là l'exemple que je cite c'est lui, on avait trouvé le bon levier et après d'autres euh (gestes pour dire qu'il ne sait pas). CP : Mais sur la classe, est-ce que ça influe sur la classe ce genre d'interventions ou pas ?	

	LD : Alors je dirais, une intervention ponctuelle comme ça non mais par exemple quand on va à Mont Meru pendant 2 jours, qu'on dort en gîte, etc. et qu'ils ont dû remonter de la brèche au Himalet avec leur sac sur le dos et… CP : Donc c'est vivre au quotidien ensemble ? LD : Ouais et qu'ils se sont entraidés et qu'ils ont pleuré ensemble, qu'ils ont souffert ensemble, euh ouais là ça se soude, ils sont soudés et même euh 4 ans plus tard quand je les retrouve en 3ème, « ah M'sieur vous nous remmenez à Mont Méru ? », ah ben je leur dis « vous n'avez pas assez souffert ? », « ah non mais c'était génial en fait ». Donc ouais c'est des projets ça qui les marquent, qui les marquent. Bah oui la plupart sont jamais allés dans Mont Méru, la plupart n'ont jamais dormi autre part que chez eux euh… CP : En 6ème ? LD : 6ème ouais. CP : Ouais. LD : La plupart n'ont jamais fait une randonnée aussi dure. CP : Donc oui ça forge je pense que ce soit la personne et… LD : Et puis ils font de belles rencontres avec les petits Méruniens qui prennent euh / qu'ils ont des aprioris sur eux pis qu'ils se rendent compte que ce sont des gamins comme les autres. CP : Il y a de bons échanges en fait ? LD : Ah oui, oui, oui ! CP : C'est génial je pense que c'est une expérience à vivre quand même. Vous comment vous l'avez ressenti vous ? LD : Ah ben à chaque fois c'est super, ça se passe super bien.	

	CP : Vous le faites chaque année ? LD : Oui. CP : Et vous avez remarqué que sur chaque classe que vous emmenez là-bas ça se passe bien ? LD : Ça s'est toujours bien passé. CP : Vous y allez avec qui en fait ? LD : Alors les deux porteurs du projet c'est l'infirmière Mme Gangnet et moi-même. Et après on emmène euh selon les années, différentes personnes. On a emmené euh … CP : Sur la base du volontariat ? LD : Oui. Et depuis trois ans maintenant, c'est à chaque fois un prof d'EPS qui vient avec nous. Au début, ils ne voulaient pas venir, ils disaient qu'on était fous de partir, de faire ça, une randonnée avec des gamins. CP : Profs d'EPS ? LD : Ouais, ouais mais justement ils disaient « mais vous ne vous rendez pas compte » et il y en a une qui a fini par venir avec nous et qui a convaincu ses collègues que le projet était génial, qu'on ne les mettait absolument pas en danger les gamins, on y va doucement mais ils souffrent (ironique et rigole). CP : Là si je réinterprète ce que vous dîtes, il a fallu quand même une personne, fin des enseignants d'EPS, qui ait la volonté, la motivation de voir ce que ça donne, d'aller sur le terrain pour se rendre compte que finalement c'était une représentation un peu stricte de se dire que c'est dangereux pour les élèves en fait ? LD : Oui tout à fait. CP : Et vis-à-vis de l'enseignant qui ne voulait pas y aller, suite à ça est-ce qu'il est venu, est-ce qu'il a changé ? LD : Je ne sais pas. Il n'a pas voulu venir, il n'a pas voulu venir (désintéressement).	

	CP : C'est dommage en tout cas. LD : Non ben moi j'ai tourné la page je m'en fous, je ne lui demanderai plus. CP : C'est normal. LD : Il ne fait pas partie du vivier des personnes à qui je pourrais demander hein. Mais bon après c'est son choix hein. CP : Tant que ça n'influe pas sur votre travail. LD : Non. CP : Et vis-à-vis de, je fais toujours un parallèle face à ça, parce que je me concentre aussi sur la persévérance scolaire en fait dans mes études… LD : Ah ben là ils ont intérêt à être persévérants dans Mont Méru hein ! (Ironique). CP : Ah oui tout à fait (rires). LD : Ah ils ne peuvent pas abandonner, ils n'ont pas le droit / ils ne peuvent pas ! CP : Ben ils ne peuvent pas abandonner quelque part hein (rires). LD : Ils ne peuvent pas et euh à chaque fois quand ils arrivent en haut, on les félicite mais ouais ils ont, comme on dit « la tranche papaye » hein ils sont euh / alors qu'ils ont, certains, même pleuré en routé hein. CP : De difficultés, de douleurs ? LD : Ah ben oui, on a des élèves qui sont à peine de sortie de Roche Plate ils n'ont pas fait 50m qu'ils sont déjà épuisés. CP : Mais quand ils ont vu qu'ils sont arrivés jusqu'au bout, comment ils se sont sentis ? Fiers ? LD : Plus que fiers ! Épuisés mais fiers (rires).	

	CP : Ah ben ça je pense bien ça fait partie du jeu ! Mais justement donc aussi là ils se sentaient épanouis quand même de voir qu'ils y arrivaient. LD : Ah ben oui absolument.	
00 :22 :30 – 00 :32 :43	CP : Et par rapport à ça est-ce que vous pensez qu'il y a eu un changement vis-à-vis de votre enseignement ? Fin comment vous dire, je vais reposer la question plutôt, est-ce que vous avez vu une différence dans le comportement de ces élèves-là vis-à-vis à votre enseignement ? LD : Alors vis-à-vis de l'enseignement non mais euh ils ont une autre vision de moi, ils m'ont vu entre guillemets en short, ils m'ont vu me brosser les dents, ils m'ont vu manger à leur table euh oui comme quelqu'un de normal. Ils m'ont vu transpirer en même temps qu'eux, les encourager porter leur sac, donc il n'y a plus du tout cette défiance que peuvent avoir certains élèves vis-à-vis d'un enseignant ou d'être dans le conflit pour chercher à ce que le cours n'avance pas, ce n'est plus du tout ça. CP : Vous pensez que c'est dû à quoi ce fait qu'il y ait cette confrontation entre l'élève et l'enseignant ? LD : Parce que certains élèves n'ont malheureusement plus rien à faire dans une salle de cours. Ils ont été tellement cassés. CP : Par ? LD : Par tout le monde. CP : Tout le monde c'est-à-dire ? LD : C'est-à-dire quand on prône l'hétérogénéité c'est bien l'hétérogénéité mais quand on met d'excellents élèves avec des élèves faibles voire très faibles eh ben malheureusement ça ne les tire absolument pas vers le haut au contraire ça les coule. CP : Même s'il y a un partenariat entre enseignants avec les associations ça ne fonctionne pas ?	**Effet sur les élèves au regard de son enseignement, sa posture personnelle et professionnelle.**

	LD : Ben je vois très bien et tous les ans et à chaque fois je le dis, sauf que le problème c'est que les classes elles sont constituées de telle manière, c'est euh on prend la liste des élèves, on dit « alors lui, lui, lui, lui, lui, lui, sont bons, très bons, cela ils sont moyens bons, cela ils sont moyens mauvais, cela ils sont très mauvais ». CP : Qui décident ça ? LD : Ah ben en fonction de leurs notes de l'année précédente. CP : Ah oui d'accord. LD : Et ensuite on dit « ben dans telle classe on met tant de bons, tant de moyens, tant de moyens mauvais et tant de mauvais. » CP : Dans quel objectif ? LD : Hétérogénéité qu'il n'y ait pas de classes que de mauvais ou des classes que de bons. CP : Mais au final ? LD : Alors au final ce qu'on fait c'est que malheureusement dans les autres classes ça va à peu près, mais dans les classes de natation, comme ils font natation, et faisant tous le même créneau hors tous les nageurs sont d'excellents élèves. Tous. La persévérance eux ils connaissent. Le goût de l'effort ils connaissent. Et donc forcément comme on a mis beaucoup de très bons ensembles, et ben on ne met pas de bons, on ne met pas de moyens, on met, pour compléter, que des mauvais. Et là moi cette année j'ai une classe où j'ai, si je prends la moyenne des nageurs avec moi, en SVT, ils ont 17 et quelques de moyenne et les autres, ils ont 3,5 de moyenne. Il y a un écart qui est considérable, c'est-à-dire que ben le doigt qui se lève c'est toujours les mêmes et ceux qui ne font rien sont toujours les mêmes. CP : Et l'impact sur… LD : Eh ben ils ont l'air de dire « mais de toute façon on y arrivera jamais, ils sont tellement bons les autres qu'on y arrivera jamais. ». Donc euh l'hétérogénéité, il faut faire très attention à ça.	

	CP : Quel impact vous pensez que ça peut faire ? Quel impact vis-à-vis de leur comportement ? Vis-à-vis de leur estime de soi ? LD : Ben ils n'ont plus que le fait de ravager pour exister. CP : Je vois… Fin c'est ce que vous voyez dans votre classe en tout cas ? LD : J'ai quand même des élèves ici qui ne savent pas parler français, qui ne savent pas écrire, qui ne savent même pas écrire leur prénom. Donc de là à aller apprendre autre chose euh ces gamins-là / quand je dis « n'ont plus rien à faire ici », ce n'est pas que je ne veux pas m'en occuper, c'est que malheureusement on ne peut plus, il faut des gens spécialisés pour eux. CP : C'est-à-dire quels gens spécialisés ? LD : Ben leur apprendre à lire et à écrire ! Leur apprendre à lire et à écrire, s'ils n'ont pas les outils ils ne peuvent pas aller plus loin c'est évident hein. Lire, écrire, compter, ça c'est la base. Ils ne le savent pas. Ils ne le savent pas. Quand je leur dis « il y a 14ml de dioxygène qui rentrent dans un muscle et il y en a plus que 8 qui sortent, combien le muscle a consommé de dioxygène ? », ils regardent comme ça (gestes pour montrer l'étonnement de l'enfant), je fais « ben tu fais 14 moins 8 », « M'sieur je peux sortir la calculatrice ? »je fais « tu plaisantes 14 moins 8 ? ». Alors je me retourne vers toute la classe, je fais « 14 moins 8 ? », il n'y en a pas un qui est capable de répondre à ça. CP : Vous estimez combien d'élèves « mauvais » dans une classe ? LD : Fin mauvais… CP : Oui mauvais c'est un grand mot. LD : (réfléchit, soupir). En grande difficulté par classe ? 6, 7. CP : Voilà déjà ma question avant c'est combien de classes vous avez à peu près cette année ? LD : 12.	

	CP : 12 ? Et dans toutes les classes, ça se passe comme ça ? Il y a une partie où ils sont en grande difficulté ? LD : Ah ben oui. Ben comme je vous ai expliqué hein la répartition des élèves est faite de cette manière-là hein. CP : Et dans chaque classe, ça se passe de la même manière en fait ? LD : Dans chaque classe on a 5, 6, 7 élèves qui sont en très grande difficulté et qu'il faudrait sortir de classe, déjà pour soulager les autres et puis eux les remettre à flots là euh / on les coule, on les coule ! CP : Est-ce que vous en parlez avec les autres enseignants ? LD : Ben bien sûr. A chaque fois, ben même dans les conseils de classe, tout le temps je le dis mais… CP : Les chefs d'établissement, pas de réaction ? LD : Mais ils ne euh / que faire ? Que faire ? CP : Là en revanche je ne peux pas (rires). LD : Non mais c'est ce qu'ils me répondent. Mais euh on n'a pas les moyens. Si on avait les moyens de les sortir, de faire des classes particulières mais nous on a déjà des classes d'ULIS euh des classes d'ULIS, on a une classe de 3ème PFP, avant on avait 3ème d'insertion mais ça n'existe plus tout ça c'est discriminant. CP : Ils le ressentent les élèves justement. LD : Ben ouais mais sauf que c'est gentil de la discrimination mais n'empêche qu'on leur apprendrait à lire et à écrire à ces gamins-là ils pourraient s'en sortir, ils pourraient comprendre ce qu'on leur raconte. Rien qu'une petite anecdote qui paraît complètement idiote au départ mais qui à l'arrivée est très révélatrice. Je reparle de dioxygène. Je leur demande, je leur donne un tableau avec la composition de l'air et le pourcentage des différents gaz qu'il y a dedans. Je leur demande « quel est le gaz le plus abondant dans l'air ? ». Et tous ils me répondent, « le dioxygène monsieur ». Je fais « ben non regardez mieux », « ben si le gaz le plus abondant c'est le dioxygène ». Je dis « mais regardez, azote, 78%, dioxygène 21% ». Alors je dis « c'est quoi celui qui	

	en a le plus ? », « ben l'azote », je dis « ben alors le gaz le plus abondant ? », « ben le dioxygène ». Je fais « mais vous comprenez ce que ça veut dire abondant ? », « ben oui qui est bon dedans ». CP : Waouh ! LD : Et mais oui, mais on en est là ! CP : Je ne m'y attendais pas ! LD : Pour eux « abondant » c'est « bon dedans ». Donc quand je leur dis « mais non le gaz où il y en a le plus ? », « ah ben c'est l'azote monsieur ! ». Donc il y a un gros problème de vocabulaire ! Gros, gros, gros. CP : Ah oui on en est loin. LD : Gros. Mais oui, mais c'est ça ! CP : La dernière fois, il y avait une journée de la persévérance ici, je me souviens, il y avait une association qui était intervenue, c'était l'association écritonmot qui travaille sur justement tout ce qui est illettrisme. LD : Oui. CP : Apprendre à lire et tout ça. LD : Je n'ai pas reçu d'email. CP : Ah ben voilà. Parce que je me dis que peut-être que faire intervenir ce genre d'association-là un peu plus souvent dans les établissements pour ces élèves peut-être que / parce qu'en fait quand j'ai observé comment ça se passait avec les 6èmes, j'ai vu qu'il y avait un grand intérêt en fait à ces jeux parce qu'on passait par le jeu pour comprendre la lecture donc euh je me dis que peut-être que le faire au moins une fois par semaine peut-être que ça… Après ça, ça dépend c'est au chef d'établissement de voir et puis comme vous avez dit c'est un budget aussi. LD : Oui et puis bah après euh les élèves ils lisent de moins en moins.	

	CP : Oui bah en même temps vu ce qu'il se passe dans la société. LD : Ils sont sur les tablettes, sur les smartphones euh donc la lecture euh ils euh ça ne se passe plus et puis non. Manque de vocabulaire important hein. CP : Après ça je pense ça vient de / peut-être de l'extérieur. Je veux dire avec les familles par exemple ? Est-ce qu'il y a eu des échanges par rapport à ça, est-ce que vous avez parlé avec les familles où les élèves ont de grandes difficultés comme ça ? LD : Bah quand on les rencontre on comprend d'où vient la difficulté hein de toute façon. CP : Ils viennent au conseil, enfin aux réunions parents-d 'élèves ? LD : Bah quand ils sont convoqués oui. CP : Convoqués mais quand il y a les réunions parents-d 'élèves (parents professeurs) ? LD : Non, non on voit que les parents des bons élèves. CP : C'est problématique. LD : Bah oui. CP : Du coup c'est difficile au niveau des échanges avec eux. LD : Bah oui mais ils ne veulent pas venir. CP : Et vous vous le ressentez comment ? LD : Pourquoi ils ne veulent pas venir ? Parce que pour eux l'Ecole a été un échec et ils voient bien que leurs enfants, ils le comprennent bien que leurs enfants sont aussi en échec, et ils ne vont pas venir ici euh… CP : Quelque part est-ce que vous pensez que le fait que ces élèves-là soient en échec c'est peut-être par rapport au fait que les parents ne veulent pas justement.	

	LD : Ils ne s'impliquent pas du tout. CP : Vous pensez que ça a un impact sur le comportement ? LD : Ah ben bien sûr ! Ils ne s'intéressent pas du tout à ce qu'il se passe ici. Parfois on convoque des parents, ils tombent dénues quand ils voient comment se comporte leur enfant ici. CP : Et comment ils réagissent ? LD : Ah ben parfois violement. CP : Vis-à-vis de leur enfant ? LD : Ah ben oui. CP : Et vis-à-vis de vous ? Ça s'est toujours bien passé je veux dire ? LD : Ah vis-à-vis de moi personnellement oui ça s'est toujours bien passé. CP : Quand vous dîtes vis-à-vis de moi surtout ça veut dire que vis-à-vis de d'autres collègues… LD : Là il n'y a pas longtemps, il y a une mère qui est arrivée, qui était prête à boxer une prof de français mais on a fini par la calmer, faire comprendre que euh / mais en fait les parents ils écoutent que le son de cloche de leur enfant. Puis quand on arrive à créer le contact euh à expliquer des choses ah tout à coup ce n'est plus du tout la même version. CP : Ils se rendent compte en fait. LD : Ben ouais.	
00 :32 :44 – 00 :35 :52	CP : Alors je vais passer aux questions suivantes pour ne pas trop tarder non plus. Donc on parlait du comportement social des élèves, enfin le comportement scolaire des élèves par rapport à votre enseignement,	**Effets provoqués vis-à-vis des intervenants.**

	et par rapport aux intervenants d'associations ? Comment ça se passe les échanges, leur comportement vis-à-vis des intervenants ? LD : Ça dépend complètement de l'intervenant. CP : C'est-à-dire ? LD : Bah si l'intervenant est intéressant, si l'intervenant a quelque chose de euh / c'est préparé, c'est carré euh… CP : La manière dont il approche la chose ? (Rires). LD : Bah bien sûr ils le sentent tout de suite. Mais c'est comme pour les profs hein les élèves ils rentrent dans une salle ils savent très bien à qui ils ont affaire hein. CP : Ils le ressentent en fait ? LD : Parfois ils testent un peu, ils voient comme ça / ah ben on le ressent tous. CP : Mais au fur et à mesure alors, admettons que voilà il y a un intervenant où ils ont une bonne approche, un bon contact avec lui, est-ce qu'au fur et à mesure du temps ça change leur comportement ? LD : Comme je l'ai dit, les intervenants ils sont là que de manière très ponctuelle. Donc sur du long terme je ne peux pas répondre moi celui qui vient le plus souvent c'est le Mr de l'APN mais il vient une fois par an avec de nouveaux 6ème. Donc il ne les voit pas en 5ème, en 4ème, en 3ème. CP : C'est dommage. LD : Bah oui et non. CP : Parce que là je regarde pour l'association Énergie jeunes, là… LD : Oui mais là c'est un projet à long terme alors que les plantes exotiques, endémiques, voilà…	

	CP : Alors en ce cas, ce projet à long terme, vous pensez que ça pourrait impacter sur leur comportement ? Admettons qu'on revienne en 3ème, est-ce qu'il y aurait peut-être du changement ? LD : Par rapport à Énergie jeunes ? CP : Oui. LD : Ben j'espère… j'espère ! CP : Je veux dire pas forcément Énergie jeunes mais une association qui intervient auprès de ces élèves depuis la 6ème jusqu'à la 3ème ? Est-ce qu'il n'y a qu'Énergie jeunes d'ailleurs qui le fait ou il y a d'autres associations ? LD : Je ne suis pas au courant de toutes les associations qui viennent dans le collège. CP : Vous c'est la seule que vous connaissez ? LD : Je ne sais pas s'il y a des associations qui viennent sur le long terme. Enfin il y en a mais c'est surtout de manière ponctuelle et toujours souvent sur le même euh / TCO ils viennent tous les ans mais le TCO… CP : TCO qu'est-ce que c'est ? LD : Sur le tri sélectif. CP : Ah oui ah je vois. LD : Donc ils viennent mais voilà c'est ponctuel et puis euh… CP : Mais ils voient les mêmes élèves ? LD : Non. C'est pour ça que je réfléchis euh… CP : Et vous pensez que ça serait intéressant de justement avoir des intervenants qui suivent les élèves jusqu'à la 3ème ? De la 6ème à la 3ème ?	

	LD : Ça dépend du projet. Sur la persévérance scolaire oui ça me paraît très intéressant après sur d'autres projets euh une intervention ponctuelle est suffisante. CP : Maintenant là je vais parler plus de vous en fait. C'est-à-dire… LD : Oulah (rires).	
00 :35 :53 – 00 :48 :55	CP : Non rien de contraignant, en fait par rapport aux interventions de ces associations, que ce soit Énergie jeunes, APN et tout ça, que vous travaillez avec, que vous collaborez avec, est-ce que vous trouvez qu'il y a eu un changement sur votre comportement vis-à-vis de vos élèves d'abord ? LD : (silence). CP : Vous n'avez pas compris ma question ? LD : Euh non mais je ne vois pas pourquoi je changerai de comportement. CP : Comportement, l'approche, le contact alors je vais prendre Énergie jeunes d'abord parce que pour moi c'est plus concret de le voir, le fait qu'on intervienne à une séance est-ce qu'après vous sentez des contacts différents vis-à-vis de vos élèves ? LD : Pas du tout. CP : Ben je veux dire mais même depuis le début d'année ça se passe bien donc euh… LD : Bah oui c'est pour ça que euh / donc ben la classe dont je suis prof principal là, donc que j'ai accompagné, ça se passait déjà très bien donc euh / ça ne s'est pas dégradé, ça ne s'est pas amélioré puisque c'était déjà très bien. CP : Ah oui donc c'est difficile d'avoir une rétrospection là-dessus. Alors dans ce cas votre comportement vis-à-vis de ces intervenants-là. Est-ce que depuis que vous avez commencé… LD : Alors c'est à vous de répondre là ce n'est pas …	**Effet sur l'enseignant (développement personnel et professionnel).**

	Rires CP : Non justement je veux savoir comment vous vous ressentez les choses depuis que vous collaborez avec des associations, comment vous ressentez les choses vis-à-vis d'eux ? Est-ce que ça dépend des intervenants ? LD : Oui ben pareil oui. Tout le temps. CP : D'accord. Et sur la persévérance scolaire, comment vous le ressentez ? Il n'y a pas eu que moi comme euh… LD : Ben comme je vous ai dit je n'ai pas assez de recul pour m'en rendre compte. CP : Dans ce cas à l'heure de la séance où on intervient et que vous êtes dans la classe avec nous, comment vous ressentez les choses vis-à-vis de nous ? RELANCE LD : Ah ben très bien ! Je trouve ça très bien. CP **:** Par rapport aux élèves et tout ça, vous trouvez que c'est intéressant ? LD : Après je trouve que c'est intéressant que moi je sois là, parce que moi je les connais, que je représente quand même l'autorité, que je sais qui je dois surveiller ou pas, et recadrer certains, je ne sais pas si vous vous rappelez de Julien qui en voyant le reportage sur le monsieur qui avait eu une enfance très malheureuse et qui a fini euh… CP : Oui, oui. LD : Et qui a dit « mais tout ça, c'est truqué ! » CP : Oui, oui je me souviens de la première séance ! (Rires). LD : Voilà donc alors moi ça ne m'étonne pas de la part de Julien. Mais je peux comprendre que ça peut déstabiliser que euh… CP : Tout à fait, d'où l'importance que vous soyez là.	

	LD : Voilà oui. CP : Justement je trouve ça très intéressant les échanges qui ont pu s'établir en fait entre les intervenants et vous-même par exemple sur le même il me semble qu'il a des difficultés d'écriture. Mais le fait que, bon là c'est aparté c'est mon point de vue, le fait qu'on soit intervenu sur cet élève-là à la deuxième séance ça a permis de soulever des choses, des problématiques… LD : Oui et ça a même permis de rencontrer les parents. CP : C'est vrai ? LD : Ah oui et qu'ils se rendent compte que leur gamin avait besoin d'aide. CP : Voilà parce que je me souviens juste qu'on en avait parlé mais je n'ai pas eu de / en même temps je ne suis pas dans l'établissement, mais je n'ai pas eu de… LD : Donc moi ça m'a permis de revoir l'infirmière, de lui reparler du problème de Julien, en disant qu'il avait vraiment besoin de se faire aider par rapport à son dysgraphisme, et euh au début elle n'arrivait pas à contacter les parents. Moi j'en ai parlé à Julien, je lui ai dit « mais », je ne sais pas si vous vous en rappelez « est-ce que tu veux qu'on puisse t'aider ? », « ben oui j'aimerais bien ». Donc je lui ai dit, « ben faut que tu le dises à papa et maman que si eux ont besoin d'aide pour trouver une solution ». Eh ben ils sont venus. Et le dialogue a été beaucoup plus ouvert que les fois précédentes parce qu'avant ils avaient l'impression qu'on les obligeait à venir et qu'on leur pointait du doigt un défaut de leur enfant. On leur a dit « mais non mais pas du tout c'est pour l'aider c'est pour lui. S'il peut avoir un ordinateur à la place de souffrir avec un stylo euh ». CP : On l'a bien vu ça de toute façon. LD : Ben voilà parce que c'est un gamin qui est super intelligent par contre à côté de ça. CP : Ça se ressent dans la manière dont il parle et tout ça se sent. Mais donc suite à ça est-ce qu'il y a eu après des… LD : Ah ben là c'est en cours hein.	

	CP : Oui. LD : C'est toujours long ce genre de démarche. CP : Mais au moins ça a été lancé je veux dire ? Là il est en 6ème donc… LD : C'est lancé… 5ème, 5ème. CP : 5ème oui ! Ah oui j'ai oublié que l'année dernière on était intervenu aussi. Et donc voilà vis-à-vis de cette expérience-là, le fait qu'il y ait eu cette collaboration, je veux dire… LD : Oui, oui ben moi ça m'a permis / moi j'ai eu d'un regard nouveau sur certains élèves. CP : Donc voilà ça revient à la question que j'ai posée… LD : Sur Myriam qui s'est mise à pleurer euh etc. J'étais pas du tout au courant de ces problèmes de euh… CP : De famille ? LD : De famille ouais. CP : Si je crois que je me souviens. Et après elle est sortie ? LD : Oui parce qu'elle disait « moi je me couche toujours tard ». Et puis je passe à côté je lui dis « ben pourquoi tu te couches toujours tard ? », elle me dit « j'suis obligée », « bon mais tu te lèves à quelle heure ? », « 5 heures du matin », « mais tu dors que 6 heures par nuit ? ». Et là elle s'est effondrée en disant « de toute façon je ne peux pas m'endormir tant que mes parents ils hurlent dans la maison ». CP : Je me souviens de ça et après elle est sortie. LD : Et donc ben voilà après ben euh pareil j'ai fait un signalement euh elle a été vue euh si elle avait besoin d'aide euh ouais. CP : Donc au final ces interventions ça permet de soulever des problématiques ?	

	LD : Bah forcément puisque moi quand je suis en classe avec eux je ne leur parle pas de s'ils se couchent tôt, si machin, si euh non mais voilà euh nous euh oui on fait des sciences mais après euh prof principal c'est / moi je les vois ces gamins, je les vois 1 heure et demie par semaine. CP : Alors est-ce que vous pensez que face à ça vous pouvez euh par exemple dès qu'ils arrivent leur demander comment ça s'est passé, je veux dire pour un suivi de l'association est-ce que vous pouvez leur demander euh est-ce que ça se passe bien euh comment vous dire ça… du fait que voilà par exemple cette fille-là elle se couche tard, est-ce que vous pensez que prendre 5 minutes sur votre séance pour leur demander comment ça se passe au niveau des habitudes ? LD : Mais ça ne peut pas prendre 5 minutes. Ça ne peut pas prendre 5 minutes. Et non c'est plus compliqué que ça et euh oui je trouve que votre approche elle est pas mal mais euh moi je n'ai pas le temps. CP : Vous avez une heure de vie de classe ? LD : Non, non plus. CP : C'est vrai ? LD : Non. CP : Mais c'est étonnant ça ! En principe euh enfin pour moi je trouve que c'est essentiel que le prof principal il ait cette heure de vie de classe avec ses élèves. LD : Oui ben oui mais quand est-ce qu'on la met ? CP : Déjà vous ne pouvez pas avoir toutes vos classes au final parce qu'il y a tellement de projet… LD : Et c'est ça et puis je euh non le problème c'est qu'il faut qu'il y ait un créneau en commun entre la classe et moi. Et ben // il n'y a pas. Il n'y a pas puisque maintenant avec la pose qui fait 1 heure et demie le midi, eh ben on a perdu un créneau sur la journée donc euh avant on avait 8 créneaux de cours, maintenant on a plus que 7 créneaux. 4 le matin, 3 l'après-midi.	

	CP : Ça vient de changer cette année ou… ? LD : Oui. Oui parce que la loi nous oblige que les élèves aient au minimum 1 heure et demie le midi pour manger. Alors qu'avant ils avaient qu'une heure. Et donc si on faisait un quatrième créneau l'après-midi ça faisait finir à 17h30. CP : Et ce n'était pas du tout possible ? LD : Et pour les bus etc. ce n'est pas possible donc on finit, alors qu'on finissait à 17h avant on finit à 16h30. Donc on a perdu un créneau une demie heure le midi, une demie heure le soir. CP : Et donc vous pensez que… LD : Et bah que c'est moins souple. Forcément si on ouvre un créneau c'est un créneau où on peut faire quelque chose. Après je prends un exemple. Par exemple moi je fais club apiculture, et j'ai eu un mal de chien à trouver une classe sur les 24 classes, j'ai eu une seule classe qui avait un créneau libre en même temps que moi j'avais un créneau de libre. CP : Donc vous avez pu faire le projet qu'avec une classe ? LD : Alors le projet on est trois profs à le faire mais euh donc il y a deux autres classes qui en profitent mais moi je n'ai pu euh proposer qu'à une seule classe. CP : C'est dommage ça… peut-être que ça va changer au final, peut-être que… bon enfin, alors moi je voulais revenir sur les euh rapidement, sur les deux exemples-là de Julien et de Myriam. Alors le fait qu'on soit intervenu, est-ce que ça a changé quelque chose vis-à-vis de leur comportement en classe ? Enfin je veux dire le fait qu'on ait soulevé, par exemple pour Myriam le fait qu'on ait soulevé le fait que ben elle a du mal à dormir le soir par rapport… LD : Moi personnellement non ça n'a rien changé. CP : Ça n'a rien changé ? Ben de toute façon est-ce qu'elle se comporte mal ? Je n'ai pas l'impression.	

	LD : Pas du tout non. CP : Mais peut-être le fait qu'elle arrive à se coucher un peu plus tôt ? LD : Ça je ne sais pas du tout. Puis je ne les ai pas beaucoup revus depuis hein. CP : C'était au mois de novembre. C'était il y a quelques semaines de ça en fait. Peut-être que vous allez pouvoir le voir à la fin de l'année ? LD : Peut-être on verra. Puis Julien moi je n'avais pas de problème de discipline avec lui donc euh… Je sais qu'il pose des problèmes dans d'autres disciplines mais avec moi ni CP : Il y a juste le souci de sa dysgraphie en fait qui pose un problème ? LD : Ah et puis il est particulier il aime bien envoyer des pics. CP : Oui, (rires) ça je l'ai senti. LD : Il aime bien argoter, euh chercher la petite faille. CP : Ah j'ai compris qu'avec lui il ne faut pas être déstabilisé vis-à-vis de ses remarques. LD : Ah il faut le recadrer (sifflement) très rapidement. CP : Mais je veux dire par rapport à la dysgraphie qu'il a, vous avez fait des évaluations avec eux ? LD : Oui. CP : Donc l'écriture et tout ça ce n'était pas du tout possible quoi c'était incompréhensible ce qu'il écrivait ? LD : (long silence) Ouais c'est compliqué oui. CP : De ce que j'ai vu moi en tout cas, j'ai vu que c'était assez compliqué. LD : C'est compliqué mais ça reste lisible encore.	

	CP : Et là aujourd'hui est-ce qu'il sent qu'il a besoin de s'améliorer ? LD : Ah ben oui bah il le sait. CP : Et comment ça se passe ? LD : Ah mais je n'ai pas le recul encore il faut enclencher la machine, que les parents ils aillent euh le faire tester, que ça soit avérer par un médecin, que le médecin il autorise qu'il soit reconnu handicapé ce qui n'est pas facile. Ce genre de démarche c'est compliqué parce qu'il faut aussi que l'élève il accepte le fait d'être considéré comme handicapé. Le mot est / je sais j'ai vécu avec mon fils euh et il l'a très, très mal vécu alors qu'on lui avait dit « t'es sûr ? Tu veux bien, machin » euh lui, ok très bien « j'ai un souci, j'ai besoin d'un ordinateur », sauf que le regard des copains euh faut être fort derrière hein. Bon après ça lui a forgé le moral. CP : Mais ça se passait mal après avec euh… LD : Ah ben il était traité d'handicapé. Alors que tant qu'il écrivait comme un souillon personne ne lui disait rien sauf les profs, il était incompréhensible. A partir du moment où il a eu son ordi, ses notes se sont fortement améliorées mais il était handicapé. CP : Fin vis-à-vis de ses camarades. LD : Et donc il ne voulait plus emmener l'ordinateur à l'école. CP : Après au final il a accepté ? LD : Ah ben maintenant ça va il / ça va il fait deux mètres de haut, il n'y a plus personne qui lui dit grand-chose. CP : Donc ça sera pareil pour Julien je pense ? LD : Ah oui (rires). CP : Ça ne va pas être très compliqué !	

	LD : Fin euh pas sûr euh Nathanaël euh il n'a pas d'amis hein. CP : Oui j'ai remarqué qu'il restait beaucoup en retrait. LD : Ah ben oui parce qu'il est toujours en train de chercher la petite bête avec les autres. CP : Ah ben là ça vient de lui après ça ce n'est pas… LD : Ah mais oui, ah mais on est bien d'accord. CP : Peut-être qu'à la longue, parce que moi j'ai vu personnellement qu'à la première séance où il m'a lancé un pic sur la vidéo et à la deuxième séance où il est venu, il y avait un peu plus de respect. Enfin moi j'ai senti que le contact qu'il a eu avec moi, c'était un peu plus respectueux que la première fois. Il était un peu plus intéressé par ce qu'on disait. Donc je me suis dit c'est peut-être l'approche qu'on a avec lui qui fera que ça peut changer. LD : Oui, espérons. CP : Il a 4 ans, pour moi les années collèges je pense que ce sont les plus décisives pour euh la suite. LD : Oh ben oui c'est clair.	
00 :48 :56 – 01 :10 : 45	CP : Donc on va passer à la dernière partie, c'est sur la réussite scolaire. Donc toute à l'heure déjà vous m'avez parlé d'un élève, il me semble qui apprenait les noms des plantes en latin et que justement vous avez vu ses notes s'améliorer en fait. C'est ce que j'ai compris, il est passé de 3 à 15. LD : Oui. CP : Donc voilà donc vous pensez que l'intervention d'association, des collaborations entre associations et vous, ça influe peut-être sur les résultats scolaires ? LD : Pour certains oui, pour d'autres, non pas du tout.	**Vis-à-vis de la réussite scolaire des élèves.**

	CP : Ça dépend de quoi vous pensez ? LD : Ben si on a trouvé le bon levier, si c'est / je ne pouvais pas penser que ça serait planter des plantes qui le ferait euh éclore. CP : Ça peut être n'importe quoi ! (Rires). Le fait de se dire qu'on fait intervenir des personnes extérieures… LD : Parfois il suffit de tellement peu dans un sens comme dans l'autre. Un commentaire sur une feuille. Moi je me rappelle très bien la première année où j'ai commencé à enseigner euh en Métropole, j'avais un gamin il avait 0, 0, 0. Un moment il a eu 3. Et / j'vais dire presque de manière ironique je lui ai dit « c'est mieux, continue ». Et il y a un de ses copains qui lui a dit « tu as eu combien ? », « ben… », « t'as eu combien ? », « j'ai eu 3 », et l'autre il dit « ah c'est nul comme d'habitude » et l'autre il a pris sa feuille il lui a dit, « ouais mais t'as vu ce qu'il a marqué dessus ? ». Ben il a fini avec 18 de moyenne avec moi. Il ne faisait plus que des SVT. Alors les autres collègues me disaient « mais qu'est-ce que t'as fait ? », je leur ai dit « bah euh j'sais pas ». Ils me disaient, en histoire-géo, il faisait des SVT, en maths il faisait des SVT, alors son cours il le connaissait par cœur. Il avait un cahier c'était euh il avait qu'un cahier c'était SVT. CP : Parce qu'il s'est senti encouragé ? LD : Ah oui ! C'est ça. Et parfois on peut avoir une parole malheureuse avec certains gamins, on ne veut pas avoir cette parole malheureuse mais parfois on touche des choses euh en parlant de ceci, de cela euh. Moi quand en 4ème, quand je parle de la transmission de la vie chez l'être humain, euh parfois on touche des choses euh, on ne s'en rend pas compte pour certains gamins c'est douloureux ce qu'ils entendent. Moi j'ai eu des gamines qui étaient mamans quand même euh ici. CP : A quel âge ? LD : 4ème ouais. Elles étaient enceintes à 11 ans hein. Et on ne m'avait pas prévenu. Donc moi quand j'arrive et que je commence à parler de pénis, de spermatozoïdes, de machin, de truc, on voit les gamines qui se décomposent, qui machin et qui s'est fait violer et qui machin euh (siffle comme un air dépassé par son témoignage).	

	CP : Et comment vous avez réagi face à ça ? LD : Comment j'ai réagi ? Bah je suis allé voir l'infirmière je lui ai dit, « t'es au courant euh... », « ben non j'sais pas… », je lui ai dit « ben j'vais quand même voir euh le CPE » qui me dit « ah ben oui ben tu n'étais pas au courant ? », « ah ben euh non, ça serait bien de me mettre au courant de ces choses euh qui sont… » CP : Ah c'est compliqué ça c'est un manque de communication ? LD : Ouais ben enfin bon, j'ai 286 élèves hein. CP : Mais si vous pouvez en sauver quelques-uns ? LD : Ah ben j'espère que j'en sauve euh j'ai même certains de mes élèves qui sont devenus profs de SVT ! CP : Waouh ah ben ça veut dire que vous les avez marqués ! Mais vous avez raison sur un mot, une phrase ça peut changer vraiment… <u>LD : Ah ben… tout !</u> CP : Parce que quand j'entends des élèves de d'autres établissements qui me disent « oui voilà euh moi il y a tel prof qui me dit que je suis bête ». Donc euh… LD : Ben justement, il ne faut jamais, jamais, jamais, jamais, jamais, « t'es con, t'es nul, t'es na », jamais ! Alors moi ils ont 0, je mets toujours, « le cours n'a pas été appris comme il faut » parce que je me suis même rendu compte qu'il y avait certains gamins qui apprenaient le cours. Si on met « le cours n'a pas été appris », ils vont me dire « mais si monsieur » … « n'a pas été appris COMME il faut ». Déjà éviter euh… puis alors euh les sentences euh surtout nous on représente le savoir. C'est nous qui avons le savoir. Et si je dis à un élève « t'es bête », ah ben « lui il sait donc il sait que je suis bête, donc euh c'est bon je suis bête. Allez ! (Siffle) C'est fini. ». Ah ouais non les sentences comme ça faut / alors je ne dis pas que / parfois on a // c'est dur hein de ne pas dire à certains euh… CP : Je pense que peut-être c'est du fait de leur comportement ?	

	LD : Ah oui ! Mais bien sûr. CP : Après c'est peut-être une collaboration à faire avec eux, le fait que vous vous échangez que vous n'êtes pas dans la procédure de sanction, « je te mets dans une case tu es comme ci, tu es comme ça », le fait que vous ouvrez l'échange, vous permettez l'échange, peut-être que c'est ça qui fait que les élèves se sentent plus à l'aise avec vous ? LD : Oui. Enfin après il y a pleins de choses à faire. Les encourager au lieu de les… CP : Mais je me dis, si je peux me permettre, le fait de le faire que / vous le faîtes, vous… vous, mais si, est-ce que vos collègues le font ? LD : Certains oui, d'autres non. D'autres, on / mais on le sait très bien, on le sait tous, qu'avec tel prof ça se passe mal, qu'avec un tel autre c'est génial. CP : Et vous en parlez avec vos collègues de ça ? LD : Comment moi je peux dire à tel collègue, « écoutes ne faudrait pas faire comme ça. Fais pas comme ça. » CP : Pas « faire comme ça », mais… LD : Bah si parce qu'il y a des choses on sait très bien, aller « checker » avec des élèves, tu sais très bien que de toute façon derrière, s'ils te prennent pour un copain, c'est mort. Un copain ce n'est pas lui qui fait la discipline. On sait très bien que vouloir être copain avec des élèves c'est mort aussi. CP : Admettons que vous en parlez en fait, entre vous collègues, vous pensez qu'ils pourraient réagir comment ? LD : Je n'en sais rien. CP : Si ça se trouve ils vont se dire « peut-être que… » LD : Ouais mais / qui je suis moi pour leur donner des conseils ?	

	CP : Un collègue ! (Rires). LD : Ouais non mais bon euh « occupes toi euh ». CP : Oui je comprends. Ils le pensent pareil aussi ? LD : Je suppose… Peut-être pas tous mais la plupart ouais. CP : Ça c'est à voir au final. Ce que je veux dire ben par exemple quand il y a les conseils de classe ? LD : Après on sait très bien que tel individu n'est absolument pas fait pour être prof. Il n'est pas fait pour ça. CP : Vous le ressentez par le comportement ? Par la manière dont ils approchent leur pédagogie ? LD : Pis ils ne sont pas heureux ici. CP : C'est vrai ? LD : Ah bah oui. CP : Qu'est-ce que vous voulez dire par, « pas heureux » ? LD : Ah bah ils viennent avec des semelles de plombs ici. CP : J'ai du mal à…. (Rires). LD : Bah ils viennent euh toucher le salaire c'est tout, les élèves ne les intéressent pas, l'enseignement ne les intéresse pas, ils ont aucune pratique pédagogique qui peut être encourageante, motivante, stimulante pour les élèves, rien. CP : Et ils ne partagent pas avec vous ? LD : Non ça ne les intéresse pas, ils ne sont pas là pour ça c'est… CP : Ils font leur travail, ils rentrent chez eux et basta ?	

	LD : C'est ça point barre. Non et puis après bah ça se voit, puis petit à petit ils sont de plus en plus malades ↑. De plus souvent malades ↑. CP : Qui ne se sentent pas bien en fait, ils ne sont pas épanouis. LD : C'est un métier qui est compliqué quand même. Si on fait ce métier par défaut, on ne tient pas ce n'est pas possible. CP : Je vais vous dire, pour moi étant à l'ESPE actuellement, je vois des étudiants en master qui veulent passer le concours mais qui se rendent compte de la difficulté, de l'ampleur du concours et qui se disent « bah je ne suis pas sûre de vouloir faire ça ». Et à la base, ils étaient venus pourquoi, parce qu'il y a la stabilité de l'emploi. Donc généralement ils passent le concours pour la stabilité… LD : Ah mais si on y va que pour ça, ce n'est pas bon hein. Ah non, non c'est / « est-ce que je suis capable ? Est-ce que j'ai envie de transmettre un savoir à des élèves qui la plupart du temps n'ont rien à faire ? ». Parce que sinon euh une heure de cours c'est l'enfer, ça peut être l'enfer. Ce n'est pas pour rien qu'il y a le plus gros tau de déprime dans l'Éducation Nationale. CP : Vous avez en tête le… ? LD : Ah je n'ai pas le chiffre mais c'est énorme. CP : Mais en même temps si on laisse, enfin / je veux dire le concours il va surtout regarder si, voilà on l'obtient à l'écrit et tout ça donc on va plus évaluer, enfin comment dire ça, on ne regarde pas la manière dont la personne va approcher sa pédagogie, la manière dont elle va… LD : Ah oui moi quand je l'ai passé ce n'est pas tout à fait vrai. Quand j'ai passé le CAPES, il fallait qu'on montre qu'on était capable d'enseigner quand même. CP : Par l'année de stage ? LD : Ah non, non même au concours.	

	CP : C'est vrai ? LD : Ah oui, oui moi euh je devais faire un cours, j'avais trois heures pour préparer un cours sur la fleur. Je me rappelle, la fleur. Et j'avais euh je ne sais plus, une dizaine d'adultes dans une salle et pendant une heure j'ai dû faire un cours sur la fleur et être le plus pédagogique possible. CP : C'est un peu plus compliqué parce que là, c'était face à des adultes mais des élèves c'est complètement différent, un élève c'est plus, je ne dirais pas innocent mais il est jeune donc euh il n'a pas le même regard en fait. LD : Oui mais on sent tout de suite si quelqu'un est pédagogique ou pas, ça se voit tout de suite. Quelqu'un qui se met *marmonne*, « ouvrez vos cahiers, nianiania, faites l'exercice ». CP : J'ai eu un prof comme ça ! (Rires). LD : Non mais / voilà, excusez-moi du terme mais c'est chiant, donc forcément les élèves euh les adultes ils vont se tenir mais les élèves euh c'est mort, ils attendent qu'une chose c'est euh… CP : Se barrer ! (Rires). LD : Alors que / ouais faut arriver à les motiver, à les intéresser, pas se cacher derrière son bureau. Moi je ne suis jamais assis, je suis toujours euh je suis au milieu d'eux. Donc au dernier rang ils ne sont pas tranquilles hein je ne suis pas plus là que là-bas hein, je suis tout le temps en train de bouger, les portables ils ne les sortent pas hein ils ne sont pas derrière euh non mais voilà ça demande une énergie / moi à la fin de la journée je suis fatigué. CP : Voilà, parce que vous étiez motivé. LD : Ah mais moi j'adore ce métier. Mais après je comprends parfaitement qu'il y a des gens qui ne sont pas faits pour ça. Ce n'est pas un jugement de valeurs du tout hein c'est qu'ils ne sont pas faits pour ça. Ils pourraient être de très bons euh tout ce que vous voulez, très bons ingénieurs, très bons pilotes de courses, mais ils ne sont pas faits pour ça.	

	CP : Mais alors ma question ça serait justement le fait qu'il y ait ça, ça veut dire qu'ils n'ont pas envie d'essayer de collaborer avec les enseignants, avec des intervenants, avec la direction… LD : Non ils s'en foutent ! CP : Admettons qu'il y ait des associations qui interviennent sur l'établissement ? LD : Bah il y a certains profs ça les ennuient. CP : Ils se sentent obligés de le faire ou ils ne le font pas ? LD : Oui bah on est obligé. Énergie jeunes moi on ne m'a pas demandé mon avis, on m'a dit euh « vous êtes professeur principal de telle classe, à telle heure ils passeront et vous assisterez. » CP : Mais vous, vous le sentez comment ? Vous trouvez que c'est une contrainte ? Une obligation ? LD : Ben ça dépend de l'association, ça dépend de ce qu'on leur propose. Là moi je trouve que c'est bien ce qu'on leur fait faire en Énergie jeunes, mais si c'est pour autre chose qui ne les intéresse pas. CP : Vous le ressentez direct sur les élèves ? LD : Ah ben oui euh je me rappelle très bien l'intervention de la gendarmerie ici sur la loi, etc. Heureusement que j'étais là parce que les gendarmes ils seraient repartis à poils hein. CP : (Rires) C'est vrai ? Les élèves, pas du tout euh… LD : Oui, pas du tout impressionnés ah non, non hein. Les élèves ont plus peur de moi que des gendarmes. CP : C'est la représentation qu'ils ont peut-être du métier ? Peut-être je ne sais pas. LD : Bah je ne sais pas mais en tout cas ils savent que moi je ne plaisante pas. CP : Et est-ce que vous le faites remonter ça ? Le fait que par exemple ça se passe mal avec une association, est-ce que vous le faîtes remonter ou pas du tout ?	

	LD : (Souffle). Ça dépend aussi complétement des classes. Ça dépend de comment ça leur a été présenté, qui leur a présenté la chose. Pareil, là je parle de gendarmes, si ça se trouve c'est un autre gendarme qui une heure après va faire la même intervention, ça va être génial. CP : Ah ben ça dépend de l'intervenant alors ? LD : Si c'est, « l'article machin truc, bidule truc, si vous fumez du cannabis, nianiania, vous risquez… » / (Souffle). Tout le monde le regarde bon ben c'est bien, allez… CP : Même vous-même vous n'êtes pas du tout… LD : Non, non mais c'est ça. CP : Et ça je pense que les élèves, ils le ressentent ça ? LD : Mais bien sûr, ils ont de toute façon c'est euh c'est des / comment dire… ils ont des radars ↑ émotions mais c'est incroyable. CP : Ah oui ça je le ressens en tout cas moi. LD : Et puis nous aussi, j'ai un élève il rentre ici je sais très bien dans quelle configuration il est, s'il vient pour travailler, s'il vient euh… CP : Le premier jour ? LD : Ah ben oui moi j'ai des, enfin les plus durs moi je les détecte en deux secondes, rien qu'à la manière de marcher. Bon après voilà, je ne sais plus, 24 ans de pratique. CP : Au départ ça se passait comment ? LD : Toujours bien. J'ai eu des durs hein. J'enseignais en région Faiol euh banlieue Faiol au milieu des barres d'immeubles euh il y avait les barres d'immeubles tac, tac, tac et il y avait le collège au milieu. Il y avait le grand frère qui était en haut qui / ah non.	

	CP : C'est-à-dire que les grands-frères, ils protégeaient même s'ils savaient que… LD : Protégeaient ou pas mais ils étaient là. CP : Donc fallait faire gaffe en fait ? LD : Une fois, sur le parking des profs, il y a eu trois voitures qui ont été pulvérisées. La mienne était au milieu elle a rien eu. « Non, non monsieur vous votre voiture on n'y touche pas. ». « Rachid ? Pourquoi ? », « non ce n'est pas moi ! ». Je lui ai dit, « ben je n'ai pas dit que c'est toi, dis-moi ? », « mais ce n'est pas moi », « ben j'ai bien compris que ce n'était pas toi mais pourquoi ma voiture elle n'a pas été touchée alors que les autres… » / mais elles ont été mais pulvérisées, ils avaient pris un poinçon et ils avaient mis le coup dans la taule, dans le truc, dans les pneus dans le…. <u>CP : Des voitures d'enseignants ?</u> LD : D'enseignants oui. Et je lui ai dit « mais euh ? », « ouais non mais euh il y en a qui ne sont pas réglos. ». J'ai fait « ah bon ? », « ouais non mais vous, vous avez dit les règles du jeu et vous les appliquez et vous en n'inventez pas en cours de route. Donc on sait très bien que quand on a fait ça, on mérite cela. Vous nous l'avez dit au début de l'année, on l'a même écrit dans le cahier et c'est signé. Donc on est ok, si on n'était pas content fallait le dire avant et ne pas signer. » Rires de CP. LD : Non mais c'est ce qu'il m'a dit ! CP : J'ai une petite question, en fait, vous avez fait combien d'années euh sur Faioli ? Vous êtes venus directement après ici ? LD : J'ai fait 2 ans 3 ans plus 6 ans… Non 2, 1 et 6. Et je suis arrivée ici après. CP : Directement sur Kossa ? LD : Oui.	

	CP : Et ça s'est bien passé là-bas au niveau de la collaboration avec vos collègues, enfin les échanges avec vos collègues plutôt je dirais ? LD : En Métropole ? CP : Oui. LD : Comme ici, pareil. CP : Et il y avait des associations qui intervenaient sur l'établissement ? Avec vous ? LD : Ah euh oui enfin je n'ai plus / Fin moi j'étais tout le temps en relation avec des entreprises. Parce que j'avais créé la classe qui s'appelait « 4ème découverte des métiers ». CP : « 4ème découverte des métiers « ? LD : C'était les élèves les plus durs, alors les plus durs de chez plus durs qu'on avait remis tous ensemble dans une même classe. CP : Pour l'année ? LD : Oui mais c'était / Ils avaient que le lundi et le mardi de cours, le mercredi, le jeudi et le vendredi ils étaient en entreprise, en stage et le samedi matin ils revenaient avec moi donc tout le samedi matin ils étaient avec moi et on débriefait. CP : Et ça se passait bien ? LD : Euh comment dire… c'était dur, c'était très dur parce que c'était que des gamins en grandes difficultés. CP : Il y avait combien d'élèves à peu près ? LD : De souvenirs je crois qu'ils étaient 16. Et c'était des gamins qui cependant étaient très attachants, qui étaient en grandes difficultés familiales, etc., qui jouaient beaucoup avec la police et quand ils se faisaient	

	choper par la police, ils donnaient mon numéro de téléphone c'est moi qui devait aller les chercher au commissariat. Ce n'était même pas les parents, c'était moi. CP : Mais c'était des élèves de quelle classe ? LD : 4ème. CP : 4ème ? Ah ben oui en plus c'est la période charnière. LD : 13/14 ans oui. CP : Et du coup avec ces entreprises-là ça se passait bien ? Il y a eu des bons échanges ? LD : Ah mais, il y a tout eu, il y a eu des moments extraordinaires comme des… CP : Vous avez un exemple à me donner ? LD : Moments extraordinaires ? CP : Par exemple ou des moments compliqués ? LD : Bah il y a un gamin qui a été euh qui bossait euh / donc lui sa passion c'était la mécanique auto et j'avais trouvé un garagiste qui réparait les vieilles Alfa Roméo. CP : Ah il a dû adorer alors ! LD : Et le gamin a adoré et le patron lui a donné confiance, lui as fait confiance et il l'a embauché derrière. CP : Waouh ! À la suite de ses années de… LD : Oui. Il lui a dit, « ben tu passes le CAP et une fois que t'auras ton CAP moi je te connais et je te prends et en plus t'es déjà formé sur Alfa Roméo. » Après euh (souffle) des vols, des… CP : Mais lui non ? Je veux dire…	

	LD : Ah non, non ! Après des exemples où ça s'est mal passé oui, des vols, où ils n'allaient pas en stage ou euh… CP : Et les entreprises, comment ils ont réagi ? LD : Ben ça dépendait du gamin qu'ils avaient en face d'eux hein. CP : Mais ils faisaient remonter ? LD : Ah ben oui j'étais en contact tout le temps avec eux. CP : Voilà c'est ce que je voulais savoir. LD : Moi et mon équipe, on allait les visiter toutes les semaines. Ça faisait partie de notre emploi du temps. Et moi j'étais prof principal de cette classe, c'est moi qui avait créé cette classe. CP : Qui avait lancé l'idée ? LD : Enfin euh pas lancé l'idée mais c'est moi qui l'ai créé. CP : Et le chef d'établissement, il en a pensé quoi ? LD : Ah ben lui il était ravi de retirer 16 gugusses des classes normales donc les autres classes ont beaucoup mieux fonctionnées parce qu'on a retiré les 16 gugusses de toutes les autres classes. Donc ça a assainit, entre guillemets, l'ambiance dans les autres classes. Mais après euh moi ça m'a épuisé. Et c'est pour ça que je suis arrivé à La Réunion. CP : Pour plus de calme ? LD : Non parce que je demandais à être remplacé parce que je voulais bien continuer à faire partie de l'équipe pédagogique, ils m'ont dit « oui, oui euh… ». Je revois mon / et puis hop je suis professeur principal à nouveau de cette classe. J'ai fait « c'est la dernière fois hein l'année prochaine vous me faites ça, je demande ma mutation. », « oui, oui ne vous inquiétez pas », et hop je revois / prof principal de la même classe. J'ai fait « oulah c'est bon merci, c'est allé trop loin, je demande ma mutation. Et je suis tombé sur une entreprise, il me	

	dit « ah ben vous faites bien de passer aujourd'hui parce que demain je suis à La Réunion. », « ah, vous êtes à La Réunion ? Mais… », il me dit « oui, oui moi je gagne tellement bien ma vie euh que mon entreprise je l'ouvre 6 mois et 6 mois je vais vivre avec ma famille à La Réunion, ma femme est réunionnaise et mes enfants vivent là-bas. Donc je bosse ici 6 mois puis euh et 6 mois je passe euh ». Et là il a commencé à me parler de La Réunion, machin (rires). Alors comme je suis un peu fana de volcanologie, je me suis dit « tiens ben… ». Puis j'ai demandé ma mutation. Et je l'ai eu du premier coup. CP : Ici il y a tout ce qu'il faut. LD : Ah ouais mais ici moi je m'éclate. CP : Même pour les élèves je trouve qu'il y a pas mal de choses à faire découvrir. LD : Ah bah oui hein. CP : C'est génial en tout cas. Vous ne regrettez pas ? LD : Pas du tout, ah non moi je suis tombée amoureux de La Réunion. CP : Et vous pensez qu'ici vous pouvez refaire cette classe ? LD : Bah / C'est un peu plus compliqué ici le… CP : Le contexte ? LD : Ouais le réservoir euh la mobilité est moindre ici, les élèves ont beaucoup de mal à bouger en fait… beaucoup, beaucoup. Alors qu'en région Faiol, le moyen de transport, puis ça ne leur fait pas peur de… alors qu'ici ils demandent tous le lycée hôtelier parce que c'est à Kossa. J'ai dit « mais tu veux faire de l'hôtellerie ? », « bof », j'ai fait « mais tu sais c'est un métier dur hein ». CP : Après ils se rendent compte que… LD : Non mais c'est un métier dur, cuisine ou machin c'est euh faut / « non mais tu sais t'as d'autres choses, t'as à Joba … « , « ah c'est loin ». Ah mais si c'est loin mon gars…	

	CP : Vous savez que j'ai entendu le même discours dans l'Est, un personnel de l'établissement avec qui j'ai eu un entretien qui me disait que ben / pareil il y avait / c'était un lycée professionnel. Elle me disait que ben voilà comme c'est le bassin Est, les élèves ne veulent pas aller plus loin, ils n'ont pas la possibilité de bouger et ils sont là, il y a des marmailles qui se retrouvent en secrétariat et quand on leur demande ben « tu sais ce que tu fais ? », « ben non, je ne sais pas ce que je fais là en fait ». Donc euh… LD : Ben ouais c'est ça. CP : Ca c'est peut-être une chose à revoir. Notre entretien touche à sa fin, je ne sais pas si vous voulez rajouter quelque chose, une information par rapport à la collaboration avec vos collègues ou peu importe ? LD : Non. CP : Tout va bien ? (Rires). LD : Oui.	

Annexe n°14 : Entretien enseignant n° 2 : Nathalie Cardiff, professeur de mathématiques au collège Kossa.

Présentation du profil :

Femme / 37-46 / Ancienneté dans l'académie ? 19 ans / Ancienneté dans le métier ? 20 ans / Ancienneté dans l'établissement actuel ? 6 ans / Formation et/ou dernier diplôme obtenu : Maîtrise de mathématiques.

NB : Les pauses seront annotées comme suit : pause courte = / ; pause moyenne = // ; pause longue = ///
Les phrases soulignées sont les phrases énoncées simultanément à la phrase précédente.

Durée	Contenu	Questionnaire
00 :00 :00 – 00 : 03 : 49	CP : Rapidement / il y a quatre grandes parties. Il y a la définition de la thématique, le climat scolaire, auprès des élèves comment cela se passe et sur les résultats scolaires. NC : D'accord. CP : La première question c'est, selon vous, que pourrez signifier le terme de pratiques collaboratives au sens général ? Qu'est-ce qui fait sens quand je dis « pratique collaborative » ? *Les questions ont été ré agencés en fonction du feed back de l'enseignante qui est vite entrée dans le vif du sujet.* NC : Alors pour moi « pratique collaborative » ça veut dire qu'on reçoit en fait les associations extérieures qui viennent nous présenter / sur un thème en fait, qui viennent nous présenter un projet et donc c'est tout clé en main c'est-à-dire qu'eux ils viennent pour / enfin moi à chaque que j'ai vu dans les établissements, on ne travaille pas en amont avec eux hein c'est vraiment euh ils arrivent avec le contenu et on nous vidéo projette, ils présentent et c'est eux qui animent en fait. CP : Et vous à ce moment-là votre posture en tant qu'enseignante ? NC : Alors moi c'est accompagner les élèves. Au début on nous demande déjà un rôle de surveillance de la part de la direction. Après comme souvent moi c'est la classe où je suis professeur principal, c'est d'avoir après un suivi à la suite de la séance / au cours de l'année. Et pendant la séance ben aider un peu les intervenants. Logiquement, normalement je ne dois pas prendre part hein je dois laisser / moi je gère un peu la prise de paroles ou j'expliquer peut-être les termes qui sont un peu compliqués.	**Perception du concept « pratiques collaboratives » de manière générale.**

	(*Interrompue par la documentaliste pour donner la clé du CDI avant de quitter la pièce.)* CP : Je voulais continuer là-dessus euh donc vous me parliez d'associations, est-ce qu'avec les enseignants c'est la même chose ? NC : Moi j'ai l'impression que les autres collègues font comme moi en fait. Parce qu'en fait nous on nous a présenté, par exemple dans le cadre d'Energie jeunes, on a eu une petite réunion d'informations en début d'année mais après il n'y a rien de plus hein. Par exemple moi l'année dernière j'ai assisté à une réunion mais là c'est juste présenter à la pré-rentré. CP : Quand il y a ces interventions-là, vous ne pensez pas qu'il y a une sorte de partenariat c'est-à-dire que le fait que vous soyez dans la classe, que vous vous chargez de ce qui est de l'autorité et des suivis, vous ne pensez que ça pourrait être une forme de partenariat avec l'association ? NC : Ça doit l'être mais moi je pense que ça ne l'est pas euh suffisamment. Pour moi j'aimerais bien prendre plus part en fait. C'est-à-dire que là j'ai l'impression que voilà ils viennent de manière ponctuelle euh mais après moi je ne peux pas parler au nom des enseignants mais globalement je pense que certains ne va pas forcément s'investir à 100% parce que / moi j'ai eu une réunion une fois d'informations qui a duré une heure etc., mais certains ne savent pas trop le contenu, ils découvrent un peu le jour J. Ils sont plus là en fait pour surveiller comme tu dis, pour l'autorité. CP : Ils ne comprennent pas vraiment l'intérêt de… NC : Pas forcément je pense. Mais par exemple pour Énergie jeunes je pense que ça s'est développé mais par exemple au niveau du harcèlement, on nous a dit voilà « on vous met dans le planning, vous avez une réunion d'information pour les élèves on ne savait pas trop le contenu ». Mais moi je l'ai découvert sur le moment. CP : Le contenu ? NC : Le contenu oui. Et d'ailleurs il y avait des vidéos qui étaient gênantes pour les élèves. CP : Et vous n'avez donc pas pu discuter en amont de cela.	

	NC : Non. CP : Là ça va être pour la vie associative mais pour ce qui est des enseignants ? Est-ce qu'il y a des pratiques collaboratives ? NC : Entre nous tu veux dire ? CP : Oui. NC : Avec les associations ?	
00 : 03 : 50 – 00 : 05 : 08	CP : Non pas forcément. Je vais revenir sur cette question-là comme ça, ça va être un peu plus clair sur ce que je vais dire. Avant de revenir sur les enseignants, on va rester sur les associations. Comment vous voyez ces pratiques collaboratives sur le quotidien ? NC : Alors moi en fait au quotidien je ne vais pas le travailler avec les élèves. Déjà je fais un débriefing sur la séance parce que les enfants ont besoin d'en parler, ils ont pleins de choses à dire. Donc là par exemple dans le cadre d'Énergie jeunes c'est positif ils adorent à part quelques exceptions. Voilà et donc le suivi, c'est un suivi au niveau des heures de vie de classe. CP : D'accord à ce moment-là vous en parlez ? NC : Voilà de temps en temps on peut revenir de dire bah est-ce qu'il a bien fait son sac par exemple si on travaille sur les habitudes scolaires, on peut redire comme on a vu avec Énergie jeunes, on fait toujours un petit rappel en fait. CP : Je vais revenir sur les enseignants, est-ce que vous parlez de cette association-là entre collègues ? NC : Non pas du tout., enfin on en n'a pas trop parlé. CP : Admettons qu'il y ait un élève qui ait un véritable souci, qui a des habitudes à changer vous n'en parlez pas entre vous, même pas au conseil de classe ? NC : Ben là on ne le fait pas / pas du tout enfin je veux dire honnêtement hein (rires).	**Perception du même concept au sein de l'établissement.**

00 :05 : 08 – 00 :07 : 20	CP : Pas de souci ! On va passer au climat scolaire. Comment se passe / ben d'ailleurs, vos relations avec vos collègues ? NC : Ah oui, oui très bien, ah oui d'accord je croyais qu'on parlait au niveau des associations ! Ah oui le climat, on est vraiment des équipes soudées parce qu'à chaque fois le prof principal il fait le lien en fait dès qu'il y a un souci et euh tout se sait grâce à PRONOTE on a un outil informatique PRONOTE. Dès qu'il se passe quelque chose, la vie scolaire, les enseignants, et même dans la salle des profs on en parle tout le temps. Moi par exemple je suis prof principal, je suis au courant de tout ce qui se passe dans tous les cours de tous mes élèves et même des autres classes. Et ça c'est pour toutes les classes. CP : Et vous pensez que pour les autres profs principaux, est-ce que c'est la même chose ? NC : Oui. Après il y a quelques exceptions mais globalement oui dans l'établissement mais même dans les autres établissements que j'ai faits hein. Parce que moi je suis allée au Port dans un établissement qui était classé ECLAIR qui était compliqué et justement les équipes elles étaient encore plus soudées hein. CP : Donc vous pensez que c'est pareil pour les autres établissements ? NC : Oui. CP : J'ai connu un établissement où c'était un peu compliqué en termes de communication. NC : Non ici la communication elle est bonne, les choses sont faites. CP : Et du coup au travers de cette bonne communication, vous pensez que c'est ça qui facilite l'entrée de la vie associative dans l'établissement ? NC : Oui parce que je pense que les profs sont assez réceptifs, il n'y a pas de souci parce que même dans notre établissement certains, j'en fais partie on a été filmés en classe pour des stages donc oui je pense qu'on est assez ouverts. Enfin après c'est mon avis. CP : Est-ce que c'est la même chose avec l'équipe de direction ? La communication se passe bien ? NC : Oui cette année ça se passe bien / (rires).	**Climat scolaire : Ce que ressentent les élèves.**

	CP : Cette année ? NC : L'année dernière aussi mais bon après il y a eu quelques soucis. CP : Que ce soit avec la Principale ou le Principal adjoint ? NC : Avec la Principale ça a été plus compliqué il y a quelques années, c'était plus tendu. CP : Mais là ça va mieux ? NC : Oui là c'est très bien. CP : Et avec le principal adjoint aussi ça se passe bien. NC : Oui ça se passe bien. Enfin moi je n'ai pas de souci.	
00 :07 :21 – 00 : 15 : 18	CP : Quand je passe je vois comment ça se passe et il est assez réceptif même avec les associations. Je vais poursuivre. Alors au travers de ce que l'on va dire alors « partenariat », est-ce que ça sonne mieux pour vous ? NC : Oui, oui. CP : Donc je vais parler de « partenariats » donc est-ce que vous pensez que ces partenariats-là, entre les associations tel qu'Énergie jeunes ont un effet sur le comportement des élèves en classe ou même dans l'établissement ? NC : Moi je pense que ça joue, oui. CP : Vous parlez principalement d'Énergie jeunes ou toutes les associations ? NC : Moi j'ai eu un résultat positif sur Énergie jeunes hein je peux vraiment parler de ça. Déjà ça met en place des choses et après les enfants ils peuvent aussi / il y a la parole qui est libérée. Et ça je trouve que c'est très important parce qu'en fait, comme vous avez assisté, vous avez vu, il y a pleins de problèmes sociaux en fait hein. Et nous aussi ça nous permet de mieux les découvrir. On les voit dans un autre contexte où les	**Question 3 : Les relations entre collègues.** **Enseignants** **Direction** **Intervenants**

	enfants ils vont se livrer et tout d'un coup on comprend en fait, enfin moi pour certains j'ai compris d'où venait leurs difficultés qu'on avait pas forcément saisi parce que voilà en conseil de classe on va le dire qu'il y a un contexte familial compliqué, mais ça reste des mots. Quand l'enfant l'exprime, etc., moi je trouve que c'est riche et puis même, le contact moi en tant que prof principal avec mes élèves, c'est un autre contexte, c'est moins le cadre rigide des enseignements. CP : Finalement ces heures-là avec la vie associative ça compte beaucoup justement pour voir ce que vous ne pouvez pas voir ? NC : Oui, moi je trouve que ça m'a aidé. CP : Et par exemple l'association sur le harcèlement est-ce que ça a été la même chose ? NC : Le harcèlement, j'ai trouvé que ce n'était pas ciblé pour les / bon déjà c'était que sur une fois. CP : Et c'était pour quel niveau ? NC : Ils avaient fait pour tous les niveaux je crois et moi j'avais des 6èmes et en fait le film qu'ils ont passé par exemple sur le suicide et tout ça, j'ai eu des enfants qui ont pleuré et après j'étais vraiment obligée de débriefer et même le 12h, j'étais obligée de les garder pour qu'on en parle hein parce que ça a été en fait euh / parce qu'en fait le problème c'est qu'ils ont voulu faire un message choc, mais là le problème c'est que certains enfants ça les a paniqués plus qu'autre chose. Je trouve que ce n'était pas adapté en fait. Et du coup moi j'en ai parlé au principal adjoint, on en a discuté et il m'a dit que oui pour lui, pour la 6ème / en fait personne ne connaissait vraiment le contenu. CP : Et est-ce que vous en avez parlé à l'association ? NC : Non on n'a pas eu l'occasion de débriefer. CP : Et vous ne les avez pas revus ? NC : Non mais après même entre nous, on trouvait tous que les messages étaient un peu…	

	CP : Il y a eu une cohésion entre vous collègues ? NC : Oui tout le monde trouvait mais après on n'a pas fait plus de suites que ça. Ben après la démarche était intéressante mais moi la classe que j'ai eu moi j'ai eu des vraiment des pleurs, des enfants qui étaient perturbés, j'étais obligée vraiment de dire voilà, « c'est un cas extrême ! », parce que du coup elles étaient vraiment en panique. CP : Mais les intervenants durant l'heure où ils ont présenté ça ils n'ont pas euh… NC : Ben eux ils ont déroulé leur… CP : Sans prendre conscience que ça pouvait être un choc pour les élèves ? NC : Non. Ils ne l'ont pas forcément vu en fait, ils ne l'ont pas forcément noté. Ils ont déroulé leur séance. CP : En même temps une association a son déroulé, a son programme et doit se coller sur programme en fait sans prendre en compte les réactions. L'avantage avec Énergie jeunes c'est qu'on a notre programme, mais la manière dont les élèves vont réagir… NC : Oui voilà après c'est interactif parce que là c'était vraiment euh / bah après c'était surtout la dernière vidéo mais la façon de présenter j'ai trouvé que c'était… CP : Est-ce que les élèves dans ces interventions, ils se sont sentis écoutés, ils ont pu partager leur point de vue ou ça n'a été que du sens descendant ? NC : J'ai trouvé que c'était plus frontal et plus choc en fait. Énergie jeunes ils participent, on leur pose des questions, ça n'avait rien à voir. Moi je n'y avais pas adhéré. CP : Là c'est le programme en lui-même qui n'était pas adapté. Mais au niveau des intervenants, est-ce que vous avez senti qu'ils avaient envie de partager avec vous en tant qu'enseignant ou ils restaient plus dans leur posture ? NC : Non moi j'étais plus à écouter et à regarder facile.	

	CP : Est-ce que vous connaissez d'autres associations avec qui vous avez travaillé ? NC : Non, après il y a la MAIF qui était venue nous présenter sur les dangers de la circulation des choses comme ça, bon après c'est classique mais ce n'était pas mal hein. CP : Et lors de ces interventions, il y a-t-il des interactions entre vous et les intervenants ou bien ils font leur programme et vous êtes là juste pour assister à la séance euh… NC : Ouais c'est plus ça hein. CP : Vous le ressentez comme ça ? NC : Oui. CP : Vous pensez qu'il faudrait… NC : Énergie jeunes moins mais sinon / mais bon Énergie jeunes moi j'aimerais bien participer davantage ! CP : Je vais faire passer un message, le but nous c'est que l'enseignant et nous, présentons le programme aux élèves, en leur donnant du soutien mais ensemble parce que comme vous m'aviez dit toute à l'heure, il y a besoin d'un suivi dans ce genre de programme donc c'est pour ça que la présence de l'enseignant c'est super important. Je vous donne un exemple, on a eu une classe, Une 6ème SEGPA à St Kings, je ne donnerai pas le nom de l'établissement, c'est une 6ème SEGPA. NC : *Rigole*. SEGPA c'est Filipino. CP : Et non ce n'était pas à Filipino ! Et donc il n'y avait pas d'enseignant, il y avait une assistante d'éducation qui était là parce qu'elle n'avait pas le choix d'être là. NC : Juste pour surveiller en fait. CP : Voilà et on n'a pas pu terminer la séance, il n'y avait pas l'enseignant donc les élèves, vous vous doutez bien que nous en tant qu'intervenants on n'a pas forcément la même image que l'enseignant, on a moins d'autorité, on a moins de pouvoirs face à eux, donc ils se sentent beaucoup plus à l'aise à donner du	

	répondant, à nous provoquer au final donc gérer une classe comme ça sans enseignant. NC : Oui parce que là vous n'avez pas eu de souci, nous on gérait la classe et vous aviez juste à faire le programme. CP : Mais après on ne veut pas que ça soit l'image de l'enseignant qui surveille. Nous on veut que ça soit l'enseignant qui soit dans la séance. NC : Non nous on accompagnait. Moi je l'ai plus vu… CP : Mais est-ce que vous vous sentiez investis dans les messages ? NC : Ben j'aurais aimé participer plus mais je ne voulais pas GÊNER non plus le déroulé mais euh non après oui j'ai quand même circulé dans la classe, je fais quand même, enfin vous l'avez vu. *Rigole*. Franchement je m'étais brimée parce que moi des fois j'aimerais bien reformuler, vous voyez. CP : Peut-être en parler aux intervenants ? NC : Mais bon je ne me permets pas forcément. Après c'est bien aussi qu'ils fassent euh / je veux dire comme ils maîtrisent euh fin voilà il n'y a pas de souci. Mais Énergie jeunes j'aime bien le principe du chevalet au départ, avec le prénom plutôt que de dire « toi en rose, toi le petit » parce que du coup même pour les enfants je trouve que c'est très agréable de dire « Clément » et de l'appeler par le prénom et voilà. CP : C'est ne pas créer de barrière entre les intervenants et les élèves. NC : Ce que j'ai bien aimé c'est que les intervenants je trouve qu'ils ont un regard neuf sur les élèves. Ce qui fait que souvent, même des élèves très en difficultés qui sont quand même marqués / bon « mauvais élève » etc., ou élèves perturbateurs, et ben ils étaient valorisés par les intervenants parce qu'en plus, bah souvent vous les repérez et finalement ils participent. Et ça je trouve que c'est bien parce que vous aviez vraiment un œil de qui interroger, etc. et d'essayer de recadrer. CP : Et surtout qu'on ne va pas stigmatiser pour nous c'est « on est une classe, on est ensemble, si quelqu'un a quelque chose à dire on l'écoute ». Et c'est le but en fait.	

	NC : Et moi je trouve que les enfants ils s'écoutaient bien, ils s'aidaient. Dans ma classe j'ai trouvé qu'il y avait vraiment une euh…	
00 :15 : 19 – 00 :20 :10	CP : Donc ça a changé vis-à-vis de ces interventions-là est-ce que ça a changé, est-ce qu'ils sont plus à l'écoute en classe ? NC : Moi ils étaient déjà comme ça. CP : Là on parlait de la classe que vous avez accompagnée, mais avez-vous d'autres classes qui participent aux interventions ? NC : Oui toutes mes classes. CP : Est-ce que c'est pareil pour ces élèves ? Est-ce qu'il y a eu un changement de comportement ? NC : Euh pas nécessairement ça dépend des classes. Mais moi je trouve que c'est plus visible sur la classe où je suis prof principal parce qu'on travaille aussi sur les heures de vie de classe. CP : Vous les voyez plus ? NC : Voilà on les voit plus, on les voit différemment, on les connaît plus. CP : Lors des conseils de classe est-ce que vous parlez des changements que ce soit sur les résultats scolaires ou autre ? NC : Ah oui ça oui mais après on ne dit pas si c'est dû à Énergie jeunes. Ça tout le temps, on fait le suivi au conseil de classe même toute l'année. CP : Et vous sentez qu'il y a de l'amélioration ? NC : Voilà sur la méthodologie, sur l'organisation, oui. CP : Ce que je cherche à savoir si au regard de tout ça, il y a un épanouissement chez les élèves depuis cette cohésion, le fait de savoir qu'ils peuvent être écoutés ?	**Question 4 : Les effets sur les élèves.**

	NC : Moi je pense qu'on n'a pas de recul nécessaire puisque c'est récent. Enfin je préfère répondre honnêtement. Mais je pense que oui ça / faudrait le voir sur les 4 années. CP : Voilà pourquoi l'association viendra jusqu'en 3ème. NC : Ben ça c'est bien parce que l'année dernière ce n'était que des 6èmes. CP : Et les intervenants changent. NC : Oui et puis ce sont des programmes différents et ciblés. Et comme ils grandissent, etc. CP : J'imagine bien après 4ème comment ça va se passer ! Le fait peut-être de commencer ce suivi-là depuis la 6ème, ça va faire du changement sur leur comportement. NC : Je trouve que parfois ça leur fait peut-être un déblocage en fait pour certains. Après je ne dis pas que ça va faire des miracles hein, l'élève qui n'a jamais travaillé, etc., mais au moins il y a une prise de conscience voilà. Il y a la première pierre qui est posée. Après je ne vais pas dire que voilà du jour au lendemain tout devient merveilleux mais quelque chose qui est amorcée. CP : C'est un peu comme pour tout, même dans la vie quotidienne si on veut quelque chose ça ne va pas être du tac au tac. C'est vraiment sur le long terme. NC : Oui c'est comme le sport bah tout d'un coup on a une prise de conscience, on se dit « voilà je vais m'inscrire à la salle et je commence à y aller ». C'est un peu ça Énergie jeunes. *Rigole*. CP : Énergie jeunes oui mais on va dire que c'est une association qui parle beaucoup de persévérance scolaire. NC : Mais c'est du développement personnel aussi ça correspond. Déjà d'avoir toujours un objectif et de ne pas en avoir cinquante milles euh voilà les résolutions de bonne année « je vais faire ci, je vais faire ça », non. Les élèves ont leur demandait « trouve un critère, c'est quoi ? Tu vas te coucher plus tôt ? Tu vas faire ton sac la veille ? » Parce que si on lui dit du jour au lendemain « tu dois changer toutes tes habitudes », on sait qu'il faut 21 jours pour changer les habitudes déjà donc ce n'est pas euh / ça marchera pas comme ça.	

	Alors que là c'est vraiment un petit pas, « tu vas faire un effort dans une matière et sur une chose. » CP : Ils essaient ? NC : Oui ça ils essaient parce que même moi, il y en a ils me disent « oui ben j'ai essayé en anglais, ça va mieux, etc. » CP : Est-ce que quand ils rencontrent des difficultés par rapport à ces efforts, est-ce qu'ils vous en parlent ? NC : Non moi ils me disent que ça va mieux. Plus quand c'est positif. CP : Une fois on est venu pour la journée de la persévérance, d'ailleurs c'était juste en haut [indique la salle à l'étage]. Et on a pu faire un débriefing avec eux, entre les interventions. Et il y a certains élèves qui nous ont dit voilà, « moi j'ai essayé mais ce n'est pas facile parce qu'il y a la télé à côté, moi j'ai envie de jouer et tout. » NC : Voilà, et après nous on a quand même l'aide aux devoirs là, l'opération devoirs faits, moi je participe. CP : Comment ça se passe ? NC : Bah devoirs faits en fait c'est soit pendant la pause méridienne, soit le soir. C'est un dispositif où normalement toutes les classes, auront un ou deux créneaux dans la semaine et c'est encadré par un enseignant et le but c'est de reprendre les notions du cours ou d'aider à faire les devoirs, donc c'est un suivi. Ils sont vraiment en petits groupes. CP : Et c'est un enseignant qui… NC : Volontaire ! Moi je suis en maths mais ça ne m'a pas empêché de euh / là par exemple j'ai des classes de 4ème, ils avaient un devoir d'anglais on a fait ensemble. Les aider à réciter, ils ont récité ensemble. CP : Il y a que vous avec les élèves ? NC : Voilà, pendant une heure.	

	CP : Et est-ce que le prof d'anglais sait que vous avez fait ça durant les devoirs faits ? NC : Moi, si je le vois je lui dis. Et les élèves aussi le redisent. Par exemple, bon moi la dernière fois ils n'avaient pas de devoirs, mais comme je suis prof de maths du coup j'ai repris, ce qu'ils n'avaient pas compris comme ça ils avaient un éclairage différent. CP : Est-ce que les autres enseignants quand ils font ça, est-ce qu'ils vous font des retours sur votre matière ? NC : Ben moi je n'en ai pas eu pour l'instant. Mais après c'est très récent, on vient juste de mettre en place, on a eu que quelques séances. CP : Mais vous le faîtes ! NC : Oui.	
00 :20 : 11 – 00 :31 :06	CP : Juste pour revenir sur l'association de la persévérance scolaire, pour vous est-ce que ça a un impact sur le climat scolaire ? Que ce soit dans l'établissement, entre les élèves, dans la classe ? NC : Ben moi je pars du principe que dès l'instant où un enfant il est écouté déjà et qu'il a pu s'exprimer et qu'il commence à prendre confiance en lui, il sera moins perturbateur, il sera moins à même de faire n'importe quoi. CP : Ça me fait penser à un élève que j'ai rencontré, son nom en revanche je ne me souviens plus du tout parce que je l'appelais Bob parce qu'au départ en fait, le jour où il est arrivé il ne voulait pas me donner son prénom. Il voulait justement faire l'animation quoi et finalement à la fin de l'heure, il m'a fait « mais madame, moi je veux essayer de progresser et tout, je vais choisir les mathématiques. ». Il est passé de 3 de moyenne apparemment à 8 de moyenne. Et j'étais surprise parce que je me suis dit « mais toi au départ tu étais quand même le perturbateur de ta classe. » NC : Il a voulu montrer qu'il était capable en fait. Parfois il leur faut un challenge, il leur faut une carotte. Faut un déclic, il faut que quelqu'un croit en lui aussi. Là en fait, vous avez fait l'effet pygmalion sur lui. CP : C'est ça mais après on n'est pas seul. Je veux dire, pour nous certes on fait ça mais il y a aussi les	**Question 5 : Effet sur les élèves au regard de son enseignement, sa posture personnelle et professionnelle.**

	enseignants c'est surtout ça. C'est important. NC : Oui mais après il y a la famille aussi parce que par exemple je vois dans Énergie jeunes, on demandait « tu voudrais rendre fier qui ? etc. ». Donc pour certains élèves, vous vous rappelez ils avaient mis leur famille, leur sœur, etc., et certains avaient mis leur enseignant. Parce qu'on est quand même référent dans leur vie. J'ai beaucoup d'enfants qui se / je ne sais pas si c'est lié à Énergie jeunes mais je viens de voir depuis la rentrée, j'ai beaucoup d'enfants qui ont vécu des décès des grands parents pendant les vacances et donc ils m'en parlent en fait. Et moi je les aide, etc. Ils se confient. Depuis que je suis rentrée, j'ai 2 élèves qui se sont confiés à moi. CP : ils se sentis écoutés. Et ils se sentent comment depuis que vous en avez parlé ? NC : Ben là quand je les revois dans la cour, on en reparle, je dis « ça va mieux aujourd'hui ? ». Parce qu'en fait, il y a une élève hier, elle est arrivée et elle m'a dit que son grand-père venait de décéder le matin même. *(Interrompu par la documentaliste qui voulait entrer dans la pièce).* NC : Je disais j'ai une élève par exemple hier elle est arrivée en cours, et elle me disait que / pare que je lui demandais si ça allait, je ne la trouvais pas très bien, on était en informatique. Et elle m'a dit que son grand-père était décédé du matin même et que sa maman n'était pas bien, etc. Donc elle était en cours alors que sa maman faisait les démarches à l'hôpital, etc. Et elle n'était pas bien mais ça allait quand même. J'avais l'impression qu'elle le gérait. Je lui ai dit « écoutes, voilà », elle a une amie, je lui ai dit « essaye de prendre soin d'elle », on en un petit peu parlé et je lui ai dit « tu vas voir au cours de la journée, peut-être à un moment donné, ça ira moins bien en fait ». Tout d'un coup elle ne va pas se / je lui ai dit « à toi de voir, n'hésite pas à en parler, etc. ». Et moi je l'ai eu le soir. Je l'avais de nouveau le soir, j'avais une heure le matin, une heure le soir. Enfin l'après-midi, et quand elle est arrivée, ça n'allait pas du tout. Donc on en a reparlé, là je l'ai revu encore ce matin, elle m'a dit « je serais absente demain parce que… ». Maintenant dès qu'elle me voit, elle se sent accompagné(e). CP : Alors est-ce que vous faites quand même la démarche d'en parler aux autres collègues ou pas du tout, ça reste entre vous ? NC : Oui parce que c'est une relation de confiance. Moi je ne peux pas euh… CP : C'est le respect ?	

	NC : Oui. A moins que ça pose vraiment des difficultés, avec l'accord j'en parlerai mais euh / par exemple, moi j'ai vécu des problèmes plus graves hein de la part d'élèves en tant que prof principal. Il n'y avait que l'infirmière et moi-même qui étions au courant et l'équipe euh / la maman ne souhaitait pas et j'en ai parlé à personne. CP : Mais est-ce qu'il y a eu des difficultés dans les enseignements des autres professeurs ? NC : Personne ne venait dire après moi voilà, j'ai dit qu'elle avait eu des soucis au niveau personnel mais sans expliquer. Parce que les enfants, ils vont choisir un enseignant particulier pour se confier, mais ils se sentent en confiance mais après nous on doit quand même les respecter. Et comme l'infirmière était au courant donc il y avait quand même / s'il y avait un souci elle pouvait faire un suivi. Ce n'était pas comme si que c'était que moi qui était au courant. Là l'autre cas dont je vous parle, c'était des cas plus graves. CP : Ça dépend donc de la situation. Alors admettons, je reviens sur l'association puisque c'est la thématique, admettons qu'il se passe dans une séance, un élève qui détecte un vrai problème, est-ce que là vous trouvez que c'est important d'en discuter avec l'intervenant et vous-même. NC : Ah oui j'en parlerai oui. CP : Ça vous ai déjà arrivé ? NC : Non. CP : Moi-même j'ai eu un / il y a eu un élève qui avait un problème de dysgraphie en fait en début d'année, je suis arrivée lui c'était « moi je n'aime pas ce que vous dites, ce sont des généralités et tout, je ne suis pas du tout à fond dessus. ». Et au final l'enseignant qui était présent ce jour-là, il a détecté un souci. On en a parlé et en fait à la deuxième séance on a compris qu'il avait un problème de dysgraphie et qu'il ne se sentait pas forcément écouté. Du coup l'enseignant a fait le relais vers l'infirmière scolaire. NC : Voilà et après on doit faire le relais quand on est prof principal. CP : Voilà et avec le parent aussi parce que je pense / enfin je me posais la question, est-ce que vous pensez que quand vous rencontrez des difficultés avec ces élèves vous pensez qu'il faut en parler aux parents ou essayer de trouver la solution au sein de l'établissement ?	

	NC : D'abord j'en parle au sein de l'établissement mais après il y a une rencontre des parents. On ne fait pas ça dans le dos des parents. CP : Et ils viennent ? NC : Oui en général surtout s'il y a un souci de toute façon… CP : C'est une forme de partenariat quelque part ? NC : Avec les parents ah oui tout à fait, ça se passe, ah oui, oui. CP : Je me posais la question parce que parfois il y a des établissements qui ont du mal à communiquer avec les parents. NC : Ah non et même par exemple le cas de la petite fille, j'ai reçu plusieurs fois sa mère, je lui mettais des petits mots dans son carnet, je surveillais plus sa fille pour vois s'il n'y avait pas de souci, si elle ne devenait pas insolente, si elle travaillait bien. CP : Le parent était à votre écoute ? NC : Oui elle était demandeuse. CP : D'accord. On va rester sur les élèves cette fois. Donc depuis l'arrivée de cette association sur la persévérance scolaire, il y a eu quand même une volonté de changement chez les élèves ? NC : Oui. CP : Et est-ce qu'entre eux-mêmes, il y a de l'entraide, ils ont du respect, ils sont à l'écoute de chacun ? NC : De toute façon nous on y veille au quotidien. En fait le discours que vous présentez, c'est exactement ce qu'on dit aussi mais voyez c'est dit différemment, mais après voilà tout se recoupe ce que vous vous faites, on le fait au quotidien. Sauf que c'est un éclairage différent en fait. Et puis là moi ce que j'ai bien aimé dans Énergie jeunes c'est que vous présentez aussi des témoignages d'enfants. Et du coup l'enfant se dit « ah ben oui, mais peut-être elle, elle vit ça, c'est moins stigmatisant et moi je vis la même chose. »	

	CP : Même l'enfant qui a grandi dans la forêt et qui se retrouve du jour au lendemain en se disant « moi j'ai envie de réussir, ce n'est pas parce que j'ai eu cette vie-là que je ne peux pas y arriver. » et ça, ça les choque. Ce que je savoir c'est est-ce que vous trouvez qu'il ya moins de / enfin je veux dire des fois les élèves aiment bien se charrier des fois, est-ce que vous trouvez qu'il y en a toujours autant de ce genre de comportement ou de moins en moins ? NC : Non après on travaille beaucoup sur le respect aussi. Par exemple pour la semaine citoyenne moi j'ai travaillé sur les droits, les devoirs, la charte du citoyen, etc. Et avec accès sur ce qu'ils doivent faire à l'école, on en a reparlé donc ça correspond à ce que dit Énergie jeunes. CP : Avec les autres enseignants ? NC : Non euh alors on a fait en partenariat, moi j'étais avec Mme Faure aussi on a fait ça. Et mais c'est vrai que les enfants / c'est-à-dire que si ça arrive certains vont dire « mais non ça ne se fait pas », c'est-à-dire que nous on arrête tout de suite la / CP : Et entre eux est-ce qu'ils le font ? NC : Ben ils peuvent le faire c'est-à-dire de manière spontanée, ils peuvent s'insulter, je veux dire on ne peut pas empêcher ça, mais, nous tout de suite on arrête le cours, on revient sur ce qui s'est passé, et il y en a qui disent « ben oui ça ne se fait pas ». Ah moi je laisse jamais les enfants s'insulter, même au tableau parce que parfois certains ils disent « eh mais t'es bête, tu ne vois pas », ils s'insultent, etc. Et moi je dis, « des fois t'es plus sévère au tableau que le prof en fait, tu n'as pas à lui parler comme ça. ». CP : Au final, ça crée un blocage je veux dire il y a des élèves qui n'osent pas participer. NC : Non là-dessus il n'y a pas de souci. Mais par exemple, j'avais des soucis au Port de certains élèves qui n'osaient pas aller au tableau et j'avais trouvé une solution que je ne refais plus maintenant mais / l'élève il a toujours droit au cahier parce que je trouve que ça déstresse, j'aide, etc. Même les profs ils ont leur cours donc euh déjà d'avoir ses notes ça rassure. Il n'y a pas de jugements, par exemple je prends quelqu'un qui n'a pas compris pour l'aider, comme ça il comprend mieux au tableau. Par exemple ce que je laissais aussi c'était des petites filles, aller avec une copine au tableau. Elle y allait c'était elle qui était interrogée mais elle était interrogée avec sa copine ou avec son voisin et qui l'aidait à tenir la règle. Par exemple s'il y a une enfant qui doit faire de la géométrie, elle ne s'en sort pas, est-ce que du coup ceux du premier rang, ils	

	peuvent venir l'aider, moi je peux lui tenir son cahier. Donc je le faisais et ça marchait pour des élèves, parce que moi j'avais des hyper timides. Et à St Kings, le climat était quand même un peu plus tendu entre les élèves donc ça permettait que tout le monde euh… CP : En fait vous créez des formes de partenariat entre eux ? NC : Oui mais ça je le fais beaucoup, partenariat entre pair. Et entre pair ça marche beaucoup. Les élèves ils adorent. Parfois je n'y pense même pas c'est eux qui me disent « est-ce que je peux aller aider ». Avec moi tout le temps ils veulent s'aider les 6èmes. On essaie de trouver des solutions. Même cette année, après pas forcément pour le tableau mais moi je travaille sur les Ipad, il y en a qui vont à plusieurs vitesses et certains élèves vont aller au tableau montrer aux autres et d'autres vont circuler dans la classe. Ils me demandent, ils ont l'autorisation on sait que voilà à un moment donné on peut s'aider, certains circulent ils aident. CP : Mais c'est de l'aide, ce n'est pas « on va y aller juste pour s'amuser, pour se moquer de… NC : Ah non, non, ils s'aident vraiment. Et quand je dis qui a besoin d'aide les autres lèvent la main et parfois je n'y pense pas et ils me disent « ah un tel il a un problème avec son ordinateur. » S'il me demande, il y a des enfants qui se lèvent pour aller aider… D'eux-mêmes, parce que parfois je le demande mais je ne vois pas forcément donc c'est d'eux-mêmes. Même si un élève m'appelle en me disant « ah je n'arrive pas avec mon ordinateur », s'il y a un autre qui est doué et qui va pouvoir arranger sa souris, il va aller se lever de lui-même, il va vouloir y aller. Et même parfois qui me disent « j'ai fini, est-ce que je peux aller aider ? Qui a besoin d'aide ? ». Bon après pas à toutes les séances mais certaines qui s'y prêtent. Après c'est encadré, je dis « on peut s'aider mais à un moment donné on reprend. ». Mais non moi j'ai beaucoup d'aide.	
00 : 31 : 07 – 00 : 33 : 35	CP : La question qui vient après, est-ce que vous ressentez un changement de comportement dans votre pratique depuis l'arrivée de l'association, mais là je vais plutôt dire, est-ce que le fait qu'il y ait cette association qui intervient dans votre établissement, est-ce que vous sentez que votre pratique vous pouvez plus l'approfondir ou vous sentez plutôt que c'est comme un apport ? NC : Oui c'est comme un apport en fait, ça me conforte dans l'idée de ce que je fais euh c'est la bonne voie en fait. CP : Donc ça n'a pas forcément changer mais plus approfondi ?	**Question 7 : Effet sur l'enseignant (développement personnel et professionnel).**

	NC : Approfondi et ça m'a aidé parce que du coup, si ça nous aide parce qu'on a un contact plus privilégié avec les enfants. CP : Vous avez une heure en plus en fait, comme une heure de vie de classe ? NC : Non et puis c'est une heure vraiment différente avec un éclairage différent. CP : C'est-à-dire ? NC : Par exemple si je fais une heure de vie de classe, c'est moi qui devrait organiser, ça va être toujours MA façon de voir les choses et je suis seule. Mais là c'est quelqu'un qui va apporter son propre éclairage sur ce qu'on fait au quotidien mais avec une autre façon d'appréhender les choses. CP : Sachant qu'on n'est pas forcément seul, je veux dire il y a vous (enseignants), il y a 2 intervenants obligatoirement, donc on est quand même une petite équipe autour des élèves. Donc on est beaucoup plus nombreux pour cibler. NC : Et puis une heure, c'est une heure très dense. CP : Mais on est 3. NC : Voilà oui mais du coup ça tourne beaucoup ce n'est pas euh / c'est une heure où il se passe beaucoup de choses. Et d'ailleurs quand on dit « ça y est c'est l'heure vous pouvez ranger », les élèves ils trainent sur toute la récrée, vous avez vu ! Ce n'est pas « j'ai rangé mes affaires 10 minutes avant j'ai envie de partir », ça passe très vite. CP : L'avantage c'est qu'on a même le temps de voir chaque élève, comment ça se passe. NC : Et quasiment tout le monde participe au moins une fois et voir plusieurs fois. Et puis moi ils s'aidaient aussi entre eux, même pendant l'heure, vous avez dû le voir hein. CP : Sur la vidéo, j'ai jeté un coup d'œil sur la vidéo. NC : Sur la mienne, vous avez vu ? ils s'aident.	

	CP : Oui ils s'aident, il y a beaucoup d'échanges. En fait, on a l'impression que ça pourrait être du bavardage mais en fait non ce n'est pas du tout du bavardage, ce sont des échanges sur ce qui se passe, « oui moi je fais ça comme ça et toi tu fais ça comment ? ». C'est beaucoup de témoignages. NC : Oui et puis certains ne savaient pas où remplir, qu'est-ce qu'ils devaient remplir, certains donnent des idées, « tu dois faire ci ». Il y a quand même un échange. CP : En fait ce qui est intéressant c'est que nous on passe en tant qu'intervenants mais il y a vous qui échangez avec les élèves, il y a, eux qui échangent entre eux, avec nous. Donc au final, comme on a dit tous les élèves auront forcément un temps d'écoute, un temps d'échange. NC : C'est vrai et puis je trouve qu'ils s'écoutent vraiment entre eux. Et même l'intervenant, ils écoutent. Même le langage est adapté. CP : L'intervention c'était en août ? Septembre ? NC : Non c'était plus tard. Vous êtes venus en… CP : La deuxième séance c'était en novembre. NC : Oui, novembre et la première…. CP : En fin septembre ? NC : Oui fin septembre ! CP : La rentrée c'était en août ? NC : Oui. CP : Donc de août à notre première intervention, ça se passait comment ? NC : Euh ben moi les 6èmes c'est très compliqué. Le début de l'année c'est euh… CP : Ça se passe comment ?	

	NC : C'est un flou artistique on va dire ! (*Rigole*) C'est euh ça manque de méthodes, tout ce que je vais mettre qui est nouveau en 6ème, je le fais vraiment au compte-goutte hein. Mais je mets vraiment 2 mois pour présenter de nouvelles choses parce qu'ils sont complètement perdus.	
00 :33 :36 – 00 :36 :52	CP : Et est-ce que la venue de cette association, ça a facilité les choses avec ces élèves ? NC : Sûrement, oui je pense parce que certains, ils sont vraiment / déjà se repérer dans l'établissement, le fait d'être en 6ème c'est une grosse adaptation et surtout là ils ont pleins de professeurs, pleins de méthodes différentes et certains ils ont vraiment du mal. CP : Dans les programmes j'ai entendu dire qu'il y avait un passage CM2-6ème. NC : Oui parce que maintenant la liaison c'est le cycle 3, CM1-CM2-6ème. On clôture le cycle. CP : Et même avec ça, ça reste difficile ? NC : Ben après ça reste au niveau des programmes. CP : On ne l'accueille pas… NC : Si ben on fait l'accueil des CM2, ils font la visite, etc. CP : Mais pas forcément tout le temps ? NC : Euh, toutes les classes, normalement toutes les écoles font une matinée de visite du collège. Après ils visitent le lieu, ils découvrent les lieux. Mais ce n'est pas ça qu'ils vont savoir comment s'organiser dans leur travail. Après certains enseignants de CM2, parce que moi je vois avec eux, ils commencent à organiser, ils disent « voilà organisez-vous sur une semaine. », enfin ils essaient de s'organiser déjà le travail. Mais bon ça n'empêche pas que c'est quand même un pas énorme, en fait on ne se rend pas compte mais entre la classe de CM2 et la 6ème. CP : Et il y a un relais entre l'enseignant de CM2 et l'enseignant de 6ème ? NC : Alors les enseignants de CM2, viennent présenter tous leurs élèves sur 2 heures en fait mais c'est juste pour les constitutions de classe. Et après on a un compte-rendu, élève par élève.	**Question 6 : Effets provoqués vis-à-vis des intervenants.**

	CP : Pas plus d'échanges ? NC : Après on ne les rencontre pas. Moi je les rencontre quand on fait les stages ou quand je fais la liaison école-collège. CP : Donc pas beaucoup d'échanges ? NC : Ben il devrait en avoir plus mais après si, dans les réunions mais euh… CP : Donc c'est plus le côté formel de ce qu'on doit faire ? NC : Après on a le dossier scolaire, on sait les difficultés, etc. quand même des élèves, mais euh… CP : Sur les dossiers, mais… NC : Non mais parce qu'ils viennent nous présenter les élèves quand même pour les comportements mais après voilà c'est une petite équipe et nous après on n'a pas forcément l'élève, enfin… CP : Donc juste l'équipe, vous ne rencontrez pas les élèves ? NC : Non. CP : Et vous est-ce que vous allez dans leur établissement ? NC : Non. CP : C'est toujours eux qui viennent ? NC : Oui.	
00 :36 :53 – 00 :47 : 15	CP : D'accord. On va terminer sur les résultats scolaires. J'ai dit résultats scolaires mais c'est la réussite scolaire. Donc par rapport à cette association, à ces partenariats, est-ce que vous avez vu des changements	**Question 8 : Vis-à-vis de la réussite scolaire des élèves.**

	sur les résultats scolaires des élèves ? NC : Ça je ne pourrais pas évaluer. Honnêtement… CP : Même pas par rapport à quand ils sont arrivés au premier trimestre et avant les vacances on va dire. Parce que là ça va être un peu compliqué vu qu'on vient de reprendre. NC : Ben après souvent les élèves ils baissent au deuxième trimestre donc ça ne va pas être significatif. Enfin je préfère le dire. CP : Vous pensez que c'est dû à quoi ? NC : Il y a toujours une baisse au deuxième trimestre. C'est toutes les classes, tous les niveaux, il y a toujours une baisse au deuxième trimestre. Certains vivent sur leurs acquis, il y a la chaleur, c'est dans tous les établissements comme ça, tous les élèves baissent au second trimestre. CP : Ah c'est dommage mais vous pensez que peut-être cette association sur la persévérance scolaire, pourrait les rebooster un peu ? NC : Je ne suis pas sûre. Nous on est derrière tout le temps mais… CP : Ça vient d'eux. NC : Oui. Je ne crois pas que ce soit significatif. CP : Même si nous, intervenants et enseignants, on collabore, on fait des projets, ça ne pourrait pas… NC : Peut-être mais là moi je n'ai pas le recul, ni les éléments pour vous dire oui. J'aimerais vous dire oui, que tout est merveilleux mais je pense qu'il vaut mieux dire les choses hein. Ce n'est pas miraculeux. CP : Je prends l'exemple de celui qui avait 3 de moyenne et passer à 8 de moyenne. NC : Oui mais parce que du coup vous aviez eu un suivi mais après, est-ce que ça va être Énergie jeunes, est-ce que ça va être les devoirs faits, est-ce que ça va être le fait que moi j'ai de la pédagogie.	

	CP : Oui c'est un tout. NC : Moi je pense que c'est un tout, après est-ce que ça, ça a apporté plus / En tout cas ça n'a pas enlevé. Est-ce que ça aura fait des miracles euh sur le coup terme je ne suis pas sûre, je ne sais pas. CP : Ce n'est pas forcément ça que j'attends mais de se dire que le fait qu'enseignant, intervenant, enfin vie associative, je ne parle pas forcément de… NC : Moi je pense que ça apporte mais est-ce que cela est chiffré en résultats scolaires… pas forcément, enfin ça je ne pourrais pas vous dire comment l'évaluer. CP : D'accord. C'est pour ça que j'ai préparé des questionnaires pour les élèves pour qu'eux-mêmes peut-être, s'ils voient leurs notes… NC : Eux, ils peuvent savoir oui. Eux ils voient mieux s'ils se sentent mieux, est-ce que c'est dû à ça, etc. CP : Donc en transversale, je vais faire une méthode quantitative, ça va être aux élèves de remplir. NC : D'accord parce que moi je n'ai pas forcément de recul. Enfin je ne sais pas si mes collègues l'ont. CP : Je vais essayer d'analyser parce que je vais prendre environ 90 élèves / je vais évaluer sur 90 élèves. NC : D'accord donc sur un échantillon. CP : Voilà et donc je pense que quand je ferais la synthèse puisque je vais faire une note de synthèse pour transmettre à votre établissement, pour qu'au moins vous sachiez ce que je fais (*rigole*). Donc je pense que j'indiquerai s'il y a eu des effets ou pas en fait. Donc par rapport à ce qu'on vient de se dire, le fait qu'il y ait ces partenariats-là, les élèves se sentent plus écoutés, donc ils se sentent mieux dans le climat scolaire de l'école et au final, est-ce que ça améliore leurs résultats et ça améliore leur parcours scolaire en fait. NC : D'accord. Non mais ça serait bien de faire une étude parce que moi je ne peux pas dire / après je pense que c'est quand même très positif hein. Mais à quel degré, on ne peut pas savoir. CP : Vraiment je ne m'attends pas à quelque chose d'énorme. On ne peut pas dire là en quelques mois.	

	NC : Oui mais après vous voyez, parce que là ça va être que sur une moyenne mais peut-être comme vous dîtes, là par exemple l'élève qui a eu 3 après il est passé à 8, en fait, il y a / moi je vois par exemple en devoirs faits, etc. parfois je vois des déclics sur quelques élèves. Même si on sauve que quelques élèves, c'est déjà énorme, enfin vous voyez. Parce que sur une moyenne on va dire, « oui il y a 0,5 de différence », peu importe mais il y a des élèves pour qui ça va peut-être avoir changé leur vie quoi. Moi je trouve que c'est hyper positif. Moi je pense que sur, ponctuellement sur certains élèves ça aura pu faire des miracles. CP : Est-ce que vous voyez sur certains élèves là ? NC : Oui, je le vois. Je vois des changements, même ils se sentent plus en confiance, ils trouvent leur place dans la classe alors qu'avant ils ne l'avaient pas forcément, ils osent participer, voilà. Ça je le vis. Parce que parfois il y a des élèves qui se sentent mieux et moi je vois, il y en a qui travaillent, etc. mais les résultats ne suivent pas, je dis « mais faut voir sur le long terme ». Parce que moi ça je l'ai observé sur les années auparavant sans les associations, mais cet effet pygmalion comme ça. Moi j'avais une élève arrivée en 6ème, moi je l'ai eu jusqu'à la 3ème. J'ai pu voir son évolution. En fait elle est arrivée en 6ème, avec de grosses difficultés, elle était dans les classes non-lecteurs, en maths elle m'a dit c'était catastrophique, etc. Elle était en difficulté, en échec, elle n'y arrivait pas. CP : Pour elle ? NC : Pour elle. Mais elle avait vraiment de grosses lacunes, elle partait vraiment avec de grosses lacunes. Mais moi je lui ai dit « écoutes, tu n'es qu'en 6ème. Rien est perdu. ». Et elle était très motivée à travailler. Donc elle était à tous les devoirs faits, elle était aux ateliers le midi, elle était tout le temps / c'est-à-dire qu'elle a travaillé d'arrache-pied. Ses notes ont très peu augmenté par rapport à d'autres qui avaient le même niveau qui ne faisaient rien. Elle avait tendance à vouloir se décourager parce que d'autres ne suivaient pas mais elle voyait qu'elle avançait. En 3ème, elle a eu le brevet avec mention. C'est-à-dire qu'à un moment donné elle a eu / moi je pense qu'Énergie jeunes ça peut servir comme je vous dis déjà à amorcer une première pierre mais des fois, il y a des déclics qui se font. Moi j'ai des élèves parfois ils se calment ou ça ne va pas, et un jour, je ne sais pas comment ou pourquoi ou qu'est-ce qu'on a fait, ils ont tout d'un coup un déclic, une autre image et ça vient d'eux. Ca peu amorcer un déclic ou déjà au moins une prise de conscience de se dire, « ce que je fais, comment les autres font, est-ce que ce que je faisais, est-ce que c'était bien, pas	

	bien, qu'est-ce que je devrais faire, ça donne des exemples… » CP : Mais il y a une prise de conscience en fait. NC : C'est ça. Déjà c'est la prise de conscience qui est énorme. CP : Après comme je vous dis, on ne s'attend pas forcément que ça soit la classe entière qui soit comme ça, mais qu'au moins au sein de la classe, il y ait des élèves qui ont ce déclic-là et peut-être que quelque part, un jour, les élèves qui ont autant de difficultés que ceux qui ont eu le déclic, vont se dire « ben si lui il y est arrivé, pourquoi pas moi ? » NC : Tout à fait. Là par exemple, vous preniez le cas d'une élève qui disait « oui je ne peux pas me coucher plus tôt parce que je fais mon sport jusqu'à 20h. ». Il y avait ce cas elle était embêtée parce qu'elle me dit « j'aimerais vous me dîtes de le faire. ». Mais c'est un cas particulier. En fait, c'était une enfant qui ne pouvait pas marcher l'année dernière, très peu et là tout d'un coup elle va mieux et elle peut faire du sport. Donc, elle bon ben vaut mieux décaler le… vous voyez. On fait un réaménagement parce qu'elle me dit « ben du coup je fais comment ? », ben non parce qu'elle ça roulait. Parce qu'en fait le problème c'est que là on va donner des / si ça fonctionne pour eux, on ne va pas changer les habitudes qui fonctionnent voilà. CP : C'est se dire que nous on présente les outils. NC : Oui, voilà et après il faut que chacun s'adapte en fonction… Mais là il fallait un recul. Il fallait qu'on ait un échange parce que la petite elle va se dire « ah ben oui mais on m'a demandé de me coucher à 20h donc j'arrête mon sport. » Et elle ne voyait pas comment faire. Et là du coup on en a parlé sur le coup d'Énergie jeunes. Elle a vu « j'suis embêtée », tout de suite elle m'en a parlé. CP : Mais est-ce que, entre ces interventions, elle vous en parle aussi ? NC : Là non elle ne m'en parle pas. CP : Mais elle essaie quand même de faire quelque chose ? NC : Silence.	

Annexe n°14

	CP : Vous ne savez pas ? NC : Non je ne sais pas. CP : Même pas sur le comportement, les résultats ? NC : Ah oui mais elle, c'était une très bonne élève. CP : Du coup on a terminé pour les questions, est-ce que vous souhaitez rajouter quelque chose par rapport à la thématique, un petit témoignage ? NC : Rien de spécial, ben écoutes je crois que j'étais bavarde déjà *(rigole).* Après moi je préfère être honnête, je ne vais pas vous dire que ça va être miraculeux mais je trouve que c'est hyper positif.	

Annexe n°15 : Entretien enseignant n° 3 : Patricia Faure, professeur de français au collège Kossa.

Présentation du profil :

Femme / 27-31 / Ancienneté dans l'académie ? 6 ans / Ancienneté dans le métier ? 6 ans / Ancienneté dans l'établissement actuel ? 5 ans / Formation et/ou dernier diplôme obtenu ? CAPES Lettres modernes.

NB : Les pauses seront annotées comme suit : pause courte = / ; pause moyenne = // ; pause longue = ///
Les phrases soulignées sont les phrases énoncées simultanément à la phrase précédente.

Durée	Contenu	Thématiques
00 :00 :00 – 00 : 00 : 44	CP : Alors rapidement en fait juste les grandes lignes, il y a quatre petites parties, ça va être rapide, ça dure maximum 1 heure. Il y a sur la définition de la thématique, c'est-à-dire « pratiques collaboratives, association-école », le climat scolaire, auprès des élèves et des questions sur la réussite scolaire. Donc d'abord, selon vous que pourrait signifier les termes de « pratiques collaboratives » ? Au sens général ? PF : Ben « pratiques collaboratives » ? C'est-à-dire de travailler ensemble. CP : Ça fait sens comme ça pour vous ? PF : Ben oui travailler ensemble pour le bien-être de l'enfant. CP : Là c'est au sens de l'éducation mais en termes général aussi c'est pareil ? PF : Voilà. C'est travailler ensemble. Mettre en place des pratiques pour travailler ensemble. CP : D'accord. Donc pareil en milieu scolaire comme vous venez de me le dire. PF : Oui.	**Perception du concept « pratiques collaboratives » de manière générale.**
00 : 00 : 45 – 00 : 02 : 48	CP : Et comment vous le ressentez euh au quotidien ? PF : C'est-à-dire, avec qui ?	**Perception du même concept au sein de l'établissement.**

	CP : Avec les enseignants, avec la vie associative, comment vous le ressentez ? PF : Pour la vie associative, moi je l'ai expérimenté qu'avec Énergie jeunes. Mais on travaille ensemble entre collègues, entre disciplines. CP : Ça se passe bien ? PF : Oui très bien. CP : Donc c'est la toute première fois que vous travaillez avec une association ? PF : Euh non. Ici oui sinon on (parlant de son ancien établissement) a fait aussi avec une association qui contait, qui faisait des contes pour les enfants, voilà c'est tout pour l'instant. CP : Et ça s'est bien passé avec eux ? PF : Ça s'est très bien passé oui le courant est passé du coup on a pu travailler ensemble oui pour monter une séquence. CP : Quand vous dîtes « courant bien passé », est-ce que c'est euh la communication, est-ce que c'est le partage… ? PF : La communication et le travail aussi. CP : C'est-à-dire ? PF : Euh on s'entendait au niveau du travail, il n'y avait pas de conflit. CP : Ah d'accord, ce n'était pas une question de supériorité par rapport à, tout le monde travaille euh… ? PF : Non / C'est ça. CP : C'est intéressant. Donc c'était dans l'établissement ? C'est votre premier établissement ? Je n'ai pas eu le temps de lire vos informations.	

	PF : Non j'ai fait mon stage à Macarena et là c'est mon poste fixe. Une collègue entre dans la pièce, l'interview est mis sur pause environ 5 minutes. CP : D'accord (par rapport à ce qui est inaudible puis pause car une collègue est entrée dans la pièce). PF : Donc là c'est mon poste fixe depuis 5 ans. CP : Ma question juste avant la pause, c'était est-ce que durant le stage à Macarena, vous avez collaboré avec des associations ? PF : Oui, une association qui travaillait à Aloha, pour faire des journées euh je ne sais plus comment ça s'appelle, tu sais les journées euh réunionnaises, les jeux lontan, etc., culture d'avant. CP : Et pareil, c'était euh… ? PF : C'était super. Les élèves ont adoré mais du coup on s'est rendu sur le site (lieu de l'association), l'association nous attendait, ils avaient déjà mis en place les jeux, il y avait un conteur Berni Pinado, etc. Donc c'était génial. CP : Donc voilà en fait c'est vraiment / les élèves ont aimé par rapport au fait que c'était accompagné par les associations et les enseignants ? PF : Oui voilà on avait vraiment fait un travail monté ensemble et du coup il y avait une grande cohérence. Donc ça a glissé, tu vois…C'était fluide.	
00 : 02 : 49 – 00 : 04 : 02	CP : Je comprends… Je ne vais pas poser de questions maintenant parce que je vais en parler juste après. Donc on va passer au climat scolaire, euh dans cet établissement, comment se passe vos relations avec vos collègues enseignants ? PF : Très bien chacun fait son travail, si on doit travailler ensemble on le fait et voilà. CP : Il n'y a aucun souci ?	**Les relations entre collègues.** **Enseignants** **Direction** **Intervenants**

	PF : Non. Ça se passe relativement bien. CP : Et avec la direction de l'établissement aussi ? PF : On vient de changer de principal du coup elle est arrivée il y a 6 mois. Avant il y avait une autre donc là aussi, normalement on devrait en avoir une nouvelle. Mais cette année en tout cas ça se passe très bien. CP : Et les années précédentes ? PF : *(hésite)*. Oui / ça allait. CP : Même avec le principal adjoint et tout, le CPE ? PF : Le principal adjoint est très investi pour les élèves. Il adore les élèves, les activités, etc. du coup ça se passe très bien. Et les CPE se tiennent généralement. CP : Et avec les intervenants d'association ? Toutes les associations que vous avez rencontré aussi ça se passe bien ? PF : Oui parce qu'il y a toujours une bienveillance par rapport à l'élève.	
00 : 04 : 03 – 00 : 07 : 00	CP : Et au regard de ces partenariats / voilà c'était ça ma question justement, est-ce que vous pensez que vous pensez que ça a un gros impact sur le comportement des élèves ? PF : C'est-à-dire ? CP : Leur comportement en classe ou même vis-à-vis d'eux est-ce qu'ils ont plus de bienveillance, même envers les enseignants et les intervenants ? PF : Oui parce qu'ils voient euh déjà ils voient autre chose que l'école. Ils voient autre chose et c'est une autre perspective, ce sont des gens extérieurs, donc déjà ça change la donne. Et puis ils sont plus réceptifs. Et du coup ils sont contents de voir autre chose, de faire autre chose. Et ça les rend plus calmes et plus intéressés.	**Climat scolaire : Les effets sur les élèves.**

	CP : Par exemple pour l'association Énergie jeunes, quand ça a démarré c'était comment avec les élèves ? PF : Ben c'était bien parce qu'ils ont eu un challenge en fait. Donc à chaque fois ils avaient des challenges, des objectifs. CP : Et ils le faisaient ? PF : Voilà oui ils le faisaient. Ils le font, les 6èmes ils le font, ils sont très scolaires. CP : Même avant de venir à l'association, ils étaient quand même bien motivés ? PF : Par quoi ? CP : L'envie de travailler à l'école ? PF : Comme ce sont des 6èmes, ils viennent d'arriver du coup ils sont plus timides, très renfermés. Et au bout de quelques mois ça va. Mais c'est vrai qu'Énergie jeunes a permis justement que… CP : Ça facilite ? PF : Voilà. CP : En fait, ça leur pousse à persévérer ? PF : Voilà. CP : Tous les élèves, peu importe le milieu ? PF : On va dire, en règle générale oui. Après il y avait un ou deux élèves qui n'ont pas du tout été réceptifs parce que ça ne leur convenait pas mais ce sont des cas particuliers donc voilà. CP : Il y en aura toujours des cas particuliers, on ne peut rien y faire. Donc l'intervention d'une association influence le climat scolaire d'une classe ?	

	PF : Oui, bien sûr. CP : Est-ce que ça influence aussi le climat de l'établissement ? Est-ce que ça impact l'établissement ou vis-à-vis des enseignants qui travaillent avec vous par exemple ? PF : Ça je ne pourrais pas répondre. Pour nous aussi, ça fait du changement parce qu'on voit une autre façon de travailler et ça nous permet aussi de créer des liens différents. CP : Vous parlez que de l'association Énergie jeunes ou toutes les associations ? PF : Avec toutes les associations, ça se passe comme ça. Et puis ça ajoute de la cohérence parce qu'on travaille ensemble finalement, si on fait la même chose. CP : Et vous pouvez vraiment voir où… PF : Oui donc on peut en discuter, on peut voir où nos élèves en sont. CP : C'est intéressant, pour moi ce n'est pas forcément dans tous les établissements que j'entends ce discours donc… PF : Oui ça c'est sûr que ça ne se passe pas de la même façon pour tout le monde. CP : Vous pensez que ça pourrait être dû à quoi que cela ne se passe pas forcément de la même manière ? PF : Hum. Peut-être le fait de ne pas vouloir voir autre chose justement, de rester dans ses tranchées, de ne pas vouloir travailler autrement, de ne pas vouloir faire le premier pas. CP : Finalement c'est en fonction de l'équipe ? PF : Ben oui.	

00 : 07 : 03 – 00 : 11 : 57	CP : Pour revenir sur les élèves. On avait parlé de leur comportement social finalement, mais est-ce que vous ressentez ce même changement de comportement vis-à-vis de votre enseignement ? C'est-à-dire dans votre classe, lors de vos cours, est-ce que vous sentez qu'il y a un changement vis-à-vis de votre enseignement ? En tout cas depuis l'arrivée de l'association Énergie jeunes ? PF : Vis-à-vis du professeur oui, parce que tout de suite de voir l'enseignant dans un autre cadre, ça change parce que ce n'est plus le même cours, etc. Après l'enseignant, il a des cartes maintenant à jouer, « n'oubliez pas vous avez des objectifs, des challenges, etc. ». Vis-à-vis de l'enseignement du français même, parfois ça fait partie de leur challenge, leur objectif donc ça peut marcher, ils font des efforts, etc. mais sinon euh c'est plus dans le comportement que dans l'enseignement. CP : D'accord et même entre eux en fait, c'est-à-dire l'ambiance de la classe ? PF : Oui parce que ça créé encore une fois un lien. Le fait de participer à une activité autre que les cours. CP : D'accord. Et est-ce que vous quand vous venez dans les séances d'intervention, est-ce que vous voyez le changement de comportement des marmailles[1] ? PF : Dans les séances même ? CP : Oui. PF : Non ils sont plus calmes plus attentifs parce qu'on est / ailleurs. On change de cadre, on n'est plus dans notre salle de classe, ce n'est plus le professeur qui fait cours. Et d'ailleurs ce n'est pas un cours donc c'est différent. Donc ça change. CP : C'est un peu à double tranchant je dirais parce que ça peut être, soit ils peuvent se tenir, soit justement ils se disent « ah mais ce n'est pas un cours ! » PF : Non ben parce que quand il y a le prof avec euh ils restent quand même tranquilles parce qu'on a quand même l'autorité qui est là. CP : D'où l'importance du…	**Effet sur les élèves au regard de son enseignement, sa posture personnelle et professionnelle. + Effet sur l'enseignant (développement personnel et professionnel) + Effets provoqués vis-à-vis des intervenants.**

[1] Marmailles = enfants

	PF : Prof qui soit là. On a l'autorité. CP : C'est vrai que ça va être extra ce que je veux dire mais c'est vrai que l'importance de la présence de l'enseignement parce que c'est vraiment utile parce que quand il y a des interventions où il n'y a pas l'enseignant / PF : Justement il y a cette idée d'autorité euh qui n'est pas prise en compte parce que c'est extérieur du coup ils ne savent pas comment réagir. CP : Et c'est compliqué je vous donne un exemple, on est intervenu dans un collège de St-Kings, je ne donnerai pas le nom et on intervenait avec une classe de SEGPA. La première il n'y a avait pas d'enseignant, il n'y avait qu'une assistante d'éducation qui était là par obligation. On n'a même pas pu terminer la séance. Et là je me suis dit que finalement avoir la présence de l'enseignant, ça joue beaucoup hein parce qu'ils sont plus… PF : Parce que les intervenants extérieurs pour les élèves ne sont pas considérés comme des profs. Les profs font figures d'autorité. CP : Après on peut essayer mais je pense que l'intervenant n'a pas plus d'autorité que ça parce que généralement les associations n'interviennent pas beaucoup. PF : Voilà du coup l'élève ne reconnaît pas les personnes et ne les voit pas sur du long terme. CP : C'est compliqué de les suivre ça c'est sûr. Vis-à-vis de ces changements et de ce qu'on a pu faire dans l'association, est-ce que vous avez ressenti un changement dans votre comportement vis-à-vis des élèves ? PF : C'est sûr qu'on découvre une autre facette des élèves parce que face justement aux intervenants extérieurs, ils sont différents. Et aussi euh on apprend certaines choses plus personnelles et du coup on voit l'élève d'une façon différente. CP : D'accord, vous pensez que cette heure-là est vraiment cruciale ? PF : Oui.	

	CP : C'est vrai que j'ai l'impression qu'il y a des élèves qui sont plus aptes à s'exprimer à ce moment-là, on se rend compte à quel point c'est important cette participation entre intervenants et enseignants. Dans vos pratiques est-ce que vous avez modifié certaines choses ? PF : Pas spécialement mais c'est vrai que lorsqu'on entend par exemple un élève dire que ben puisqu'il y a une discussion avec les intervenants extérieurs qui est plus facile qu'avec le professeur. Et du coup quand on entend un élève dire « oui mais on ne comprend pas c'est pour ça que ça ne fonctionne pas », etc., donc automatiquement on est amené à changer, on comprend mieux voilà. CP : Donc vous avez revu certaines choses dans vos pratiques depuis ? PF : Oui par exemple euh la rapidité des cours, euh j'ai compris que certains élèves avaient du mal à prendre les cours mais il y avait des raisons en fait, des raisons sous-jacentes. Maintenant on comprend mieux. CP : Et vous avez réussi à pallier à ces raisons ? PF : Oui. CP : Donc finalement il y a de l'entente au sein de la classe ? PF : Oui c'est ça !	
00 : 11 : 58 – 00 : 27 : 03	CP : Maintenant on va passer à la réussite scolaire. C'est vraiment rapide donc ça ne va pas prendre trop de temps avec vous. Par rapport à nos discussions, est-ce que vous avez vu des changements dans la réussite scolaire des élèves enfin vis-à-vis de votre enseignement principalement ? PF : Ben c'est surtout dans le comportement, les habitudes, etc. Par exemple quand ils ont pris comme objectif de vraiment apprendre leur leçon, tous les soirs, une petite partie oui qui s'était vraiment accrochée. Après euh on est toujours obligé d'être derrière de toute façon. CP : Et est-ce qu'il y a eu des modifications sur les notes ? PF : Légère. C'est plus vraiment dans le comportement que ça change.	**Question 8 : Vis-à-vis de la réussite scolaire des élèves.**

	CP : Donc ça ne se ressent pas encore bien dans les résultats ? PF : C'est ça. CP : Vous pensez que ça pourrait le faire sur les quatre années de collège ? PF : C'est-à-dire ? CP : S'ils continuent à persévérer dans ces changements de comportement, est-ce que ça aura un impact sur leur réussite ? PF : Ah ben certainement. Certainement, s'ils décident tous d'apprendre leur leçon tous les soirs, ça devrait aller. CP : Ce n'est pas faux (rires). Et même là vous me dites qu'au final / bon ce n'est peut-être pas un gros changement mais il y a eu un / PF : Oui c'est léger ! De toute façon sur une classe de 30 s'il y en a 10 qui tiennent vraiment leur challenge, leurs objectifs, c'est déjà gagné quoi. C'est déjà bien. CP : Et les autres enseignants aussi le ressentent ? PF : Oui je pense oui. Franchement / en tout cas pour l'enseignement en lui-même je ne sais pas, mais au niveau du comportement oui. CP : Pendant le conseil de classe est-ce que vous en parlez ? PF : Euh on a discuté de l'intervention Énergie jeunes et après on a noté qu'il y avait des évolutions. Souvent, en tant que prof, on se laisse euh enfermer dans nos pratiques scolaires, individuel. Et le fait de s'ouvrir soi-même déjà aux associations. Et / de partager des choses ça change nos pratiques. Et ça nous permet de voir autre chose, comme les élèves, ça nous permet de voir une autre pratique, une autre méthode de travail, et mêmes pour les élèves ça change complètement la donne. Et puis ça dépend des thèmes, des thématiques, des choses visées. Par exemple, il y a plusieurs associations qui viennent au collège, sur la santé, sur la sexualité, sur le harcèlement, sur les parcours, etc. Donc c'est / comment dire / c'est plus	

	intéressant de voir des intervenants extérieurs qui explique des cas concrets, qui mettent en scènes, etc., que le prof qui va dire, voilà il faut faire comme ça. CP : Est-ce que la manière dont ils présentent la thématique, est-ce que ça impact les élèves, est-ce que ça n'est pas trop violent pour certaines thématiques ? PF : Non, au contraire c'est plus vivant, ils sont à l'écoute. CP : D'accord. Il n'y a pas de refus de la part de celui qui ne veut pas y entrer ? PF : Non. Bon après il y a toujours des cas exceptionnels. Il y en a un ou deux toujours hein. CP : Est-ce que vous avez un exemple ? PF : Non, là ça ne me vient pas en tête. CP : Et pour l'association Énergie jeunes, est-ce que vous avez un exemple d'un élève qui n'a pas voulu ? PF : Euh // non chez moi il n'y a pas eu de cas mais euh non aucun de mes élèves. CP : Ils ont tous adhéré ? PF : On dirait qu'il y a une classe qui est sauvée ahaha. CP : Oui parce que je connais que dans une classe, il y a un enfant qui m'a dit « mais madame je trouve que ce que vous dîtes c'est un peu de la généralité, moi je n'aime pas ça a l'air faux. ». PF : Ah ça c'est Julien Staedhit ça ! CP : Ah vous êtes au courant ? PF : Non ben oui mais je l'ai en classe, je le connais. CP : Et ça se passe comment ?	

	PF : Pareil avec les autres profs. CP : Ah ben d'ailleurs vous avez justement des classes qui suivent notre intervention ? PF : Oui. CP : Et ça se passe comment avec les autres classes ? PF : Ben cette 5ème aussi suit, ça va. Mais après Julien c'est un cas. Donc même avec nous je trouve que votre cours n'a pas de logique. CP : Mais, il y a eu un changement ? PF : Oui, il y a eu du changement, ses parents sont intervenus. Du coup il se tient correctement, il évite de / mais je pense qu'il le pense très fort hein. Il ne le dit pas mais il le pense encore très fort. CP : C'est ça qui m'a étonné c'est que / je sais qu'il ne changera pas la pensée là-dessus mais il a essayé. Par exemple nous avec son professeur, on a détecté qu'il avait des soucis d'écriture en fait. Et on en a parlé et on s'est rendu compte qu'il avait peut-être une dysgraphie, donc il n'y a pas eu beaucoup de /// ça n'a pas eu beaucoup d'évolution depuis ? PF : Non ça non du tout. CP : C'est dommage parce que ça impact. PF : C'est dommage parce qu'il est très intelligent. CP : C'est ça donc on ne peut pas vraiment l'évaluer. Et les parents sont au courant ? Qu'est-ce qu'ils en pensent ? PF : Ben cette année apparemment ils ont décidé de bouger. CP : Changer d'établissement ?	

	PF : Non bouger dans le sens de voir médecin, etc. CP : Je pense que le fait que le professeur qui les accompagne euh… PF : C'est ça et je les ai convoqués aussi, la CPE les accompagne. On était obligé. Mais sinon c'est euh voilà il fait ce qu'il veut. CP : C'est vrai que quand on a regardé on s'est dit que peut-être qu'il allait essayer de prendre son défi mais j'ai plus l'impression qu'il nous disait oui pour dire oui. PF : Voilà pour donner raison, pour ne pas qu'on l'ennui. Mais dans sa tête il pense vraiment que c'est inutile. CP : Que pourrait-on faire pour mieux l'accompagner. PF : Vous ? CP : Non, non pas forcément. PF : Je pense qu'il doit voir des médecins, etc. CP : D'accord mais est-ce que vous pensez que vous en tant que professeur, faire le lien… ? PF : Nous on devait faire, on a convoqué les parents, on a signalé, on a envoyé voir l'infirmière, l'assistante sociale, mais de toute façon ce sont aux parents de faire leur travail de parents. CP : Donc finalement, il y a aussi une question de partenariat avec les parents ? PF : Totalement. CP : Et comment ça se passe ce partenariat ? PF : Pour moi ça se passe très bien. Le courant passe très bien parce qu'on se trouve des points communs et puis voilà**.** Et puis je suis jeune et je suis créole donc ça passe. Mais sinon les parents sont très ouverts ici. Ils sont toujours là pour soutenir. Bon après il y en a qui ne viennent pas. Mais ça encore ce sont des cas	

	exceptionnels. Mais la majorité des parents soutiennent euh non ils sont bien ici. CP : Parce que j'ai vu que certains élèves avaient quelques difficultés, mais je me demandais comment faire / par exemple, il y avait une fille qui me disait que son problème c'est qu'elle ne peut pas travailler le soir, parce qu'il y a beaucoup de bruits chez elle, il y a ses parents qui se disputent et tout ça. PF : Oui il y a des cas difficiles chez nous. CP : Comment vous faîtes à ce moment-là ? Est-ce que vous contactez les parents ? PF : Ben ils viennent, ils viennent, quand ils ne viennent pas… CP : Et au niveau de la direction, est-ce qu'il y a quelque chose qui se fait ou même le CPE ? PF : Oui les CPE sont vraiment attentifs à tout ça, ils essaient de gérer. Donc on peut que signaler aux CPE, qui eux gèrent l'affaire. CP : Est-ce que vous contactez directement les parents d'abord ? PF : Ça dépend de la situation. On peut voir les parents pour des problèmes de discipline, de comportement ou de notes. Après si ce sont vraiment des cas particuliers, on voit avec la CPE ou l'administration. CP : D'accord. PF : Parce que les CPE suivent vraiment les élèves, ils connaissent vraiment les situations et quoi faire. CP : Une question que je n'ai pas posé à l'enseignant la première mais ça me vient ici. Pour revenir sur la vie associative, pensez-vous que si on intégrait les parents dans ce que l'on fait avec Énergie jeunes, est-ce que ça les sensibiliserait plus justement à l'éducation de l'enfant ? PF : Totalement. En fait il faudrait euh Énergie jeunes pour les grands, pour les parents ! C'est génial parce qu'il faut. Il faut qu'ils voient, il faut qu'ils viennent, il faut qu'ils entendent. Il faut qu'ils participent. CP : Ça serait intéressant comme toile de fond. Il y a le CARDIE de La Réunion, celui accompagne les innovations et la recherche, qui est en collaboration avec nous. La dernière fois que je l'ai rencontré, il m'a	

	dit qu'il fallait qu'on travaille avec les parents, il faut trouver une solution pour les intégrer. PF : Il faut les intégrer après on a un adulte relais chez nous : Laura qui fait le café des parents, etc., des activités avec les parents, mais je trouve que ce n'est pas suffisant, il manque quelque chose. Il faut intégrer les parents. CP : C'est combien de fois il y a-t-il ce café des parents ? PF : *(Souffle)*. Je ne sais pas trop comment ça fonctionne mais je crois qu'il y a des activités le mercredi, les parents viennent, elle organise des trucs. CP : En fait le café des parents c'est que pour les parents, il n'y a pas d'enseignants ? PF : Je ne sais pas. CP : On ne vous en parle pas ? PF : Non. Mais je n'ai pas cherché non plus, je l'avoue parce que je fais un tas d'activités avec mes élèves, je ne sais pas. Mais il faudrait oui. J'aimerais bien lancer / j'ai envie de lancer justement. J'avais une idée de lancer un café des parents mais après c'est du travail hein. Moi j'ai beaucoup de boulot. CP : Surtout pour les mobiliser. PF : Je voulais faire ça pour mes classes, mes 4 classes. Les miens ils viendraient hein. Une ou deux familles. CP : Pourquoi ne pas essayer ? PF : J'ai mes heures, je fais 5 heures de soutien, de lectures. CP : Le temps de les mobiliser ? PF : Mais ils viennent, on trouve toujours un moyen, ils viennent. CP : Le samedi par exemple ?	

	PF : (hésite). // Plutôt le mercredi après-midi. Le samedi c'est sacré quand même ! *(Rigole)* CP : (Rigole). C'est vrai que le week end passe rapidement, autant pour moi ! Cependant ce qui est dommage c'est que normalement dans chaque établissement, il y a un café des parents ? PF : Je crois qu'il y en a un mais euh est-ce que ça fonctionne… ? CP : J'ai l'impression que l'information ne passe pas vis-à-vis des enseignants. PF : Non. Du coup là justement j'essaie de monter un truc, un atelier boxe avec les enfants mais il faut un financement et je ne sais pas du tout où chercher ce financement. CP : Et en avez-vous déjà parler à la Principale de… PF : De ce projet-là ? Oui mais il faut le financement. CP : Et elle est d'accord ? PF : Elle est d'accord, elle est ouverte à tout ça mais trouver le financement ? Où ? Je ne sais pas. CP : Peut-être voir… je ne sais pas quel organisme s'occupe de ça parce que ça c'est tout ce qui est culture et tout ça ? PF : C'est ça et je ne sais pas du tout. CP : Moi je connais celui de St Martin. Normalement sur le site vous pouvez trouver des partenariats. PF : Quel site ? CP : Le site de l'éducation enfin c'est le site pour les professeurs où vous pouvez trouver pleins de conseils. PF : Ah bon ? Eduscol ? CP : Je crois que c'est ça. Il faut que je regarde dans mes cours. PF : Et du coup à Saint-Martin, le café des parents se fait avec une nouvelle personne. Quelqu'un qui a une	

	association. Il s'occupe du café des parents et je trouve que c'est génial parce que les parents amènent à manger et tout. CP : Mais il est extérieur à l'établissement ? PF : Extérieur et je n'ai jamais eu le temps de lui demander comment ça se passe en fait. Il faudrait que je l'appelle pour lui demander. CP : Est-ce qu'il y a des enseignants qui collaborent avec lui ? PF : Je ne sais pas du tout j'ai vu sur Facebook mais je ne sais pas du tout. CP : Oui faudrait se renseigner. Bon on a fait à peu près le tour. Est-ce que vous souhaitez rajouter une information supplémentaire sur la thématique ? Un message à passer ? PF : Non mais en tout cas c'est top pour les enfants. Vraiment.	

Annexe n°16 : Entretien intervenant Énergie jeunes n°1 : Guillaume Menier (GM).

Présentation du profil :

Homme / 22-26 / Étudiant/Salarié / Ancienneté dans l'association ? Plus de 6 mois / Pas d'autres interventions dans d'autres associations / Ancienneté dans l'animation et/ou le périscolaire : Plan anglais (2 ans).

NB : Les pauses seront annotées comme suit : pause courte = / ; pause moyenne = // ; pause longue = ///
Les phrases soulignées sont les phrases énoncées simultanément à la phrase précédente.

Durée	Contenu	Thématiques
00 :00 :00 – 00 : 04 : 28	CP : Comment as-tu été recruté par l'association EJ ? GM : Euh ben j'ai postulé en fait. J'ai vu une annonce en ligne. J'ai envoyé mon CV sur le site du service civique, et après EJ m'a contacté pour un entretien. CP : C'est le responsable qui t'a contacté ? GM : Le responsable, Mr Moulin et il m'a contacté pour me proposer un entretien et une semaine après justement je me suis rendue à l'entretien et voilà. CP : Et il t'a fait intervenir ? GM : Ah non pas du tout, il m'a d'abord invité à une séance pour voir comment ça se passait, si ça me plaisait. Et après il m'a contacté après cette séance justement pour me dire si ça m'intéressait du coup oui ça m'intéressait et il m'a engagé, voilà. CP : C'est génial (rires). Ok bon là on a un petit peu ton profil en tant qu'intervenant. Donc pour mon entretien j'ai découpé les questions en 2 parties. Je ne sais pas si tu te souviens de mon objet de recherche. GM : Euh oui vaguement tu m'avais expliqué. CP : Oui c'était sur les pratiques collaboratives entre les associations et l'école. Je ne rentre pas plus en détail parce que j'aimerais que ce soit toi qui me donne plus d'informations. Donc alors voilà j'ai découpé en 2	**Perception du concept « pratiques collaboratives » de manière générale et en milieu scolaire**

	parties, il y a d'abord la définition de la thématique, donc « pratiques collaboratives ». Et ensuite le climat scolaire et notamment social pour les associations. GM : D'accord. CP : Donc alors, partie 1. Selon toi, qu'est-ce que pourrait signifier « pratique collaborative » ? De manière générale quand je dis « pratiques collaboratives », qu'est-ce qui te vient en tête ? GM : Ben travailler ensemble oui / main dans la main pour arriver à un but enfin… CP : Donc c'est travailler ensemble dans un objectif commun ? GM : Voilà c'est ça. CP : D'accord et est-ce que c'est la même chose en milieu scolaire ? GM : Euh oui parce qu'on est tout une équipe justement et on a le même objectif c'est de pousser les élèves. CP : Là tu parles de ta posture d'intervenant. GM : Oui. CP : Est-ce que tu as un exemple d'un collège où il y a eu cette collaboration ou tu parlais par rapport aux établissements que tu as rencontré ? GM : Euh oui moi je parlais des établissements que j'ai rencontré, je n'ai pas eu d'expériences personnelles. CP : Il n'y a pas de situations qui t'a marqué parmi toutes les collaborations que tu as vécues ? GM : Euh non pas vraiment. CP : Qu'est-ce que tu entends par la collaboration toi en tant qu'intervenant, avec l'établissement ? Qu'est-ce que tu fais, qu'est-ce que vous faites ensemble ? GM : Ah ben ensemble on lutte contre le décrochage scolaire. Ce qui est l'objectif principal justement (en	

	parlant d'EJ). CP : D'accord, ça répond un peu à ce que j'allais te dire après donc ça tu le vis au quotidien ça ? GM : Ben oui. Enfin depuis 6 mois oui. CP : Tous les établissements ça s'est passé comme ça vous avez travaillé ensemble pour pouvoir mener l'objectif. GM : Bon après il y a la coopération du collège, enfin du personnel. Après ça varie hein, ce sont toujours les mêmes personnes forcément, du coup il y a certains collèges où ça se passe bien et d'autres collèges moins bien. CP : Est-ce que tu as un collège qui t'a marqué particulièrement ? GM : Euh particulièrement ouais je pense que c'est un collège à St Kings, Filipino où il n'y avait pas forcément d'accueil ou ils n'étaient pas forcément derrière les élèves et tout comme nous alors que nous ben notre objectif justement c'était ben euh…/ CP : Donc il n'y a pas beaucoup d'échanges avec eux en fait ? GM : Voilà pas beaucoup d'échanges. CP : D'accord… Je ne vais pas te poser de questions sur ton ressenti parce que je vais revenir dessus. GM : D'accord.	
00 : 04 : 29 – 00 : 08 : 31	CP : Bon je pense que là ça a été rapide mais il y a quand même des choses que je vais pouvoir en retirer de cet échange. Moi je vais surtout m'attarder sur la deuxième partie donc le climat scolaire. D'abord, dans l'association comment se passe tes relations avec tes collègues ? GM : Ah très bien franchement ils sont très euh… fin mes collègues je n'ai rien à dire franchement. L'organisation et tout, avant chaque séance on s'appelle ou on s'envoie un message la veille pour se coordonner sur les horaires et tout pour savoir à quelle heure on arrive, qui récupère la valise avec	**Climat social auprès des collègues, des enseignants, de l'équipe éducative.**

	l'équipement et tout, on se met bien d'accord et voilà c'est parfait franchement. CP : Que ce soit celui qui est en expert ou celui qui est en animation ? GM : Eh ben pour moi il n'y a pas de différence, on est tous ensemble, on est dans la même équipe donc que ce soit quelqu'un qui est bénévole ou expert, pour moi je ne vois pas la différence vu qu'automatiquement s'il y a un bénévole qui a un peu de difficulté à prendre la parole vu qu'il n'a pas la même expérience que l'expert, on va le pousser, on va l'accompagner justement à prendre la parole, à s'investir. CP : Est-ce que ça t'est déjà arrivé où un bénévole avec ce profil ? GM : Ah oui ça m'est déjà arrivé d'avoir euh genre euh… CP : Sans me donner les noms hein. GM : Ah oui, oui. Ben c'est juste quelqu'un qui ne voulait pas forcément prendre la parole ou alors qui était un peu timide. CP : Tu as décidé de faire quoi face à ça ? GM : Et ben l'intégrer un peu en lui passant comme par exemple la zapette pour le diaporama, lui faire prendre la parole, poser des questions aux élèves qui étaient dans la classe. CP : Et ça s'est bien passé après ça ? GM : Au début pas trop vu qu'il était un peu froid, parce qu'il avait un peu peur je pense mais maintenant ça s'est amélioré. CP : Donc tu continues à intervenir avec lui ? GM : Oui, là dernièrement je l'ai revu euh deuxième séance donc c'était beaucoup mieux que la première séance. CP : Intéressant d'avoir cet exemple. Et là c'était avec les intervenants et avec les enseignants, est-ce que	

	c'est pareil ? Est-ce qu'il y a de bons échanges ? GM : Et ben comme je te l'ai dit toute à l'heure, ça dépend des collèges en fait. Après on trouve de tout un peu partout j'imagine où il y a certains enseignants qui sont plus investis que d'autres. CP : Tu en penses quoi de ça ? GM : Bah après on ne peut pas changer la personne en elle-même, après voilà. CP : On discutait de ces postures-là toute à l'heure. GM : C'est ça après il y a des enseignants qui sont plus investis que d'autres hein. Et je ne vois pas quoi dire d'autre dessus on ne peut pas changer les gens. CP : D'accord. Est-ce que c'est pareil avec toute l'équipe éducative de chaque établissement ? GM : Ben justement dans chaque établissement il y a une administration différente donc ben là ça change. CP : Quelle posture prends-tu quand par exemple, lorsque tu m'as parlé du collège Filipino**,** comment toi tu réagis face à une équipe qui ne veut pas justement échanger avec toi ? GM : Eh ben parfois on peut se sentir un peu impuissant euh voilà un peu dans le doute quoi ben on se demande ben comment on va faire, mais on ne lâche pas l'affaire, on ne baisse pas les bras, on essaie de prendre les choses de l'avant nous aussi. CP : Imaginons que tu essaies de faire part de ça à l'équipe ? GM : Comment ça, quelle équipe ? CP : Le jour où ça s'est passé, est-ce que tu penses que tu aurais pu faire part à l'équipe éducative de ton ressenti face à leur manière d'agir ? GM : Ben après, moi personnellement ce n'est pas de mon genre pour aller insister sur la chose. Automatiquement si je vois quelqu'un qui n'a pas vraiment envie, je ne vais pas aller le pousser donc je	

	préfère le mettre dans un coin et voilà quoi. Et parler aux gens à qui ça intéresse le plus. CP : Ça impact un peu au final sur euh l'animation tu penses ? GM : Euh ben non pas vraiment je sais faire la différence entre les conflits et l'animation, j'ai quand même un objectif à respecter donc ça ne va rien changer. CP : D'accord. Avant de te poser la question que j'ai à te poser même si j'ai très envie de savoir. GM : D'accord.	
00 :08 : 32 – 00 : 10 : 46	CP : Euh donc là tu m'as donné ton point de vue sur tes échanges avec les différents profils, les différents acteurs. Est-ce que tu penses que ces partenariats, enfin on pourrait dire « pratiques collaboratives », est-ce que tu penses que ça a un impact sur le comportement des élèves que tu rencontres ? GM : Quels partenariats ? CP : Par exemple les échanges que tu as avec l'équipe de direction. GM : Oui. CP : Penses-tu que le fait qu'il y ait un manque d'échanges ça impact sur le comportement des élèves ? GM : Bah oui ! CP : Ou même avec les enseignants ? GM : Parfois oui parce que par exemple si l'enseignant il ne sait pas exactement comment l'élève réagi ou comment il se tient ben voilà on ne sait jamais comment l'élève sera avec nous parce qu'on est quand même extérieur au collège, donc des fois il y a des élèves qui s'ouvrent plus à nous ou alors d'autres élèves qui espèrent s'imposer face à nous justement pour nous montrer des fois voilà. Comme par exemple quelqu'un qui vient de certaines régions de l'île, comme par exemple de St Kings ils vont vouloir nous montrer qu'ils	**Climat scolaire : Les effets sur les élèves.**

	savent s'affirmer. CP : Ca me fait penser à l'exemple que tu as donné toute à l'heure, par exemple si avec les enseignants ça se passe mal, il n'y a pas d'échanges et tout ça, ça aussi ça impact sur le comportement ? GM : Le comportement des… CP : des élèves. GM : Ben après je ne pense pas trop enfin ça dépend dans quelles circonstances justement. Si ça se passe devant les élèves, logiquement ils vont vouloir euh ça va vite partir un peu dans la galère. CP : Je vois. Et pour celui que tu m'avais dit, le bénévole qui avait du mal à prendre la parole et tout au début, c'était difficile de collaborer avec lui pour l'animation ? GM : Oui c'est ça, oui / au début. CP : Est-ce que les élèves l'ont ressenti ? GM : Eh ben oui parce que quelque fois, ce n'est pas / je ne dis pas ça méchamment mais quelque fois il plombe un peu l'ambiance quoi enfin quand tu as une séance qui se déroule bien et que les élèves veulent participer, finalement ben s'ils voient que l'intervenant ne veut pas s'investir, ne veut pas s'impliquer, ils vont se dire « ben pourquoi nous on va devoir participer alors que la personne qui est supposée être là pour nous aider, ne veut pas… » CP : Donc quand tu me dis « il plombe un peu l'ambiance », c'est l'intervenant qui ne veut pas ? GM : Voilà., il ne veut pas participer au bon déroulement de la séance.	
00 : 10 : 47 – 00 :16 :47	CP : D'accord. Alors maintenant on va parler un peu de toi face aux élèves. GM : D'accord (rigole). CP : Donc la question que j'ai d'abord, c'est est-ce que, toujours par rapport au comportement de l'élève, est-ce que tu trouves que durant tes interventions euh enfin plutôt quel comportement ont les élèves face à tes	**Comportement du collectif enseignants/élèves sur sa pratique**

	interventions ? GM : Moi je les trouve euh respectueux franchement hein après on travaille dans des collèges, des écoles on aura toujours bien sûr le bavardage qui va revenir, c'est juste qu'il faut garder un côté légèrement autoritaire et voilà juste pour pouvoir les recadrer quand il le faut mais sinon non ils sont respectueux. CP : Mais cette figure d'autorité généralement, enfin de ce que j'entends, on dit que l'enseignant justement il est là, parce que c'est lui qui fait figure d'autorité. GM : Eh ben pas forcément en fin de compte l'autorité ce n'est pas forcément l'enseignant qui ait le truc, c'est juste savoir, montrer le respect aux élèves, c'est leur dire ben « si tu me respectes, je te respecte aussi ». Donc voilà. CP : Je comprends. Et est-ce que tu trouves enfin là je parlais des enseignants par rapport à l'autorité mais est-ce que tu trouves que du fait que toi tu arrives à affirmer ton autorité tu trouves que les enseignants le ressentent ? Plutôt quel comportement ont-ils face à ta manière de présenter ton animation ? GM : Ah ben il y en a euh qui adhère complètement, ils trouvent ça / même par rapport à l'association je te dis, le projet et tout, donc ils nous soutiennent franchement à 100% et après ils trouvent que ça se déroule bien et ben parfois même on n'a même pas besoin de recadrer la classe parce que le professeur est là pour veiller au bon déroulement de la séance. CP : Là tu me parles de manière générale ? GM : Oui voilà. CP : Ok donc est-ce qu'il y a eu des exceptions, l'enseignant pouvant remettre en question ton animation ? GM : Ah oui complètement même des fois ils me demandent, qu'est-ce qu'on fait là ou alors ils nous disent que des fois si les élèves bavardent que / avec elle euh les élèves sont sympas… CP : Avec elle ! GM : Voilà elle nous dit qu'elle ne comprend pas, avec elle, les enfants sont sympas en temps normal donc du coup elle a laissé sous-entendre que…	

	CP : Ça c'était un exemple spécifique ? GM : Oui ben c'était arrivé ben le collège Filipino, encore une fois justement, où elle nous a carrément laissé comprendre voilà elle nous l'a pas dit directement mais indirectement qu'en gros c'était notre faute si les élèves bavardaient entre eux parce qu'avec elle tout se déroulait bien. CP : Et toi tu as ressenti quoi quand elle t'a dit ça ? GM : Eh bah qu'est-ce que j'ai ressenti ? Ben pour moi c'était du n'importe quoi ce qu'elle sortait là c'était n'importe quoi. *(Rigole)*. CP : *(Rigole)*. GM : Parce qu'une classe en temps normal si tu la tiens bien, si même euh il y a un intervenant, même quiconque, un personnel du collège qui rentre dans la salle, que soit un surveillant, le principal, ils doivent pouvoir se tenir correctement, avec n'importe qui. CP : Je comprends. Là tu penses qu'au niveau de l'enseignant il y avait un truc qui… GM : Ben le comportement à revoir. CP : Comportement de l'enseignant à revoir ? GM **:** Euh l'enseignant et par rapport à ses élèves aussi. CP : Et toi est-ce que tu euh depuis que tu as commencé, parce que ça fait 6 mois que tu as commencé ? GM : Oui. CP : Est-ce que tu trouves que par rapport au début et aujourd'hui, il y a un changement dans ton comportement ? GM : Comme quoi ?	

	CP : Dans la manière dont tu animes, dont tu travailles avec les élèves. GM : Eh ben forcément au début c'était légèrement compliqué parce que je ne savais pas euh ce n'est pas que je ne savais pas ce que je faisais mais c'était nouveau pour moi. Après au fur et à mesure ben l'expérience arrive et voilà on est beaucoup plus à l'aise. CP : Toute à l'heure tu m'as dit que tu avais déjà fait 2 ans dans le périscolaire pour le plan anglais. GM : C'est ça. CP : Est-ce que c'était pareil ? GM : Ben le plan anglais c'était légèrement plus compliqué dans le sens où ben / avec l'association on est jamais seul avec les élèves alors que le plan anglais il n'y avait que moi avec 30 élèves en face. CP : 30 élèves, toi tout seul, combien de temps ? GM : Euh 45 minutes. Donc des fois, forcément ils ne veulent pas / après ils sont en primaire hein ce sont des petits / en temps normal. CP : Il n'y avait pas d'enseignant qui t'accompagnait ? GM : Ah non, non ! J'arrivais, j'allais chercher les élèves à la cantine dès qu'ils avaient fini de manger au réfectoire. CP : Tu avais des échanges avec l'équipe de direction ? GM : Ah oui, oui tout à fait ! il y avait un chargé qui m'accueillait à mon arrivée, il y avait une fiche de pointage à remplir à l'arrivée et tout. CP : Mais c'est tout ? Il n'y a pas plus d'échanges comme par exemple des débriefes à la fin ? GM : Euh ben à la fin si on fait quand même un petit bilan de comment s'est passée la séance et deux fois par mois il y a quand même un bilan qui se dresse par rapport au programme, si on est dans les temps, comment les élèves comprennent ce qu'on fait. C'est quand même des cours donc ils ne savent pas forcément parler	

	anglais, voilà faut bien les expliquer quoi. Mais il y a un suivi. Il y a même deux interrogations à la fin de l'année plutôt sur les classes de CE1. Et après ils vont faire un truc à la mairie, il y a le maire qui assiste et tout. CP : Ah d'accord donc il y a des contacts avec des partenaires extérieurs ? GM : Ah oui ben vu que c'est la mairie du coup ils vont chanter pour le maire à la fin de l'année, faut les apprendre des chansons, les nouveaux trucs, blablablas (pour exprimer « etc. »). CP : Et ça tu communiques avec la mairie par rapport à ce projet-là ? GM : Euh moi directement non mais il y a quelqu'un qui vient dans les écoles primaires à chaque fois pour voir si ça se passe bien, si tout se déroule dans l'ordre, voilà. CP : Tu m'as parlé d'évaluation. Qui récupère ces évaluations ? GM : Ben moi je remets à la secrétaire. Ensuite la même personne qui passe dans les écoles justement c'est elle qui récupère tout ça pour voir… CP : Mais tu discutes avec cette personne, tu la rencontres au moins, tu la vois ? GM : Euh bah on se parle par mail, mais après c'est compliqué pour elle aussi d'aller voir tout le monde. CP : Ah oui il y a pas mal de personnes. GM : Voilà. CP : Mais ce sont des échanges formels alors si je comprends bien ? GM : Ah oui, oui ce sont des échanges formels. CP : C'est plutôt des charges données, par exemple « tu es dans tel établissement, tu es chargé de… ». GM : Oui voilà.	

00 :16 : 48 – 00 : 22 : 34	CP : D'accord. Pour revenir sur l'association de la persévérance scolaire donc Énergie jeunes, est-ce que tu as pu constater des améliorations sur les résultats des élèves ? GM : Ah oui franchement oui, après / pour ceux qui respectent l'engagement / parce qu'on donne quand même à la fin de la séance un engagement en temps normal à respecter avant la prochaine intervention mais s'il le respecte oui. Il y en a pas mal, même moi personnellement j'en ai croisé un dans un supermarché, il est venu vers moi. CP: Ah ben justement. GM: Pardon? CP : Justement j'allais te poser la question de comment tu le remarquais. GM : Ah ben voilà, ben moi personnellement, il y avait une fois un élève qui était avec ses parents. Il m'a vu au supermarché et il a couru vers moi, il m'a dit monsieur, monsieur ! Eh ben merci pour ce que vous avez fait j'ai progressé ! ». Et du coup je n'avais pas compris, capté sur le moment après j'a dit « mais tu as progressé en quoi ? », il m'a dit « ben pour ce que vous m'avez demandé de faire, j'ai respecté mon engagement du coup maintenant je me suis pris un 17 en français. ». Comme quoi ça a marché. CP : Tu ressens quoi quand tu entends un truc comme ça ? GM : Bah on était fier parce que ça fait toujours plaisir que les messages qu'on essaie de faire passer, ben ça paye. CP : Il y avait ses parents. Est-ce qu'ils sont venus te voir ? GM : Oui tout à fait oui ! CP : Ils ont discuté avec toi ? GM : Au départ ils pensaient que j'étais un prof du collège, après je les ai bien expliqué l'association Énergie jeunes et effectivement ils avaient pris note (ici dans le sens de prendre connaissance) dans le carnet de correspondance en fait, ils avaient vu Énergie jeunes, c'était quoi et tout.	**Effets sur les résultats scolaires.**

	CP : Et ils t'ont dit quoi un peu de l'association ? GM : Et ben ils ont confirmé que ce que l'élève faisait ça marchait et voilà ils étaient reconnaissant envers l'association. CP : Ce qui m'interpelle c'est que là tu as pu échanger avec des parents parce que tu les as rencontrés extérieur à l'école. GM : Oui. CP : Mais est-ce que tu penses que ça serait intéressant de les faire intégrer un peu l'association ? GM : Ben ça pourrait oui être intéressant après ben on connait déjà hein il y a des personnes qui font parties de l'association justement et que ben leurs enfants sont dans les établissements dans lesquels on intervient. Par exemple à Kossa, il y avait quelqu'un qui intervenait avec nous et sa fille était dans la classe dans laquelle on intervenait. En plus il était représentant de parent d'élève. CP : Et il en a pensé quoi ? GM : Ah ben lui ça l'a plu totalement ! En plus il était représentant de parent, sa fille était dans notre classe, il pouvait justement avoir un œil sur sa fille, sur l'association en même temps et en plus il fait partie de l'association. CP : Tu penses que c'est possible de faire intervenir, de donner une plus grande place aux parents dans le suivi de ces engagements. GM : Ben une plus grande place dans le suivi après ça dépend des parents. Il y a des parents, malheureusement on a pu remarquer, ce n'est pas tous les parents qui suivent. CP : Qu'est-ce qui fait que ce n'est pas forcément tous les parents ? GM : Après je ne sais pas, il y a plusieurs cas de figures qu'on a pu remarquer dans les collèges aussi, où les élèves nous disent ben les parents ils s'en moquent complètement en fait hein. Donc voilà… ce qui est dommage.	

	CP : Est-ce que les élèves présentent eux-mêmes leur engagement, le sticker que l'on donne, je ne sais pas s'ils le font… GM : Voilà, exactement. CP : Bon voilà, je pense qu'on a fait le tour. C'était un peu rapide mais je pense que j'ai fait le tour des questions. Est-ce que tu voudrais euh rajouter quelque chose, faire passer un message par rapport à la collaboration qui se passe entre les associations et les écoles que tu as pu rencontrer ? GM : Ah bah après si j'ai un truc à rajouter forcément, c'est que l'accueil ne sera définitivement pas la même dans tous les collèges. CP : Mais là je te dis, pas forcément que par rapport à l'association Énergie jeunes mais par rapport à l'animation, aux associations dans lesquelles tu as vécu. GM : Euh oui bien sûr, ben après je pense que quand on intervient dans une école, l'objectif pratiquement va toujours rester le même c'est justement pousser les enfants au maximum, jusqu'au bout. Lutter contre leur décrochage déjà de 1 et après les assister justement pour ceux je parle bien sûr de ceux qui en ont besoin. CP : Mais pour y arriver tu penses que le faire seul c'est faisable ? GM : Seul non, ça va n'être définitivement pas possible parce qu'il y en a qui vont vouloir toujours rester à l'écart un peu. Mais si on a une bonne équipe solide, un peu comme Énergie jeunes encore une fois hein parce que c'est très structuré et tout, c'est une grande équipe, il y a un travail énorme derrière et ben voilà, si on a des grosses équipes comme ça partout bien sûr qu'on va pouvoir… CP : Faire bouger les choses ? GM : Ah oui / définitivement. CP : En résumé, tu penses que la collaboration de l'équipe d'Énergie jeunes, ça fait bouger des choses ? GM : Oui ça fait bouger les choses mais à une seule condition c'est qu'il y a un appui derrière de la part des enseignants aussi et de l'établissement, exactement.	

	CP : Donc c'est tout à fait possible. Et est-ce que tu penses / dernière question même si c'est un peu extra à mon entretien, le fait que l'équipe d'Énergie jeunes ait cette solidarité, cette cohésion-là, penses-tu que le fait d'intervenir ensemble, ça fait bouger certaines choses ? GM : Franchement oui parce qu'il y a pas mal d'établissements avec qui on a dressé les bilans. Normalement on n'était pas sûr qu'on recommençait l'année prochaine le projet et par rapport aux résultats de cette année, ils ont dit justement que ben ils confirment que l'année prochaine ils le referont. CP : C'est cool ! C'est super positif !	

Annexe N°17 : Entretien intervenant Énergie jeunes n°2: John Halton, professeur de français au collège Kossa.

Présentation du profil :

Homme / 22-26 / Salarié (assistant d'éducation) / Ancienneté dans l'association : 1 an / Intervention dans d'autres associations : Non dans l'école mais oui dans la sécurité / Ancienneté dans l'animation et/ou le périscolaire : 2 ans.

NB : Les pauses seront annotées comme suit : pause courte = / ; pause moyenne = // ; pause longue = ///
Les phrases soulignées sont les phrases énoncées simultanément à la phrase précédente.

Durée	Contenu	Thématiques
00 :00 :00 – 00 : 08 : 01	CP : Donc on en était aux interventions dans les associations. Donc tu me dis que c'était non dans l'école mais que tu avais fait des interventions ? JH : Oui j'avais déjà fait des interventions dans des associations plutôt dans le domaine euh de la sécurité. CP : On peut dire que tu as de l'ancienneté quand même dans l'animation ? JH : Oui. CP : Cela consistait en quoi ? JH : Ben ça consistait juste à expliquer aux gens pourquoi telle association faisait tel don ou pourquoi il fallait aider certaines personnes parce qu'ils étaient démunis par rapport à certaines personnes. CP : D'accord. La question suivante c'est comment as-tu été recruté ? Là je te parle de ton recrutement par l'association en milieu scolaire ? JH : Énergie jeunes ? CP : Oui. JH : Comment j'ai été recruté ? Moi, j'ai passé plusieurs étapes parce que déjà je me suis inscrit sur le site de service civique. Après j'étais appelé par la personne chargée de l'association, j'étais appelé par Paula Lenin.	**Perception du concept « pratiques collaboratives » de manière générale et en milieu scolaire**

	C'est la personne qui s'est chargée du lien entre Énergie jeunes et LeanConnect et qui a aussi contribué à la venue d'Énergie jeunes à La Réunion. Et donc elle m'a appelé pour faire un entretien et à ce moment-là ben j'ai fait l'entretien mais j'ai aussi passé l'entretien avec William et euh… CP : Je ne les connais pas. JH : Non ils n'étaient pas là. Ce sont des personnes chargées / ils étaient là au tout début de l'association en fin de compte. CP : D'accord. JH : Jason je ne sais pas si tu as entendu parler ? CP : Peut-être mais je ne m'en souviens plus. JH : Ce sont des personnes qui étaient venues de métropole pour présenter l'association à LeanConnect et du coup j'ai passé l'entretien / on va dire que j'étais recruté par eux. CP : Gérard Moulin[1] n'était pas au courant de tout ça ? JH : Pas encore, ça c'est la prochaine étape ! (Rigole). Donc ben à ce moment-là, ils m'ont recruté, ils m'ont posé des questions et ensuite, là pour me faire comprendre que c'était ok ben c'est Gérard qui m'a appelé. CP : Mais tu l'avais déjà rencontré auparavant ? JH : Non. Gérard m'a appelé et m'a donné rendez-vous pour un autre pseudo entretien avec lui dans les locaux de LeanConnect. Donc voilà il est venu on a parlé et tout, il m'a demandé c'était quoi mes motivations, c'était quoi mes ambitions et euh j'ai répondu et à partir de là… CP : Il t'a parlé de l'association ? JH : Ben je m'étais déjà renseigné au niveau de l'association déjà au début. Et les personnes qui étaient venues me recruter aussi m'avaient déjà parlé de l'association. Lui il voulait plus savoir au niveau de ma	

[1] Responsable LeanConnect de St Barbe.

	motivation en fait. C'est ce qui l'intéressait et ce que je voulais après, si ça va me servir, pourquoi je voulais faire ça. CP : Mais il avait ses idées en tête en te posant ces questions-là ou c'était vraiment juste pour savoir où est-ce que tu voulais aller vis-à-vis de l'association ? JH : Techniquement j'étais déjà recruté on va dire. S'il m'a posé ces questions-là lui, c'était pour savoir qui j'étais en gros, avec qui il allait travailler parce que j'étais le premier service civique. CP : Mais pourquoi tu penses, il a insisté sur ces questions ? JH : Parce que c'était important pour lui de bien débuter. Dans le sens que c'était moi et lui qui allait faire les animations en fait, il n'y avait personne d'autre à ce moment, il n'y avait que moi et lui et Marguerite Moulin, qui étaient aptes à faire les animations en tant qu'expert. CP : Il y avait combien d'écoles à ce moment-là ? JH : On n'avait pas encore / c'était au début on n'avait même pas encore parlé de classe, il n'y avait même pas encore eu de démarchage de classe, rien du tout. En premier lieu je pense que c'était la première étape pour eux de recruter des animateurs experts. Et puis à partir de là ben ça a commencé. CP : D'accord. On ne va pas aller plus loin sur cette question. Maintenant on va entrer dans ma thématique. Donc pour les intervenants, j'ai juste deux grandes parties. J'ai d'abord la définition, on va poser une définition ensemble et ensuite j'aurais des questions sur le climat scolaire/social. Donc voilà pour que ça te donne une idée. La première question c'est, selon toi qu'est-ce que ça pourrait signifier « pratique collaborative » ? Au sens général. JH : « Pratique collaborative », c'est un terme assez vague. CP : Mais toi qu'est-ce qui te parle quand tu l'entends ? JH : Ben c'est euh je pense que c'est association, c'est comment / qu'est-ce que c'est qu'une association, pas dans le sens « association » l'organisme hein mais s'associer avec quelqu'un. CP : C'est intéressant c'est la première fois que j'entends ça ! (Rigole).	

	JH : Et comment collaborer avec quelqu'un. CP : Quand tu entends « collaborer », quel mot te vient en tête ? JH : Pour moi c'est association qui me vient dans le sens s'associer. CP : Est-ce que c'est comme travailler ensemble ? JH : Oui, voilà travailler ensemble et comment il faut travailler ensemble. C'est ça qui me vient comme idée quand j'entends « pratique collaborative ». CP : D'accord, c'est la question qui te vient ? JH : Voilà quelles sont les pratiques pour travailler ensemble ? CP : Je retiens ta question, je la trouve intéressante. Quelles sont les pratiques… (note sur sa feuille). JH : Et comment travailler ensemble ? CP : D'accord et est-ce que pour toi c'est la même chose en milieu scolaire ? JH : Oui. CP : C'est-à-dire ? JH : Ben en milieu scolaire c'est un peu obligé de travailler ensemble vu que tu as un système pédagogique qui est composé de professeurs, de CPE, de vie scolaire, de l'administration, donc c'est obligé de travailler ensemble. CP : D'accord et toi comment tu les perçois sur le terrain ? JH : (Hésite). C'est-à-dire ? CP : Est-ce que pour toi c'est déjà en place ces pratiques-là ?	

	JH : Oui et non. Parce qu'on va dire que comme dans chaque organisme, il y a des difficultés partout hein. Mais je pense qu'au niveau du système pédagogique en lui-même, euh on va dire qu'il y a un corps / le corps enseignant qui est un peu / qui ne dépend de rien en fait, ne dépend de personnes, où là le terme de travailler ensemble, il reste qu'entre enseignants. CP : D'accord donc tu penses qu'il y a des pratiques collaboratives mais qui ne s'entrecroisent pas en fait ? JH : Voilà c'est ça. Ils ne vont pas au-delà de leur propre titre. Par exemple, les enseignants vont travailler avec les enseignants / généralement c'est comme ça hein je ne vise pas tous les établissements mais il y a des enseignants qui ont du mal à s'ouvrir à d'autres euh / à d'autres collègues. CP : Donc ils préfèrent vraiment rester euh… JH : Entre enseignants.	
00 : 08 : 02 – 00 : 23 : 16	CP : D'accord et du coup ben ça m'amène à ma deuxième euh c'est vraiment rapide mais ça m'amène à ma deuxième partie. Donc là tu me dis, ça dépend des établissements et que des fois il y a des pratiques collaboratives qui ne s'entrecroisent pas. Quelles répercussions ça a ? JH : Les répercussions c'est plus au niveau de / ce n'est pas en rapport avec les élèves, ça touche pas forcément les élèves. Mais ça touche l'organisation. CP : C'est-à-dire ? JH : C'est-à-dire que l'enseignant qui, par exemple ne souhaite pas travailler avec le personnel de la vie scolaire, euh oblige par exemple le CPE, à faire le travail à la place de l'enseignant. Tu peux avoir des enseignants par exemple qui ne souhaitent pas participer à la surveillance des devoirs ou des bacs blancs. Donc à ce moment-là le CPE il est obligé d'intervenir. Si le CPE intervient il va faire intervenir ses AED, donc automatiquement ça va être lui qui va combler le vide. Donc comme je disais, le corps enseignant ne dépend de personne. Le CPE en question, il ne peut rien dire. Si le prof dit non, même le proviseur, le principal, ne peut rien dire.	**Climat social auprès des collègues, des enseignants, de l'équipe éducative.**

	CP : Quand j'entends ça j'ai l'impression que c'est un cercle très fermé, qui impose. JH : Tu as des profs qui imposent vraiment leurs exigences hein parce qu'ils n'ont pas de chef. CP : Oui mais ce n'est pas une raison pour en abuser ! JH : Ce n'est pas une raison parce que normalement il y a une supériorité hiérarchique dans l'établissement, le chef d'établissement euh tout doit passer par lui et normalement ce qu'il dit, doit être écouté par euh le corps enseignant, par tout l'établissement quoi ! Mais ça ce sont vraiment des cas extrêmes on va dire. CP : Mais sinon pour la plupart tu penses qu'ils collaborent ? JH : La plupart, il y a une grande envie justement pour les élèves de collaborer avec tout le monde. CP : C'est-à-dire qu'ils veulent tout de même partager, que ce soit les tâches, euh… ? JH : Ben c'est important. Je juge important que les professeurs, collaborent avec la vie scolaire par exemple, parce que la vie scolaire côtoie les élèves plus souvent que les profs. Donc si par exemple, un professeur veut avoir un avis sur un élève, extérieur que dans sa classe, il peut aller poser la question à la vie scolaire qui, eux, l'ont au réfectoire, en permanence, pendant les récrées, toute la journée. Donc la collaboration est importante à ce niveau-là parce que le professeur voit que ce l'élève donne dans sa classe, comment il est dans sa classe ! Et si par exemple il y a quelque chose qui ne va pas, il va se demander pourquoi ça ne va pas alors que dans sa classe il va bien. Seul il ne peut pas comprendre CP : D'accord. Quand j'entends ce que tu dis, le mot qui me vient c'est « personne référente » en fait. JH : Il a besoin de beaucoup de personnes. Il ne peut pas y avoir qu'une personne référente à un élève dans un établissement. CP : Tu sais à peu près combien d'élèves il y a dans ton établissement ? JH : Entre 800 et 900 élèves. CP : Je comprends. Maintenant, on va revenir sur les associations. La question que j'ai, dans le climat	

	scolaire, c'est comment se passe tes interactions, tes échanges avec tes collègues intervenants ? JH : D'association ? CP : Oui de l'association. JH : Euh / ça dépend dans le sens que ce n'est pas le même public. On a affaire à des gens qui travaillent dans des entreprises, et euh souvent, différentes entreprises et souvent c'est toi qui doit les instruire au niveau de l'animation, au niveau de l'association, au niveau de comment agir avec un élève et il y en qui sont très réceptifs à ce que tu leur dis euh qui apprennent très vite. Il y en a qui ont plus de mal parce qu'ils n'ont pas l'habitude de s'adosser à un public nombreux et surtout un public très jeune. CP : Mais quand tu me dis « réceptifs », les personnes réceptives, c'est-à-dire par rapport à ce que tu leur dis, par rapport à l'animation, de l'association ? JH : Ben par rapport aux deux parce que je pense / déjà euh par rapport à ce que je leur dis déjà, je vois quand même qu'ils le prennent et qu'ils le comprennent déjà et qu'ils s'y intéressent et euh je le vois aussi dans le sens qu'ils essaient de mettre ça en pratique. CP : Mais est-ce que c'est mettre en pratique pour le faire seul selon toi ou c'est pour pouvoir animer à deux ? JH : Alors il y en a qui mettent en pratique pour pouvoir le faire seul. Il y en a qui essaient de faire à deux. Mais je pense que ceux qui le mettent en pratique pour le faire seul, ne sont pas forcément conscient qu'ils le font seul vu qu'ils ont l'habitude de le faire seul dans leurs entreprises. C'est une façon de s'ouvrir qu'ils n'ont pas l'habitude de faire je pense parce que souvent dans ces entreprises-là c'est euh… CP : De l'individuel ? JH : Voilà donc euh je pense que c'est inconscient, la plupart du temps. Je pense que c'est un travail à faire sur eux-mêmes mais qui n'est pas impossible. Et l'association permet justement de faire ce travail-là. CP : Est-ce que tu as un exemple de quelqu'un, enfin sans me donner de nom mais je veux dire de quelqu'un	

	qui justement a eu du mal à comprendre qu'il y avait un intérêt de le faire ensemble en fait ? JH : Oui, (rigole), oui. J'ai un exemple puisqu'en fait, je pense que c'est mon intervention que j'avais eu à Mandoline. C'était avec un intervenant de LeanConnect. Un volontaire qui travaillait chez LeanConnect. Et / on m'avait dit qu'il avait toutes les qualités pour s'adapter assez rapidement à l'association, à l'animation, parce que dans son entreprise il était au top. Pour l'individuel il est bon. Mais euh j'ai été surpris de constater que quand même euh quand on était devant 30 élèves / ça l'intimidait. CP : Ah ce n'est pas la même chose, pas le même public. JH : Pas le même public donc c'est pour ça que je parlais d'ouverture toute à l'heure. Ce n'est pas la même chose parce que tu ne peux pas faire de l'individuel, même s'il avait tendance à aller vers quelques élèves pour parler mais ça se voyait tout de suite que lui il était plus à l'aise dans l'individuel. CP : Donc il ne pouvait pas vraiment parler à la classe entière. JH : Je pense qu'il n'avait pas / il avait peur on va se dire les choses hein, il avait peur de se planter, parce qu'il sait que s'il se plante ces élèves-là ne vont pas se retenir pour se moquer. CP : Tu penses que parce que les élèves n'ont pas la même approche. JH : Ils n'ont pas la même approche mais ils n'ont pas le même recul que des adultes. Parce qu'un adulte, si toi tu te trompes, il ne va pas se moquer de toi. CP : Ah oui, il te fera comprendre mais sans… JH : Voilà. Mais un élève, il va se moquer de toi. CP : (rigole) Lui il ne va pas laisser passer tu veux me dire ! JH : C'est ça et ça si tu te trompes et qu'un élève se moque de toi et que les autres l'accompagnent, tu perds en crédibilité. CP : Et là tu perds ta classe ?	

	JH : Et là tu perds ta classe et si tu n'arrives pas à rebondir là-dessus et si tu te laisses aller, tu ne pourras plus animer. Mais j'ai constaté quand même qu'au fur et à mesure qu'il faisait les animations, parce que j'ai fait plusieurs animations avec lui, il est revenu encore l'année suivante pour refaire une animation avec moi, il y a eu un énorme progrès, un très, très gros progrès. CP : Pour quelles raisons ? JH : Je pense que, il m'a souvent dit qu'il essayait de me regarder et de faire comme moi. (Thomazet et Mérini, expert/novice, je reproduis ce que je vois ?) CP : D'accord. Il ne te posait pas de questions ? JH : Si, il me posait énormément de questions. Par exemple quand il faisait une intervention, il me demandait, « est-ce que mon intervention était bonne ? / Est-ce que là fallait que j'attende ? / Est-ce que là fallait que je … ». Enfin il était curieux de savoir si ce qu'il faisait, était bien ou pas. Donc ça veut dire qu'il y avait un souci à bien faire son travail et à bien faire son animation. Ça c'est important parce que ça veut dire qu'il porte de l'importance au détail. Donc ça veut dire que quand même euh c'est quelque chose qui le tenait à cœur et ça se voyait, vu qu'il / franchement il avait énormément progressé. Je lui laissais faire les animations tout seul après. CP : Et il est revenu en même temps. JH : Et il est revenu ! Je pense que s'il est revenu c'est parce qu'il se disait que le combat, il ne l'a pas gagné. CP : Intéressant. Et est-ce que tu as un exemple de quelqu'un qui a complètement laissé tomber ? JH : Ah oui. Oui. CP : (Rigole) Ça me fait rire la manière dont tu dis ça. JH : Oui, ben j'ai tous les exemples si tu veux hein. Les exemples de gens qui ont laissé tomber. CP : C'est vrai ?	

	JH : Oui ! CP : Je veux bien avoir des exemples concrets en fait. JH : Oui, ben / Ça c'était un intervenant de Magazara. CP : Pardon ? JH : Un intervenant de Magazara. Tu connais l'entreprise ? CP : Oui j'ai vu un intervenant quand j'étais au collège Kossa. JH : Qui transforme l'air en je ne sais pas quoi là. Euh malheureusement cette personne-là avait aussi beaucoup de qualités en individuel hein ça c'est tout ce qu'on nous dit mais moi ça ne m'intéresse pas les qualités individuelles. Si tu interviens en animation, je veux savoir ce que tu es capable de faire en public. CP : Pour toi animation c'est ensemble en fait ? JH : C'est ensemble et ce n'est pas / tu sais il y a des animateurs qui peuvent animer tout seul. Pourquoi ? Parce que ça ne les fait pas peur le public. Et je peux te dire que le public jeune, fait plus peur que le public adulte hein. Du coup ce volontaire-là avait / dès qu'on a commencé, en fait on était à 3 / parce qu'on voulait le mettre à l'aise justement parce qu'on savait qu'il était un peu en difficulté. On a commencé des animations / il ne parlait pas ! (Rigole) Enfin après on a essayé de discuter ensemble, je lui ai expliqué que ce n'est pas euh enfin « nous on est là, on peut essayer de t'aider mais il faut oser, il faut prendre la télécommande, cette fameuse télécommande qui va te permettre justement d'oser. » CP : De t'ouvrir ? JH : De t'ouvrir. Euh / Je pense que ce n'était pas fait pour lui. Il n'y a pas plus d'explications, je pense que ce n'était pas fait pour lui parce que cette personne-là n'est plus revenue. CP : Ceux qui ne se sentent pas prêt à travailler, enfin à faire un truc en équipe, préfèrent abandonner ? JH : Non, ce n'est pas forcément qu'ils ne veulent pas faire un truc en équipe, mais que / ce n'est pas	

	l'équipe, avec moi qui le gênait hein c'est le public « enfant ». CP : D'accord généralement les intervenants entre eux, je veux dire il n'y a pas de difficultés en fait ? JH : Généralement, non. Mais il y a des cas quand même où ça se passe mal. CP : Est-ce qu'il y a déjà eu des conflits ? JH : Avec moi, non parce que j'essaie de faire en sorte que je n'ai pas de conflits. Quand j'ai quelque chose à dire, je ne dis pas tout de suite pour pas qu'il y ait de conflits. Mais j'ai cru comprendre qu'avec d'autres animateurs / experts, il y avait un petit souci / un gros souci. CP : Tu préfères rester vague dessus ou ça ne te dérange pas d'en parler ? JH : Euh (soupir). Comment je peux te dire ça ? On va dire que / mon collègue animateur (l'expert) croyait avoir à faire avec une personne mais en fait ce n'était pas cette personne-là. Je ne sais pas si tu sais / Je pense qu'on t'en a parlé. CP : Euh non franchement ça ne me dit rien. JH : C'était à Plateau Caillou, au collège Kossa. Avec un volontaire de Magazara, toujours. CP : Oui mais parce que moi je n'ai pas ceux de Magazara justement. JH : Non ce n'était pas avec toi, c'était avec Didier. CP : Je vois qui c'est le personnage mais je ne sais pas du tout ce qui s'est passé. JH : Oui mais ça c'était un peu plus compliqué, je vais éviter d'en parler parce que si j'en parle tout le monde va savoir qui c'est ! (Rigole). CP : Ben non je pense / enfin là on ne va pas en parler mais je pense que pour enregistrer ça va être plus compliqué mais moi là déjà je sais qui c'est mais je ne savais pas qu'il y avait eu des conflits. Mais en fait, ce qui m'intéresse c'est justement le fait que j'avais fait une vidéo pour mon étude et justement il y est, tu vois ?	

	JH : Ah oui ? CP : Oui et donc euh ben la manière dont ça se passe j'ai l'impression qu'il y a eu un manque de communication. JH : De la part de qui ? CP : De la part de cette personne-là. JH : C'est sûr. CP : Parce que à un moment donné, je te donne un exemple, où je crois que c'est quand on pose la question sur « quelle habitude permet de mieux se comporter en classe ? ». Et à un moment / enfin tu sais nous on laisse un peu les élèves réfléchir, donner leur exemple tu vois juste pour les faire réagir un peu mais lui il a directement imposé la réponse et quand sur la vidéo je regarde Didier, je vois de sa posture, la manière dont il se tourne, ça l'a un peu dérangé du fait que cette personne-là ait pris le dessus sur cette phrase-là. Et j'ai vu qu'à un moment il y a eu une pause, un manque de communication donc. Peut-être donc que, je ne sais pas, que c'est dû à ça ? JH : Oh je pense que ça partait plus loin que ça, ce n'était pas à cette animation-là qu'il y avait eu un manque de communication, je pense que le problème il datait depuis longtemps. Donc c'est un peu normal que ça a été comme ça ce jour-là. CP : Donc tu penses que dans cette équipe-là il y a eu un gros souci ? JH : Il y a un gros souci. Il y a un gros souci au niveau de la communication tu as raison, au niveau de la gestion, parce que je ne pense pas que cette personne-là aurait dû revenir. CP : À ce point ? JH : Oui, à ce point parce que si tu constates qu'il y a un problème, il faut le régler tout de suite, il ne faut pas attendre que ça pète.	

	CP : D'accord. C'est compliqué. JH : Après il faut le faire hein.	
00 :23 : 17 – 00 : 23 : 44	CP : Mais est-ce que / là ça va être ma question suivante que je vais te poser par rapport à cette situation-là mais est-ce que tu penses que ça a eu une influence sur le comportement des élèves ? JH : Oh non. Les élèves de 6ème sont assez innocents, ils oublient vite. CP : Ils ne le ressentent pas quand il y a des conflits ? JH : Ils peuvent le ressentir mais je veux dire qu'ils ne vont pas s'attarder là-dessus. CP : D'accord. Tant que l'animation elle tourne ? JH : Tant que l'animation elle tourne, ce n'est pas leur souci premier les élèves de 6ème.	**Climat scolaire : Les effets sur les élèves.**
00 : 23 : 45 – 00 : 45 : 05	CP : Ok. Alors là on a parlé des collègues intervenants. Bon on va dire que l'association n'intervient pas qu'entre elle en fait, donc alors comment se passe les échanges, avec les enseignants que tu rencontres durant l'animation ? Garde bien ta casquette d'expert Énergie jeunes, d'intervenant d'association ! JH : (Rigole). CP : Ne va pas sur le fait que tu travailles dans un établissement. JH : Ah ! Oui ben écoutes euh // généralement, j'ai eu à faire à des profs, qui étaient plutôt euh attentifs à ce que je faisais, réceptifs, qui étaient d'accord avec nos discours, le discours d'Énergie jeunes, donc c'était plutôt facile pour moi d'aller parler avec eux, de leurs élèves, d'aller parler avec eux. CP : Parler avec eux à quel moment ? JH : Pendant l'association et après l'association.	**Comportement du collectif enseignants/élèves sur sa pratique**

	CP : D'accord. JH : Mais quand j'allais les parler après l'association c'était plutôt à la deuxième session, pour savoir si euh il y a des élèves par exemple par rapport à la première session, s'ils avaient constaté un changement. Parce que tu sais on ne peut pas faire cas par cas pendant les animations, ce n'est pas possible. Donc j'essaie avec les classes que je considère un peu plus « difficile », d'aller voir les professeurs et d'essayer de voir avec eux s'ils ont constaté quand même un changement au niveau de quelques élèves. C'est souvent ces quelques élèves-là qui font l'ambiance de la classe. CP : Donc qui bougent le bateau ? JH : Voilà. Donc j'essaie d'avoir cette conversation-là. Et le plus souvent, ils sont contents que je vienne vers eux, il y en a même qui viennent vers moi, pour me parler de certains élèves pour me dire par exemple, « oui lui il a changé mais en mal / lui il a changé mais en bien / lui il a des soucis à la maison ». Donc en gros c'est ça. Mais il y a eu des exceptions, malheureusement il y a toujours des exceptions. CP : C'est-à-dire ? JH : Il y a des professeurs qui n'avaient pas envie de parler sous prétexte qu'ils considèrent que leurs élèves ne changeront jamais. CP : D'accord. Tu as déjà eu à faire à des enseignants comme ça ? JH : J'ai déjà eu à faire oui. Quand je leur ai posé la question, ils m'ont dit euh je cite hein (rigole), ce ne sont pas mes mots euh « de toute façon ça ne sert plus à rien parce que j'ai tout essayé avec eux moi j'ai abandonné. Si vous, vous y arrivez tant mieux, moi je laisse tomber ». CP : Mais là quand il dit ça c'est vraiment euh « je laisse le problème » quoi ? JH : C'est ça. Ben c'est exactement ça ! Comment peux-tu laisser le problème à quelqu'un qui passe seulement trois fois dans l'année ? CP : Donc il ne se sent impliqué par l'association ?	

	JH : Enfin ce n'est pas l'association, c'est lui et sa classe. Moi je pense que c'est lui et sa classe. Il en a marre de sa classe et il se dit que « l'association est là. Je vais les laisser se débrouiller tout seul parce que moi j'ai tout essayé ». Pour lui, il a fait sa part de travail. Alors que je pense que ce que cette personne n'a pas compris c'est que le but de notre venue c'est de travailler avec le professeur et non pas de nous laisser avec sa classe. CP : Ça t'est déjà arrivé que l'enseignant parte de l'intervention ? JH : Non mais ça m'est déjà arrivé que l'enseignant vende des articles pour une kermesse organisée dans le collège à la fin de notre intervention. Tout en sachant que quand on dit « le mot de la fin c'est pour le professeur », ce n'est pas pour vendre des articles de kermesse. Mais elle en a profité pour présenter ses articles pour la kermesse qui allait suivre. CP : Et à ce moment-là tu laisses faire ? JH : Ouais tu ne peux pas parce qu'en fait l'image de l'association est importante. Ce qui va être remonté après, par contre c'est différent. Sur le moment tu ne peux pas agir à chaud, tu remontes l'information au responsable de l'association. Le responsable de l'association va remonter l'information au responsable de l'établissement et après le problème va être traité comme ça. CP : Donc généralement / j'ai deux questions qui me viennent. La première c'est généralement les responsables d'association et d'établissement communiquent ensemble, travaillent ensemble ? JH : Oui. CP : De ton point de vue il n'y a jamais eu de désaccord entre les deux responsables ? JH : Au niveau de quoi ? CP : Peut-être de l'organisation ? JH : Si mais souvent.	

	CP : Souvent ? JH : Souvent. Parce qu'on a eu par exemple à faire des interventions de dernières minutes alors que ce n'était prévu. CP : L'établissement qui donne l'information à la dernière minute qu'on peut intervenir ? JH : Par exemple il y a une classe qui n'était pas venue euh la veille. L'établissement met la classe le lendemain. CP : Donc on n'a pas le temps de s'organiser, il n'y a pas de concertation en fait ? JH : Il n'y a pas de concertation. Mais nous on le fait pourquoi ? On le fait parce que c'est important que la classe ait la totalité des sessions et pour ne pas prendre de retard aussi au niveau de cette classe parce que si on revient juste pour cette classe-là, ça veut dire revenir juste pour une heure et au niveau de l'association on ne peut pas. CP : C'est ce qui s'est passé pour Padington une fois pour nous. JH : Je pense qu'ils se sont réorganisés je crois. CP : Ils ont réajusté mais en gros la première séance, rapidement, alors la classe n'est pas venue parce que l'enseignant n'était pas là et l'information n'est pas passé du coup il n'y a pas eu d'assistant d'éducation et donc les élèves sont partis, le chef d'établissement était un peu étonné parce qu'il n'était pas au courant. Donc là tu t'imagines bien qu'il y a eu un manque d'information, manque de communication entre le personnel et du coup ce qui s'est passé c'est qu'ils nous ont mis dans la même semaine, la classe. Du coup ça n'est pas moi qui ait fait l'intervention mais en fait on est revenu juste pour faire cette classe-là. Donc c'est un peu compliqué en fait ! JH : Ben tu vois toute à l'heure je te parlais que les organismes ne réussissaient pas à travailler ensemble / tu as la preuve toi-même que là s'il y avait eu une communication entre ces corps enseignants, vie scolaire, administration, tout ça il n'y aurait pas eu ce problème-là.	

	CP : Donc vraiment quand il y a un manque de communication finalement il y a un manque d'organisation. JH : Il y a un manque d'organisation, il y a un manque de tout parce que quand je te dis que les élèves ne le ressentent pas, les élèves eux ils s'en foutent eux ils n'ont pas cours. CP : (Rigole). C'est vrai j'aurais réagi de la même manière qu'eux ! JH : Donc ça touche plus qui ? Les intervenants extérieurs, la vie scolaire qui doit se charger de ça. CP : Mais toucher dans quel sens ? JH : Ben ça déstabilise tout ! CP : Toute l'organisation. JH : Ben oui ! Parce que vous vous êtes revenus pour une heure. CP : C'est vrai que ça nous demande de réajuster notre emploi du temps c'est sûr. Et la deuxième question que j'avais, toute à l'heure tu m'avais dit que généralement tu insistes sur les classes difficiles à discuter, à échanger avec les enseignants en début d'heure c'est ça ? JH : Non c'est à la fin. CP : A la fin d'accord, un débriefing à la fin ? JH : Au début je ne peux pas, c'est à la fin. CP : Mais généralement tu gardes 5 minutes de débriefing à la fin ? JH : On va dire que si je finis tôt, si je finis l'animation tôt, j'essaie d'aller vers le prof et de discuter avec lui. Après souvent, si par exemple l'animation a lieu entre la récréation, ben je profite de ce temps-là pour parler avec le prof pour savoir. Malheureusement j'aurais aimé faire ça plus souvent, mais ce n'est pas possible, on enchaîne les animations tout de suite. CP : C'est vrai que tu as des classes qui arrivent pendant que tu réinstalles la salle. Mais est-ce que tu le fais	

	qu'avec les classes difficiles ou t'essaies de le faire avec le maximum de classes même si tu as des classes avec des élèves plutôt… JH : On va dire que dans les classes moins sensibles, moins difficiles, je mets l'accent sur la solidarité, le vivre ensemble, dans la classe, c'est important. CP : Le vivre ensemble entre les élèves ou de la classe entière ? JH : Entre les élèves, et surtout dans leur classe. CP : D'accord. Pourquoi pour toi c'est important ça ? JH : Parce que / on nous a toujours répété quand on était au collège, que la classe elle avance ensemble. Quand on est dans une classe, je prends un exemple d'une situation. Un élève qui ne comprend pas un mot ou qui ne comprend pas la leçon, cet élève va lever le doigt, va poser la question euh au prof. Le prof soit il explique bien, soit il explique mal. CP : On l'entend d'ailleurs parfois dans les témoignages des élèves. JH : Ça ce sont les élèves qui le disent, soit il explique bien, soit il explique mal. Mais si au préalable, les élèves étaient plus solidaires entre eux et discutaient plus entre eux par rapport aux leçons et tout euh cet élève n'aurait peut-être pas eu à demander au prof d'expliquer quelque chose qui, avec les mots du prof ne le comprend pas forcément. Enfin moi je considère que la meilleure personne pour expliquer une leçon qui a été faite en classe, c'est un élève à un élève parce que le discours est le même. CP : Pour toi le vivre ensemble ça démarre déjà au sens micro, c'est-à-dire le groupe élève, en fait ça démarre de là ? JH : Le groupe élève c'est important et l'ambiance de la classe dépend de ça aussi. CP : Donc ça ne dépend pas forcément de l'enseignant ? JH : Non. Du tout ! Du tout ! Mais ça n'a rien à voir avec l'enseignant l'ambiance de la classe hein.	

	L'ambiance de la classe ça dépend des élèves. CP : Et donc pour toi est-ce que tu penses que nous en tant qu'adulte, on doit justement montrer cet exemple qu'on est capable de vivre ensemble à ces élèves pour qu'ils y arrivent ? JH : Ah oui ! Puisqu'en 6ème, la génération a changé, les élèves ne sont plus idiots. (Rigole) CP : Avec tous les outils qu'ils ont en même temps. JH : Parce que l'exemple euh doit être euh l'exemple entre professeurs. CP : Qu'entre professeurs ou entre la communauté entière ? JH : Euh je vais te dire oui / mais je vais te dire non aussi (rigole). CP : Va falloir m'expliquer par contre ! (Rigole). JH : Oui je vais dire oui et non pourquoi ? Parce que la communauté entière n'influe pas forcément dans l'éducation de l'élève dans un établissement scolaire. CP : Tu sais tu es entrain de répondre à ma dernière question qui était, au regard de ces partenariats, ce travail ensemble entre les adultes, est-ce que ça influe sur le comportement des élèves, donc je t'écoute ! (Rigole). JH : Donc c'est pour ça que je te dis oui et non parce que ce n'est pas forcément. Ça dépend des élèves, c'est du cas par cas à ce moment-là tu vois ? Parce qu'un élève qui a du mal à vivre ensemble déjà dans la société. <u>CP : Avec ses camarades ?</u> JH : Pas avec ses camarades mais dans la société. Il aura du mal à le faire en classe, ça c'est sûr. Il aura du mal à faire avec ses camarades, ça c'est sûr. Donc, à ce niveau-là, ça influe. CP : Mais la société pour toi c'est quoi, ça démarre de la famille ?	

	JH : La famille, oui. CP : D'accord. JH : Ben oui il a que ça de toute façon. CP : C'est vrai qu'en dehors de l'école, il y a l'entourage de la famille. JH : L'entourage de la famille donc moi je pense que ça démarre de là. S'il n'arrive pas à avoir ce bon vivre ensemble-là avec sa famille, ou avec son entourage extérieur qu'à l'école, quand il va arriver dans l'établissement, il va essayer de faire la même chose. Soit ça va passer, soit ça ne vas pas passer. Et généralement ça ne passe pas. CP : Généralement ça ne passe. Mais est-ce que / ma question en fait c'est, imaginons qu'on puisse faire collaborer les familles avec les associations et les écoles. Tu penses que ça pourrait peut-être changer quelque chose ? JH : Ça changera beaucoup de choses. Énormément. CP : Qu'est-ce que tu recommanderais de rajouter alors vis-à-vis des interventions et des familles ? JH : J'en ai déjà parlé à Gérard, je lui avais dit que ça aurait été quelque chose d'énorme d'impliquer les familles plus qu'avec un sticker (Rigole) dans nos interventions. Parce que moi mon idée ça serait plutôt de faire intervenir les personnes qui représentent les délégués familles, de la classe. Parce que vu qu'on fait intervenir le professeur principal et qu'il y a déjà les délégués de la classe, pourquoi ne pas faire intervenir les délégués des parents dans ces animations, pour qu'ils voient ce qu'Énergie jeunes fait avec les élèves de sa classe ? CP : Tu penses que ça influerait sur toute la classe ? JH : Ça influerait sur toute la classe pourquoi ? Parce que le délégué parent il a été élu justement par les parents et le délégué parent il assiste aux conseils de classe**.** Il est là aux conseils de classe. Il n'y a pas qu'un seul, il y en a deux. Donc à ce moment-là le discours qui va être apporté par rapport aux élèves, par rapport à Énergie jeunes, et souvent il est différent de celui du prof. Donc là le parent qui va être là, il va avoir son	

	propre jugement à lui vu qu'il va assister à l'animation. Et là il va pouvoir se prononcer, il va pouvoir dire à ce professeur par exemple, « non j'ai constaté quand même que ces élèves-là ont eu un changement, ont eu plus d'implications à la maison » surtout parce que les profs ne savent pas ce qui se passe à la maison. CP : Je voulais savoir si les parents sont au courant de qu'on fait en fait ? JH : Et ça, ça permettrait justement de nous de savoir que nos parents sont au courant. CP : Après si je peux donner mon point, ce qui me fait peur c'est que tu as les représentants de parents, qui sont là, qui viennent mais ils sont présents parce qu'ils sont actifs en tant que représentants. Mais imaginons que tu as une famille où ben les parents ils ont de grandes difficultés et qu'ils n'arrivent pas forcément à s'intéresser au parcours de l'enfant. Comment pourrait-on faire pour les sensibiliser ? Est-ce que tu penses qu'une réunion entre parents pourrait euh… ? JH : Euh je pense que / ouais je pense que la réunion entre parents serait intéressante. Parce qu'Énergie jeunes provoquerait cette réunion. Énergie jeune provoquerait je pense automatiquement une réunion de parents parce que le parent qui vient dans sa classe, qui voit qu'il y a une association qui est en train de faire ça pour les élèves, pour son enfant. Déjà parce qu'il va se sentir personnellement impliqué vu que ça va s'agir de son enfant. Aussi, vu qu'il est délégué parent, il va se sentir impliqué pour tous les autres élèves de la classe. Du coup je pense que ça va provoquer une réunion. Et même si ça ne provoque pas une réunion, on (parlant de l'association) va le conseiller. CP : Intéressant. Mr Olivier aussi en a parlé d'ailleurs. JH : Je pense qu'il le faut, ce n'est pas une alternative, il le faut ! Il le faut parce que nous on ne sait pas ce qui se passe quand l'élève va rentrer chez lui avec son sticker, et qu'il revient à la seconde session et qu'il a tenu son engagement. Comment peut-on dire que oui il a tenu son engagement ? Ils vont nous répondre ce qui leur vient à l'esprit et nous on va dire oui parce qu'on a d'autres élèves. Mais si on a le témoignage d'un parent, si le sticker est donné aussi à un parent. Mais un sticker différent, pour qu'il note la progression d'un élève ou de plusieurs élèves qu'il fait distribuer ensuite à tous les parents de la classe, cet échange pourrait être plus intéressant. L'élève qui va dire qu'il a progressé, on aura le sticker de sa maman ou de son papa pour le prouver. Aussi l'élève va se sentir suivi, il va se sentir accompagné, et il aura plus envie, il aura plus	

	de motivation à montrer à ses parents qu'il y a une progression. S'il a vraiment envie de progresser, que sa maman et son papa le motive, il va le faire, je pense que ça va / le changement il sera là ! CP : Au final, le résumé que j'ai de ma dernière question c'est justement que tu penses que le partenariat aurait une influence mais uniquement si on collabore famille-association-école ? JH : Le partenariat a une influence déjà. Mais je pense que le partenariat aurait encore plus d'influence. On peut toujours faire mieux. Encore plus d'influences, si on réussit à inclure les parents dans les interventions. C'est indéniable. Moi je pense que ça, il n'y a pas de discussion. CP : C'est sûr mais après c'est le temps de faire réagir ceux qui sont au-dessus ! (Rigole) JH : Non, non je pense qu'ils sont tous conscient de ça, ils sont tous au courant, mais ce sont les moyens de le faire qui sont plus compliqués. CP : Après ça reste du volontariat. JH : Ouais ça reste du volontariat mais si ça concerne ton enfant je pense que ce n'est pas du volontariat c'est euh / non enfin c'est ton enfant quoi. *Un morceau a été retiré volontairement par l'étudiant chercheure souhaitant préserver la discrétion des propos tenus de 42 : à 42 : …* JH : Tant qu'il y a les parents, on ne peut pas savoir. CP : Maintenant qu'on a terminé est-ce que tu souhaiterais rajouter quelque chose ? Un message, un point de vue, une idée par rapport à / en fait on va dire pratique collaborative mais travail collectif alors si tu veux. JH : Euh par rapport à ta thématique là ? CP : Oui. JH : Moi je pense que j'ai un peu tout dit mais en gros ce qui serait avantageux pour nous, association Énergie jeunes, pour eux, les professeurs, collèges, administration, et pour eux, les élèves, c'est juste le	

	travail ensemble, pas plus ensemble, on travaille ensemble. CP : Là pour toi ce n'est pas totalement le cas ? JH : (Hoche de la tête pour affirmer) Si ça se voit au niveau des intervenants extérieurs, ça veut dire que c'est grave. S'il y a des intervenants extérieurs qui arrivent dans un établissement et qui réussissent quand même à voir que les professeurs ne travaillent pas ensemble / c'est qu'il y a un gros problème. Enfin je ne sais pas comment tu le ressens mais moi c'est ça, de travailler ensemble, surtout de travailler ensemble, surtout d'impliquer un peu plus les parents. CP : Travailler ensemble, association-école, enfin la grande communauté scolaire, + les parents tout en sachant que les parents font aussi partis de la communauté scolaire. JH : Ben oui ce sont les premiers concernés ! CP : En tout cas dans les bouquins que je regarde, ils disent que les parents se sont les premiers éducateurs de l'enfant. JH : Ben oui ben si le parent n'est pas d'accord avec le prof, l'enfant va être déboussolé le pauvre ! CP : Ben oui, « à la maison on me dit ça, à l'école on me dit ça ! ». (Rigole). JH : Ben oui c'est pour ça que c'est important de travailler ensemble, de parler avec le prof, les profs avec tout le monde ! Moi ça serait ça mon message. CP : Merci beaucoup en tout cas.	

Annexe n°18 : Entretien intervenant Énergie jeunes n°3 : André Quies (AQ).

Présentation du profil :

Homme / 47-55 / Salarié-Parent / Ancienneté dans l'association : décembre 2017 / Intervention dans d'autres associations : ASEC Natation / Case du Chaudron / Ancienneté dans l'animation et/ou le périscolaire : Depuis l'âge de 17 ans.

NB : Les pauses seront annotées comme suit : pause courte = / ; pause moyenne = // ; pause longue = ///
Les phrases soulignées sont les phrases énoncées en simultanément à la phrase précédente.

Durée	Contenu	Thématiques
00 :00 :00 – 00 : 21 : 50	CP : Comment as-tu été recruté par l'association Énergie jeunes ? AQ : Alors en fait aujourd'hui c'est du bouche à oreille et comme moi je suis au niveau de LeanConnect, et en fait c'est un bouche à oreille de collègue, qui m'a dit « ouais y a Énergie jeunes qui existe. Et après c'est vrai que bon chez LeanConnect on développe un petit peu la communication dans les services et c'était plus un collègue qui m'a dit « ouais EJ a besoin de... » v CP : Il faisait déjà partie de l'association ? AQ : Oui mon collègue qui m'a branché sur EJ connait déjà l'association et elle était déjà dans l'association. CP : Ok merci. Alors maintenant on va commencer le fameux entretien. Donc pour les intervenants j'ai deux grandes parties spécialement j'ai la partie définition de la thématique, je te rappelle d'ailleurs tu m'avais dit que tu te souvenais plus trop de ma thématique c'était sur les pratiques collaboratives entre les associations et les écoles. Il y a deux parties, définition de la thématique et sur le climat scolaire. Selon toi que pourrait signifier le terme de « pratiques collaboratives » au sens général, qu'est-ce qui te vient en tête ? AQ : Pour moi c'est permettre à une association d'intervenir au sein de l'école. Et je sais qu'aujourd'hui c'est assez difficile pour les associations d'entrer dans le système éducatif. CP : C'est-à-dire ? AQ : C'est-à-dire bon au vu de mon expérience de cette année, puisque bon je suis administrateur délégué de	**Perception du concept « pratiques collaboratives » de manière générale et en milieu scolaire**

	parents d'élèves au collège et j'ai vu un peu les difficultés qu'on a à rentrer dans le collège eu c'est quand même assez… CP : C'est surtout à la question suivante que tu me réponds, est-ce que justement ce terme, c'est la même chose en milieu scolaire ? Quel synonyme tu trouverai à pratiques collaboratives ? AQ : Je n'ai pas vraiment de synonymes en tête-là qui m'arrive / CP : Tu me dis les associations qui ont du mal à venir dans les écoles donc qu'est-ce qui se passe ? Est-ce que c'est parce qu'il y a un souci de partenariat ? AQ : Oui je pense que c'est plus un souci de partenariat, c'est vrai que les collèges ferment pas mal de portes et puis bon il faut faire une convention, ce sont des démarches administratives très lourdes et puis bon après ça dépend du principal du collège, il a quand même son mot à dire. Et je pense qu'il y a certaines actions qu'on va faire dans certains collèges et que d'autres qu'on ne pourrait pas. CP : Et ça pourrait être dû à quoi ? AQ : J'ai ma petite idée mais après… CP : C'est ton point de vue, le but n'est pas de dire ben c'est ça. En fait non, toi que ressens tu vis-à-vis de ça ? AQ : Je pense que c'est l'institution elle-même qui n'ouvre pas ses portes. Je pense qu'ils ne veulent pas. CP : Et tu ressens quoi ? AQ : Ben c'est vrai que bon tant que je n'étais pas exposé au problème, je ne me posais pas trop de questions. C'est vrai qu'aujourd'hui je suis un peu plus exposée au problème parce que je suis parent d'élève, donc pour moi c'est une autre vision. Mais après c'est vrai qu'il y a association et association. CP : C'est-à-dire (rires), il me faut plus de précisions ! AQ : C'est-à-dire que je pense que c'est un peu normal qu'il faille qu'ils ouvrent à certaines associations et pas d'autres. Parce qu'il faut que ça soit une association qui soit bien en lien avec l'éducation nationale.	

	Parce que c'est vrai qu'aujourd'hui Énergie jeunes, pour moi je trouve qu'ils ont un programme bien spécifique qui parle du décrochage scolaire / je veux dire on est en plein dedans. Donc l'intitulé de l'association est très porteur de façon qu'on puisse intervenir et je pense qu'ils ont ouvert la porte parce qu'ils ont trouvé le projet très intéressant. CP : Donc là tu m'as parlé du constat des pratiques collaboratives sur ton milieu scolaire, est-ce que dans ton entreprise, est-ce qu'il y a ces pratiques collaboratives ? AQ : Euh après c'est vrai que nous en tant qu'entreprise, on est une entreprise privée, donc du coup, on n'a pas trop d'association… CP : Pas forcément avec association, est-ce qu'entre vous, il y a des formes de partenariats ? AQ : Il y a beaucoup de partenariat au niveau de la formation. Vu que bon on a des formateurs chez nous et on se forme avec nos formateurs. Mais après certaines formations on est obligé de travailler en collaboration avec d'autres organismes. Et puis après au niveau de notre entreprise, bon on a un service communication qui fait aussi qu'on collabore avec des associations, on collabore avec des entreprises, sur plusieurs thématiques. CP : Tu le vis vraiment au quotidien en fait ! AQ : Oui quand même ouais pas mal ! CP : Tu m'as dit que tu étais représentant de parent d'élève. C'est bien ça ? AQ : Oui c'est bien ça. CP : Donc tu fais partie d'une association de parents ? AQ : *(Réfléchit)* La problème c'est que je ne me rappelle plus comment s'appelle l'association ! En fait ce sont les associations de parents d'élèves de l'éducation nationale et c'est vrai qu'en début je me suis adhéré et bon… Je ne me suis pas trop posé de questions. CP : Du coup comment tu le perçois sur le terrain ? AQ : Mon ressenti c'est que / on a besoin de nous, mais on n'a pas trop de pouvoir de décisions en fait. Il	

	faut que l'association soit là, il faut qu'il y ait des représentants, mais moi / c'est vrai que c'est la première fois / je me rends compte que ce que j'ai bien cru comprendre c'est qu'il faut des parents d'élèves, il faut faire des élections, etc. et en fait quand on est au conseil d'administration, on nous expose les problèmes et puis on a qu'à voter oui ou non. CP : Donc on ne vous demande pas ce que vous en pensez ? AQ : Ben pas vraiment, bon on a toujours un mot, on peut dire quelque chose mais après les décisions sont prises. Pour ça je trouve qu'on est un peu inutile mais euh c'est quand même très enrichissant de savoir comment un établissement fonctionne, des problèmes qu'il rencontre sur l'année, euh bon moi je vois ça d'un autre œil et que là aujourd'hui je comprends un peu plus les difficultés, et que bon l'Éducation Nationale est quand même réservée à l'Éducation Nationale. Après je veux dire, je ne pense pas qu'ils doivent ouvrir beaucoup plus, parce que ça fonctionne assez bien, donc ils n'ont pas besoin d'éléments extérieurs pour faire fonctionner. CP : Est-ce que tu aurais voulu avoir la possibilité de porter ta voix dans les réunions ? AQ : Oui je pense que ça serait bien d'avoir un peu plus de pouvoir de décision dans ces réunions, pour je pense faire avancer certaines choses, certaines problématiques dans les collèges. Parce qu'aujourd'hui les portes du collège à part les conseils de classe et les rencontres parents-professeurs, euh les parents ne rentrent pas trop dans le collège quoi. On attend le gamin dehors et on attend qu'il sorte quoi. Et c'est vrai qu'il n'y a rien qui est fait pour que le parent s'intéresse plus, rentre plus dans ce collège pour voir comment ça fonctionne. Et je veux dire que moi en tant que représentant de parent d'élève, je suis au courant par rapport aux conseils d'administration, comment ça fonctionne, qu'est-ce qui s'y passe, etc. mais après je dirais qu'il y a quand même du mal à trouver des parents pour les conseils d'administration, etc. Les parents ne sont pas trop intéressés, ce sont toujours les mêmes. CP : Mais donc le résumé que je peux faire ici, c'est que les pratiques collaboratives qui se font au sein des écoles, ne se voient pas assez. AQ : Oui il n'y en a pas beaucoup. Le collaboratif ça serait plutôt, on signe la convention, on signe un papier, on met la convention en place et voilà. Et on discute avec le principal responsable. Là je veux dire pour Énergie jeunes c'est Mr Gérard Moulin. Et il n'y a que lui qui communique avec eux.	

00 : 21 :51 – 00 : 47 : 57	CP : Par rapport à tout ça, on va réfléchir un peu au climat scolaire. La première question c'est / avec tes collègues intervenants, comment se passe les échanges généralement ? Lors des interventions ou lors des réunions comment ça se passe ? AQ : Euh ben disons qu'au niveau de l'association, on a une session de formation et on nous donne le package. Parce que c'est vrai que moi les interventions que j'ai faite au départ c'était en tant qu'invité. Et donc là moi je fais la formation avec l'association Énergie jeunes et on nous a donné le package de comment fonctionne l'association. Et c'est vrai que pendant cette journée de formation, chacun a partagé son point de vue, ses attentes et ses questions. Et ensuite là nous on va devoir nous inscrire sur les prochaines sessions. Et c'est vrai que bon si on a un collègue qui travaille dans le même bâtiment que nous, ben on va interagir. Mais bon notre entreprise elle est sur toute l'île, donc il va y avoir des collègues qu'on ne va pas recroiser. CP : Par exemple les collègues étudiants, est-ce que vous avez pu échanger avec eux, les revoir, discuter ? AQ : Non pas du tout. On ne s'est pas revu et même je dirais qu'entre la première intervention que j'ai faite et la deuxième, il n'y pas eu d'interactions même entre les étudiants et nous. CP : Et durant les interventions, comment ça se passe généralement ? AQ : Ben moi c'est vrai que je suis un peu à l'aise, j'aime parler, je connais un peu les enfants, je connais comment ils fonctionnent un peu, donc du coup par rapport aux petites formations que j'ai fait quand j'étais sur le BAFA et le BAFD, c'était un peu plus facile pour moi. Et puis je vais dire qu'après, les intervenants accueillent bien les personnes et / bon on arrive un petit avant, on briefe un peu ce qu'on va faire et comment on va intervenir mais bon il n'y a pas de briefing avant, il y a juste le briefing 10 minutes avant de s'installer. CP : Et en fin ? AQ : Et en fin, juste avant de partir on discute un peu sur le parking en disant [ouais, ça s'est bien passé]. CP : Mais sinon, il n'y a jamais de désaccord, entre les intervenants experts et …. AQ : Ben moi je n'ai pas vécu ça. Parce que ça s'est bien passé sur les séances que j'ai faites.	**Climat scolaire auprès des collègues, des enseignants, de l'équipe éducative et les effets sur les élèves.**

	CP : Et avec les enseignants durant les interventions ? AQ : Alors, il y a eu de tout, parce que moi je suis intervenu deux matinées, et j'ai dû voir 7 classes, c'est vrai que sur les 7 classes, il y avait un peu de tout. Il y avait des enseignants qui étaient très intéressés et étaient à l'écoute pendant l'heure. Après tu avais le prof qui arrivait, qui s'installait au fond de la classe et puis qui écoutait, et même si on demandait son intervention c'était presque comme si qu'on le dérangeait. CP : Et toi qu'as-tu ressenti vis-à-vis de ça ? AQ : Ben, disons que pour moi ce n'est pas bien. Je pense que quand même le programme de l'association, pour moi je trouve qu'il est bien fait et que sur ces interventions, on a pu détecter certaines petites choses chez certains enfants qu'eux, ne l'ont pas découvert dans le quotidien. Donc pour moi je trouve que le programme a son impact et quand je vois un professeur qui rentre et que bon en général, l'association est passée derrière en les briefant, en leur donnant des plaquettes, je trouve que c'est dommage. Après, l'Éducation Nationale, tu as des enseignants qui sont là et qui sont à l'écoute et qui sont complètement d'accord, après on les oblige à être là, sur cette heure-là donc ben l'enseignant qui a l'obligation d'être là parce qu'il faut être là, ben voilà… il n'a pas envie et il ne s'investit pas. CP : Est-ce que dans ton association de parents d'élèves vous avez l'occasion d'échanger avec les enseignants ou pas du tout ? AQ : Non, il n'y a pas de réunions avec eux. Si on a besoin d'échanger, on va voir le principal du collège. CP : Sur l'association Énergie jeunes, par rapport aux enseignants qui ne souhaitent pas s'investir. Est-ce que tu penses que ça a un impact par rapport au climat de la classe ? AQ : D'après mon vécu, je pense que ça peut avoir un petit impact sur la classe. Parce qu'en fait, les élèves / la majorité sont bien concernée et a adopté le principe. Et quand ils nous voient arriver ils sont contents et je trouve que nous en tant que bénévole de l'association, on est hors institution. Donc on arrive là, on dit des choses que les élèves disent [ah c'est vrai ça se passe comme ça ?]. Parce que chez eux, ça ne se passe pas comme ça. Et l'entendre de personnes qui est hors du collège, qu'on soit parent, qu'on travaille dans une entreprise, et du coup ça a un autre impact que par exemple un enseignant qui nous dit [on leur a déjà dit ça].	

	Mais ça ne se passe pas de la même façon. CP : J'insiste sur l'enseignant, mais tu vois dans le programme à un moment donné on demande au professeur de parler. Est-ce que ça t'est déjà arrivé qu'un enseignant ne veuille pas prendre la parole ? AQ : Non je n'ai pas eu encore ce cas-là moi. Bon y avait une réticence sur une classe en disant qu'il n'était pas le prof principal donc voilà. Mais, sinon je n'ai pas eu ce cas-là. CP : Tu trouves que les élèves se sentent épanouis de voir que l'enseignant il est là, qui ait des intervenants extérieurs à l'école ? Est-ce que tu trouves qu'il y a un impact sur leur épanouissement ? AQ : Oui parce que sur la dernière séance on a, dans le programme, il y a un petit mot à dire par rapport à l'association, et c'est vrai que quand on regarde les commentaires des gamins, on a des frissons et on se dit que ouais on a bien fait d'être là et de passer par-là. Parce que c'est vrai que l'association milite pour le décrochage scolaire, je dirais que c'est vrai que là nous dans le collège on est en zone prioritaire, parce qu'on estime que le décrochage scolaire, d'après l'Institution et d'après l'État, c'est plus dans ces zones là que ça se passe. Et du coup, on voit qu'il y a un vrai impact et quand on arrive au premier trimestre et qu'on voit au deuxième trimestre qu'il y a eu des changements de comportement et d'avancement et que bon il y a eu des élèves qui ont eu des notes supérieures, qui se sont améliorés par rapport au programme qu'on a proposé. CP : Comme une remotivation en fait ? AQ : Voilà.	
00 :47 : 58 – 00 : 56 : 40	CP : Là c'est l'impact sur le long terme, sur leur comportement, mais maintenant leur comportement durant tes interventions. Comment sont les élèves durant tes interventions ? AQ : En règle générale, c'est comme un peu comme mes autres animations, quand on a un groupe d'enfant qu'on doit animer, ben il y a des éléments perturbateurs, il y a des éléments qui sont très timides, etc. Je trouve que par rapport à ça quand on arrive, il faut qu'on jauge un peu la température de la classe. Et en fonction de ça… voilà donc après ben c'est l'humain hein. CP : Pour les trois interventions que tu as pu voir, les élèves se comportaient comment ?	**Comportement du collectif enseignants/élèves sur sa pratique**

	AQ : Euh ben il y a quand même une bonne partie de la classe qui était à l'écoute. C'est nouveau pour eux, donc du coup euh / Et puis bon ouais il y a eu des exclamations [Ah ouais c'est vrai, c'est comme ça qu'il faut faire ! Oui !]. Ils sont intéressés et bon après sur un groupe de 25, on ne peut pas avoir les 25 intéressés, parce que c'est vrai que certains font déjà chez eux ce qu'on leur demande, donc du coup ils sont un peu moins intéressés. Mais bon après on intervient une heure et sur l'heure ça se passe quand même assez bien et on est quand même à l'écoute. Bon après c'est vrai qu'il y a des heures où il ne faut pas avoir ces gamins-là, la première heure où là ben ils sont encore endormis et puis il y a la fameuse troisième heure après la piscine, alors là c'est très difficile parce qu'après deux heures de piscine quand ils arrivent-là ils sont k.o et l'attention est très difficile. Et puis il y a une autre difficulté pour nous, je trouve ici à La Réunion, ben / la chaleur. CP : Et le comportement des enseignants durant tes interventions ? AQ : Ben il y a des enseignants qui participent tout le long de l'intervention et il y a des enseignants qui écoutent et puis qui attends la fin du cours. CP : Que ressens-tu ? AQ : Je pense que ces enseignants-là même si on les a briefés avant, on leur a donné les plaquettes, c'est comme certains parents qui ne se sentent pas concernés par l'éducation de leur enfant. CP : Ah pour toi donc c'est la même chose, l'enseignant ne se sent pas concerné, mais ça dépend donc de l'enseignant ? AQ : Oui, voilà. CP : Ça revient sur le mot que tu m'avais dit toute à l'heure, tout dépend de la motivation de la personne. AQ : Voilà, aujourd'hui tout est une question de motivation, de savoir prendre du temps pour d'autres personnes et c'est vrai qu'aujourd'hui, on vit dans un monde où il est très difficile de trouver cette motivation. Après je trouve que le programme est quand même très attractif, avec des vidéos, des commentaires, des témoignages, je veux dire on ne s'ennuie pas pendant l'heure hein on n'a pas le temps de s'ennuyer et c'est vrai que c'est dommage par rapport aux enseignants qui ne jouent pas le jeu.	

00 : 56 : 41 – 00 : 59 : 09	CP : Est-ce que tu trouves que par rapport aux interventions que tu as faites, je sais que ce n'est pas beaucoup mais est-ce que tu as vu du changement dans ton comportement vis-à-vis des élèves ? Du changement dans tes pratiques, est-ce que ça t'a permis de te questionner ? AQ : Oui par rapport aux premières séances, quand on arrive sur l'autre séance on s'adapte en fonction des classes parce qu'on s'en souvient quand même un peu, il y a un lapse de temps assez court entre les séances, et du coup on a le temps de se rappeler que par exemple, avec cette classe, il faut faire comme ça et pas comme ça parce qu'on va aller dans le mur. On est obligé d'avoir un changement de comportement. Même si on a un fil conducteur, ben on suit notre fil conducteur et ensuite, en fonction des enfants qu'on a en face de nous, d'une classe à l'autre, on ne se comporte pas de la même manière. CP : Et vis-à-vis des intervenants et des enseignants, est-ce que tu réadaptes tes pratiques, ton comportement ? AQ : Aussi oui. On est obligé aujourd'hui de s'adapter en fonction des gens qu'on a en face. Après il y a des gens qui sont un peu plus susceptibles que d'autres donc pour ne pas trop partir en conflit, on est obligé d'avoir une posture et un comportement adapté. Après il faut savoir s'adapter.	**Sur ses pratiques**
00 : 59 : 10 – 01 : 11 : 23	CP : Bon pour cette question tu m'en avais déjà parlé toute à l'heure mais je te la pose pour suivre mon fil conducteur. Est-ce que tu as constaté des améliorations dans les résultats scolaires des élèves que tu as rencontré ? AQ : Oui parce qu'en fait au niveau des commentaires quand on discute avec eux, certains nous disaient qu'ils avaient amélioré leurs notes, et quand on demandait au professeur, certains nous disait oui en effet, la première intervention, les enfants ont amélioré, ont participé un peu plus en classe, et ils ont vu même certains enfants arriver le matin à l'époque, de mauvaise humeur, et là on voit que le message est passé quand même auprès de certains enfants. CP : Ces échanges avec les enseignants, c'est quand on leur donne la parole ou en amont/en aval de	**Effets sur les résultats scolaires**

	l'intervention ? AQ : Ben c'est plus quand on leur donnait la parole, parce que c'est vrai que bon vu le timing on n'a pas trop le temps de discuter avec eux avant, on n'a pas trop le temps de discuter avec eux après ! Du coup c'est un peu dommage. CP : Et justement quand on donne la parole à l'enseignant, quel comportement les élèves ont lorsqu'il prend la parole ? AQ : Ben en fonction de ce que les professeurs répondent, ben certains sont très satisfaits, ils sont attentifs. Et si jamais le professeur dit quelque chose de pas bon, *(rigole)* ils ne parlent plus. CP : Mais quand tu les observe, est-ce que tu as l'impression qu'ils ont besoin d'entendre le message de leur professeur ou peu importe pour eux ? AQ : Oui ils ont besoin de savoir ce que pense l'enseignant, ce pavé-là est important, il faut le garder. Après on va parler de système de pourcentages parce qu'en fait tu as sur une classe, tu as des élèves qui seront contents que le prof réagit et tu as 3 ou 4 élèves qui s'en foutent. Moi j'ai vu dans certaines classes, tu as des marmailles qui sont là, qui n'ont pas du tout participer et quand on leur demande certaines choses à faire en milieu de prestation ou à la fin de la prestation, ben ils font parce qu'ils sont obligés, voilà. Quand il faut coller le sticker dans le carnet, ben ils le font parce qu'on leur demande de faire. Et moi qui ait eu l'occasion de discuter avec d'autres parents, certains me disent que l'enfant est arrivé à la maison, ils en ont pas du tout parlé à leurs parents. Du coup ils ne savent pas du tout ce qui s'est passé. Après tu as des parents qui regardent le carnet de liaison, ils ont vu donc ils reposent la question. C'est vrai qu'en fin de questionnaire, on voit que les élèves sont intéressés mais ils n'en parlent pas à leurs parents. Pareil j'ai eu l'occasion de poser des questions à certains élèves, ils me disent qu'ils n'en n'ont pas parlé. CP : Est-ce que tu penses qu'intégrer les parents dans cette association ça serait une idée ? AQ : Oui c'est à réfléchir. Faut voir avec tous les interlocuteurs, parce que ça va faire beaucoup de mondes dans la classe. Après tu as eu le privilège de voir que moi je suis parent, intervenant, représentant de parent, donc j'ai eu un visuel très large que tu n'aurais pas pu avoir. Tu as beaucoup de chances cette fois-ci pour le	

	coup ! CP : On a terminé l'entretien. Est-ce que tu voudrais rajouter quelque chose ? AQ : Oui je trouve qu'aujourd'hui les parents se désintéressent un peu de l'Institution et c'est très difficile d'avoir des parents qui sont motivés. CP : Je te remercie d'avoir accepté de répondre à mes questions. Ton témoignage est très porteur parce que tu es au centre, c'est-à-dire que tu es à la fois intervenant de l'association et en même tu fais partie des représentants de parents qui eux justement ne sont pas au courant de ce que font les associations dans les écoles.	

Annexe n°19 : Formulaires de consentement des divers acteurs.

1. Les modèles de formulaire.

a) Formulaire de consentement mineur :

Ecole supérieure du professorat et de l'éducation
1, Allée des Agues Marines
Bellepierre
97487 - Saint-Denis Cedex

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
Parent

AUTORISATION DE FILMER

Pratiques collaboratives association-école : étude de cas dans un collège en réseau d'éducation prioritaire.

Etudiante chercheure du projet: Cécile Pedro.

Objectif du projet :

Je sollicite la participation de votre enfant à un projet de recherche que je porte, dans le cadre d'un master recherche en éducation à l'Espe de La Réunion.

L'objectif est d'observer une situation de classe lors d'une présentation d'un dispositif issu d'une association reconnue d'utilité publique par le Ministère de l'Education Nationale, intitulée Energie Jeunes. Ces observations devraient m'aider à mieux comprendre l'importance d'un travail collaboratif entre les divers acteurs de l'école.

La direction de l'établissement de votre enfant ainsi que son enseignante, ont donné leur accord respectif à ce projet.

Nature de la participation:

L'étudiante chercheure Cécile Pedro sera présente au sein de la classe de votre enfant, sans participer, le **jeudi 29 novembre 2017 (10h05 à 11h05)**,pour filmer les interactions association-enseignant(e)-élèves. Votre enfant sera filmé avec votre autorisation écrite et son accord.

Cet enregistrement sera aussi accompagné d'un questionnaire au courant de décembre, afin d'évaluer les changements que ces interactions auront déclenché auprès des élèves.

Une caméra filmera l'ensemble des élèves en train de travailler et d'échanger avec les intervenants et l'enseignant. Seuls les élèves dont les parents auront donné leur autorisation pourront être filmés.

Avantages et risques potentiels :

La participation de votre enfant pourra contribuer à faire progresser les connaissances dans le domaine de l'apprentissage scolaire, par une meilleure compréhension des approches des pratiques collaboratives au sein des établissements scolaires et dans la prise en compte de la diversité à l'école.
Nous estimons qu'il n'y a pas de risque d'inconfort associé à la participation de votre enfant à ce projet.

Confidentialité et anonymat :

La vidéo ne sera utilisée que par l'étudiante et sa directrice de mémoire, dans l'analyse des interactions observées. Elle sera conservée jusqu'à la fin d'année scolaire dans le disque dur de l'ordinateur de l'étudiante chercheure de ce projet. Elle ne fera en aucun cas l'objet d'une utilisation commerciale.

Les images de votre enfant, c'est-à-dire, plus spécifiquement ses gestes, ses expressions verbales, et non-verbales, ceux de son enseignant(e) et ceux des intervenants, pourraient être choisies pour être présentées dans le cadre d'une soutenance en fin d'année scolaire.

En tout temps, le nom et le prénom de votre enfant et ceux de son enseignante, sa classe, des intervenants, seront identifiés par des noms fictifs.

Participation volontaire:

La participation de votre enfant à cette recherche est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à ce que votre enfant participe à cette recherche, il demeure entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation en tout temps sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant du projet en tout temps.

Pour les enfants qui ne participent pas au projet, leur bureau de travail sera mis « hors champ» de la caméra.

Clause de responsabilité :

En acceptant de participer à ce projet, vous et votre enfant ne renoncez à aucun de vos droits ni le libérez la chercheure ou les institutions impliquées de leurs obligations légales et professionnelles.

Des questions sur le projet ou sur vos droits?

Si vous avez besoin de renseignements additionnels concernant cette étude, avant de donner votre autorisation ou même après, n'hésitez pas à me contacter. Je serai ravie de répondre à vos questions.

_____

Signature de l'étudiante chercheure :
Cécile Pedro
Etudiante en Master MEEF 2 Recherche en éducation
ESPE de l'académie de la Réunion
pedrocecile2@gmail.fr
0692 52 33 46

AUTORISATION PARENTALE

1. Clause d'acceptation de participation au projet.

J'accepte que mon enfant …..... (prénom et nom) participe à ce projet et qu'il soit filmé dans ses interactions en classe avec les autres élèves de la classe ou les intervenants de l'association ou son enseignante :

- ☐ Oui
- ☐ Non

Signature du parent

Coordonnées Date

Veuillez retourner le second exemplaire de ce formulaire au professeur de votre enfant et conserver le premier pour communication éventuelle avec Cécile PEDRO.
L'étudiante chercheure s'assurera de récupérer ce formulaire de consentement au plus tard le 18 novembre, afin de pouvoir préparer les outils pour la suite du projet.

Annexe n°19

b) Formulaire de consentement majeur (enseignant) :

Ecole supérieure du professorat et de l'éducation
1, Allée des Aigues Marines
Bellepierre
97487 - Saint-Denis Cedex

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
Enseignant

AUTORISATION DE FILMER

Pratiques collaboratives association-école : étude de cas dans un collège en réseau d'éducation prioritaire.

Etudiante chercheure du projet: Cécile Pedro.

BUT GÉNÉRAL DU PROJET

Vous êtes invité(e) à prendre part à ce projet visant à identifier quelles sont vos conceptions sur des relations école-associations et comment vous contribuez en tant qu'enseignant à cette pratique afin de favoriser la réussite des élèves et la persévérance scolaire.

PROCÉDURE

Votre participation consistera dans un premier temps, à accueillir l'étudiante chercheure Cécile PEDRO, au sein de votre classe le **jeudi 29 novembre 2017 (10h05 à 11h05)**, date d'intervention d'Energie jeunes, association qui travaille sur la persévérance scolaire, sans que vous changiez vos habitudes pédagogiques. Cette période sera filmée avec une caméra très discrète qui ne gênera pas la circulation dans la classe.
Dans un deuxième temps, un entretien vous sera proposé sur le thème des pratiques collaboratives association-enseignant(e)-élèves. Si vous validez ce formulaire de consentement, nous fixerons à ce moment là, une rencontre afin de discuter, durant une trentaine de minutes, autour de cette thématique.

AVANTAGES et RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances sur les modalités de collaboration entre l'école et les associations, qui soutiennent la prise en compte de la diversité des élèves et qui favorise l'accrochage scolaire.

Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation. Il est entendu cependant si vous sentiez un quelconque inconfort, vous pourrez demander à suspendre l'enregistrement et votre participation au projet.

CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'étude sont confidentiels et que seuls l'étudiante chercheure et sa directrice de mémoire auront accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Le matériel de recherche (bande-vidéo) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés par l'étudiante chercheure pour la durée totale du projet.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure et que par ailleurs vous être libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas et à votre demande, les renseignements vous concernant seront détruits lorsqu'ils n'impliquent pas une seconde personne dans l'interaction.

COMPENSATION FINANCIÈRE ou AUTRE :

Il est entendu que vous ne recevrez aucune somme à titre de compensation pour votre contribution au projet.

CLAUSE DE RESPONSABILITÉ :

En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez l'étudiante chercheure ou les institutions impliquées de leurs obligations légales et professionnelles.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter l'étudiante chercheure Cécile PEDRO au numéro 0692 52 33 46 pour des questions additionnelles sur l'objet d'étude ou sur vos droits en tant que sujet de recherche.

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est essentielle pour la réalisation de mon projet. Je tiens donc à vous en remercier chaleureusement.

SIGNATURES :

Je, _____ reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que l'étudiante chercheure a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la responsable du projet.

Signature de l'enseignant(e) : Date :

Nom et coordonnées afin de pouvoir fixer une rencontre pour l'entretien :

Signature de l'étudiante chercheure : Cécile PEDRO

Date :

Veuillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche et remettre le second à la chercheure principale du projet.
L'étudiante chercheure s'assurera de récupérer ce formulaire de consentement au plus tard le 18 novembre, afin de pouvoir préparer les outils pour la suite du projet.

Annexe n°19

c) Formulaire de consentement intervenant :

Ecole supérieure du professorat et de l'éducation
1, Allée des Aigues Marines
Bellepierre
97487 - Saint-Denis Cedex

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
Intervenant

AUTORISATION DE FILMER

Pratiques collaboratives association-école : étude de cas dans un collège en réseau d'éducation prioritaire.

Etudiante chercheure du projet: Cécile Pedro.

BUT GÉNÉRAL DU PROJET

Vous êtes invité(e) à prendre part à ce projet visant à identifier quelles sont vos conceptions sur des relations école-associations et comment vous contribuez en tant qu'intervenant à cette pratique afin de favoriser la réussite des élèves et la persévérance scolaire.

PROCÉDURE

Votre participation consistera dans un premier temps, à accueillir l'étudiante chercheure Cécile PEDRO, au sein de votre séance, le **jeudi 29 novembre 2017 (10h05 à 11h05)**, sans que vous changiez vos habitudes de présentation. Cette période sera filmée avec une caméra très discrète qui ne gênera pas la circulation dans la classe.
Dans un deuxième temps, un entretien vous sera proposé sur le thème des pratiques collaboratives association-enseignant(e)-élèves. Si vous validez ce formulaire de consentement, nous fixerons à ce moment là, une rencontre afin de discuter, durant une trentaine de minutes, autour de cette thématique.

AVANTAGES et RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances sur les modalités de collaboration entre l'école et les associations, qui soutiennent la prise en compte de la diversité des élèves et qui favorise l'accrochage scolaire.

Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation. Il est entendu cependant si vous sentiez un quelconque inconfort, vous pourrez demander à suspendre l'enregistrement et votre participation au projet.

CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'étude sont confidentiels et que seuls l'étudiante chercheure et sa directrice de mémoire auront accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Le matériel de recherche (bande-vidéo) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés par l'étudiante chercheure pour la durée totale du projet.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure et que par ailleurs vous être libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas et à votre demande, les renseignements vous concernant seront détruits lorsqu'ils n'impliquent pas une seconde personne dans l'interaction.

COMPENSATION FINANCIÈRE ou AUTRE :

Il est entendu que vous ne recevrez aucune somme à titre de compensation pour votre contribution au projet.

CLAUSE DE RESPONSABILITÉ :

En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez l'étudiante chercheure ou les institutions impliquées de leurs obligations légales et professionnelles.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter l'étudiante chercheure Cécile PEDRO au numéro 0692 52 33 46 pour des questions additionnelles sur l'objet d'étude ou sur vos droits en tant que sujet de recherche.

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est essentielle pour la réalisation de mon projet. Je tiens donc à vous en remercier chaleureusement.

SIGNATURES :

Je, _____ reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que l'étudiante chercheure a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la responsable du projet.

Signature de l'enseignant(e) : Date :

Nom et coordonnées afin de pouvoir fixer une rencontre pour l'entretien :

Signature de l'étudiante chercheure : Cécile PEDRO

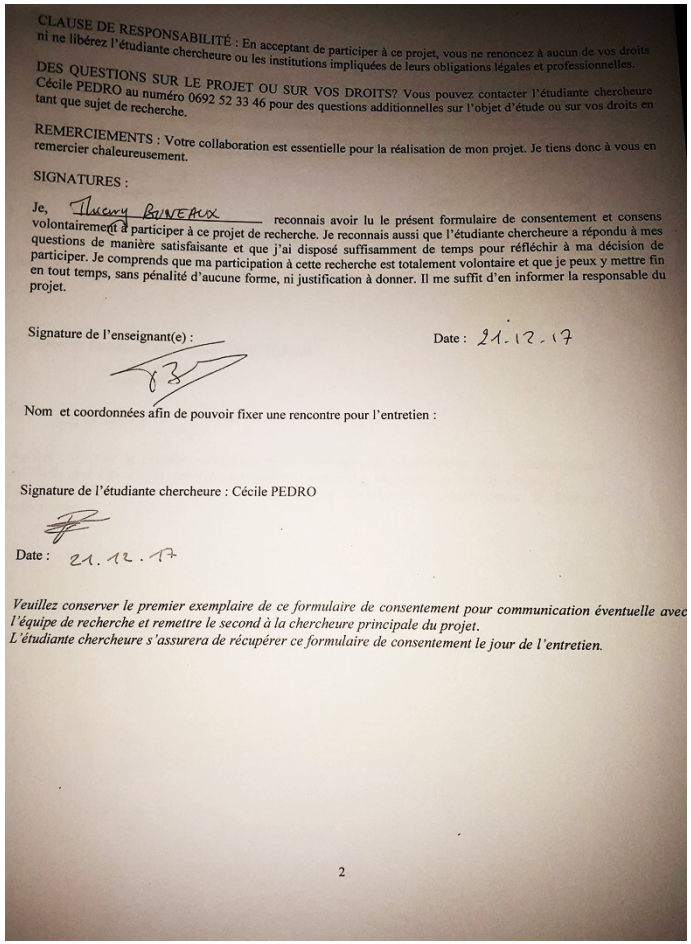
Date :

Veuillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche et remettre le second à la chercheure principale du projet.
L'étudiante chercheure s'assurera de récupérer ce formulaire de consentement au plus tard le 18 novembre, afin de pouvoir préparer les outils pour la suite du projet.

Annexe n°19

2. Formulaires signés adultes.

a. Les enseignants :



CLAUSE DE RESPONSABILITÉ : En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez l'étudiante chercheure ou les institutions impliquées de leurs obligations légales et professionnelles.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS? Vous pouvez contacter l'étudiante chercheure Cécile PEDRO au numéro 0692 52 33 46 pour des questions additionnelles sur l'objet d'étude ou sur vos droits en tant que sujet de recherche.

REMERCIEMENTS : Votre collaboration est essentielle pour la réalisation de mon projet. Je tiens donc à vous en remercier chaleureusement.

SIGNATURES :

Je, Thierry BUREAUX reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que l'étudiante chercheure a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la responsable du projet.

Signature de l'enseignant(e) : Date : 21.12.17

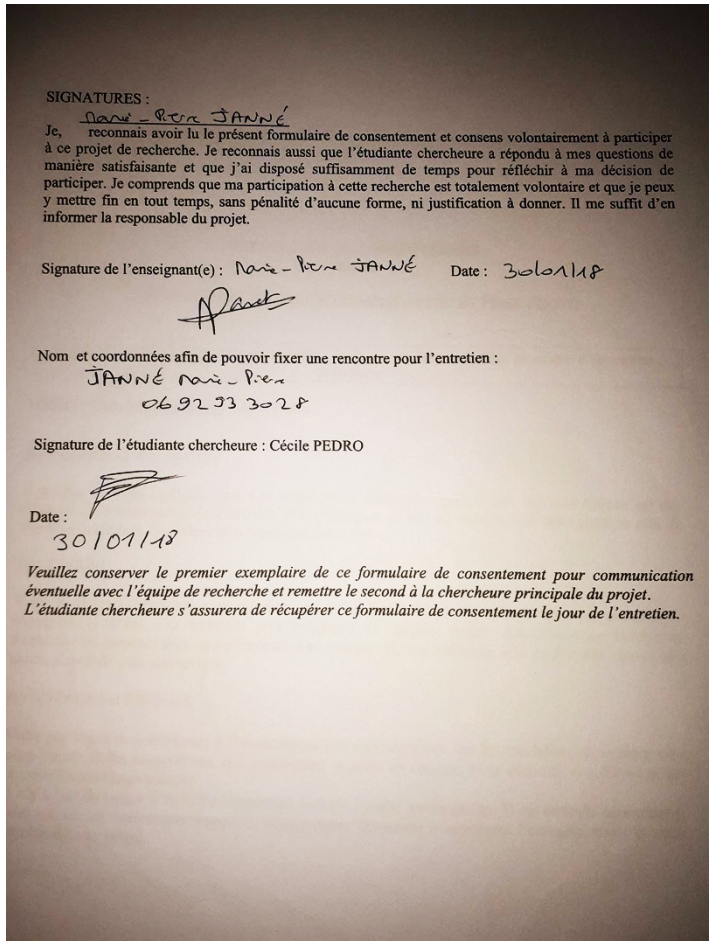
Nom et coordonnées afin de pouvoir fixer une rencontre pour l'entretien :

Signature de l'étudiante chercheure : Cécile PEDRO

Date : 21.12.17

Veuillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche et remettre le second à la chercheure principale du projet.
L'étudiante chercheure s'assurera de récupérer ce formulaire de consentement le jour de l'entretien.

2



SIGNATURES :

Marie-Pierre JANNÉ

Je, reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que l'étudiante chercheure a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la responsable du projet.

Signature de l'enseignant(e) : Marie-Pierre JANNÉ Date : 30/01/18

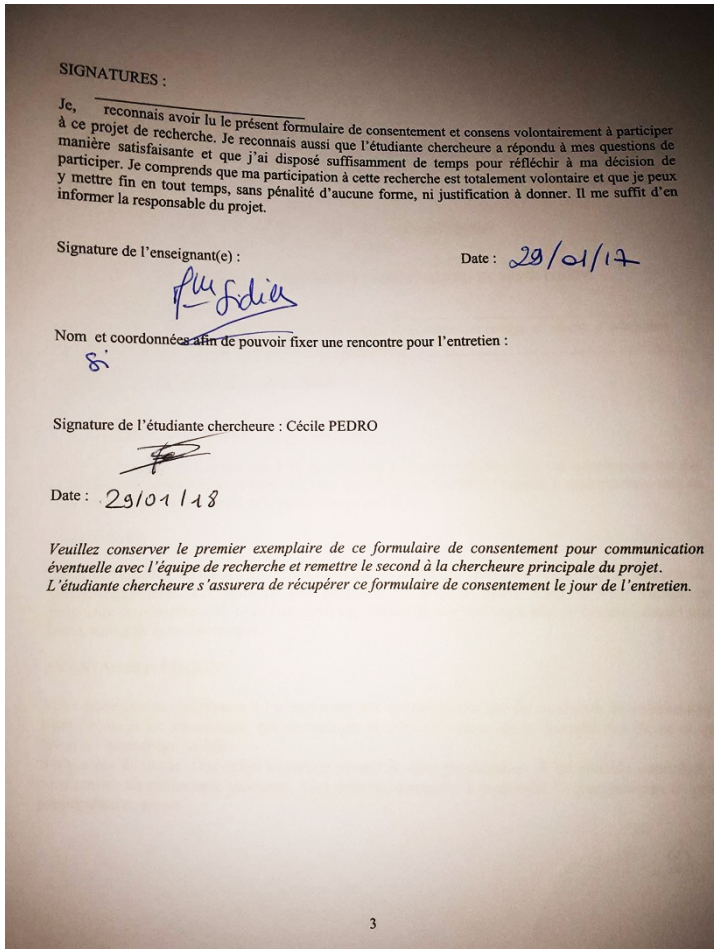
Nom et coordonnées afin de pouvoir fixer une rencontre pour l'entretien :

JANNÉ Marie-Pierre
0692 33 30 28

Signature de l'étudiante chercheure : Cécile PEDRO

Date :
30/01/18

Veuillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche et remettre le second à la chercheure principale du projet.
L'étudiante chercheure s'assurera de récupérer ce formulaire de consentement le jour de l'entretien.



SIGNATURES :

Je, reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que l'étudiante chercheure a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la responsable du projet.

Signature de l'enseignant(e) : Date : 29/01/17

Nom et coordonnées afin de pouvoir fixer une rencontre pour l'entretien :

Signature de l'étudiante chercheure : Cécile PEDRO

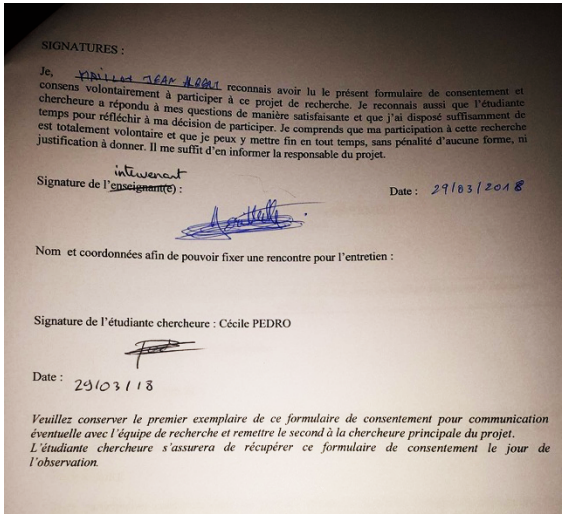
Date : 29/01/18

Veuillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche et remettre le second à la chercheure principale du projet.
L'étudiante chercheure s'assurera de récupérer ce formulaire de consentement le jour de l'entretien.

3

Annexe n°19

b. Les intervenants :



SIGNATURES :

Je, [illegible] reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que l'étudiante chercheure a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la responsable du projet.

Signature de l'~~enseignant(e)~~ intervenant : Date : 29/03/2018

Nom et coordonnées afin de pouvoir fixer une rencontre pour l'entretien :

Signature de l'étudiante chercheure : Cécile PEDRO

Date : 29/03/18

Veuillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche et remettre le second à la chercheure principale du projet.
L'étudiante chercheure s'assurera de récupérer ce formulaire de consentement le jour de l'observation.

SIGNATURES :

Je, [illegible] reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que l'étudiante chercheure a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la responsable du projet.

Signature de ~~l'enseignant(e)~~ : Intervenant Date : 10/05/18

Nom et coordonnées afin de pouvoir fixer une rencontre pour l'entretien :

Signature de l'étudiante chercheure : Cécile PEDRO

Date : 10/05/18

Veuillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche et remettre le second à la chercheure principale du projet.
L'étudiante chercheure s'assurera de récupérer ce formulaire de consentement le jour de l'observation.

SIGNATURES :

Je, MOUSSA Karim, reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que l'étudiante chercheure a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la responsable du projet.

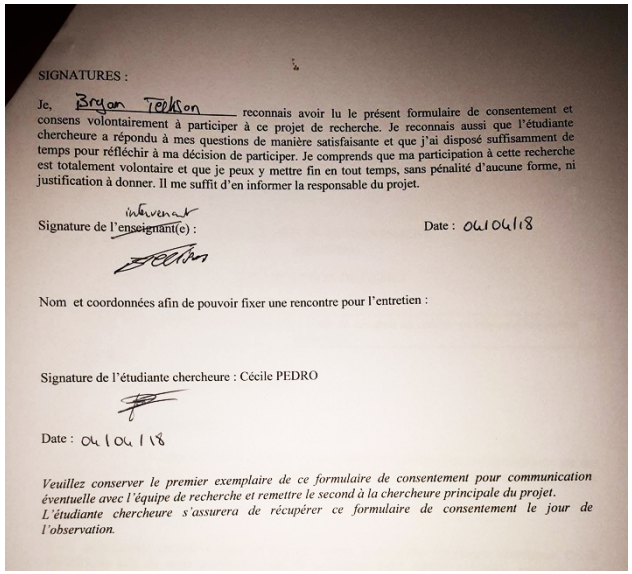
Signature de ~~l'enseignant~~ (intervenant) : Date : 08/05/18

Nom et coordonnées afin de pouvoir fixer une rencontre pour l'entretien :

Signature de l'étudiante chercheure : Cécile PEDRO

Date : 08/05/18

Veuillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche et remettre le second à la chercheure principale du projet.
L'étudiante chercheure s'assurera de récupérer ce formulaire de consentement le jour de l'observation.



SIGNATURES :

Je, Bryan Tolkson reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que l'étudiante chercheure a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la responsable du projet.

Signature de l'~~enseignant(e)~~ intervenant : Date : 04/04/18

Nom et coordonnées afin de pouvoir fixer une rencontre pour l'entretien :

Signature de l'étudiante chercheure : Cécile PEDRO

Date : 04/04/18

Veuillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche et remettre le second à la chercheure principale du projet.
L'étudiante chercheure s'assurera de récupérer ce formulaire de consentement le jour de l'observation.

SIGNATURES :

Je, CELESTE Michel reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que l'étudiante chercheure a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la responsable du projet.

Signature de ~~l'enseignant(e)~~ : (intervenant) Date : 15/04/18

Nom et coordonnées afin de pouvoir fixer une rencontre pour l'entretien :

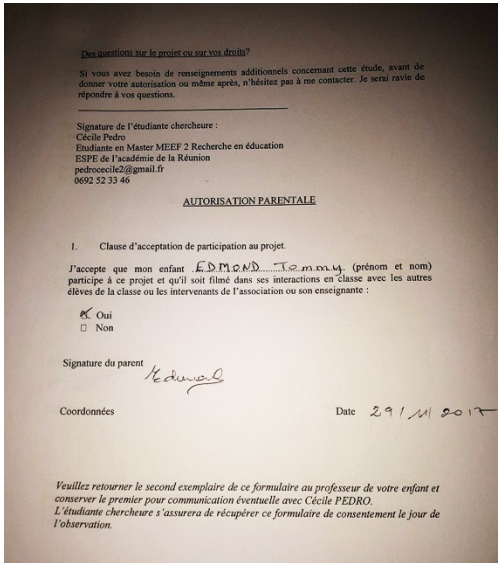
Signature de l'étudiante chercheure : Cécile PEDRO

Date : 15/04/18

Veuillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche et remettre le second à la chercheure principale du projet.
L'étudiante chercheure s'assurera de récupérer ce formulaire de consentement le jour de l'observation.

Annexe n°19

3. **Formulaires signés par les parents d'élèves :** 4 formulaires sont toujours en attente mais les parents avaient déjà donné leur accord en amont.



Des questions sur le projet ou sur vos droits?

Si vous avez besoin de renseignements additionnels concernant cette étude, avant de donner votre autorisation ou même après, n'hésitez pas à me contacter. Je serai ravie de répondre à vos questions.

Signature de l'étudiante chercheure :
Cécile Pedro
Etudiante en Master MEEF 2 Recherche en éducation
ESPE de l'académie de la Réunion
pedrocecile2@gmail.fr
0692 52 33 46

AUTORISATION PARENTALE

1. Clause d'acceptation de participation au projet.

J'accepte que mon enfant EDMOND Tommy (prénom et nom) participe à ce projet et qu'il soit filmé dans ses interactions en classe avec les autres élèves de la classe ou les intervenants de l'association ou son enseignante :

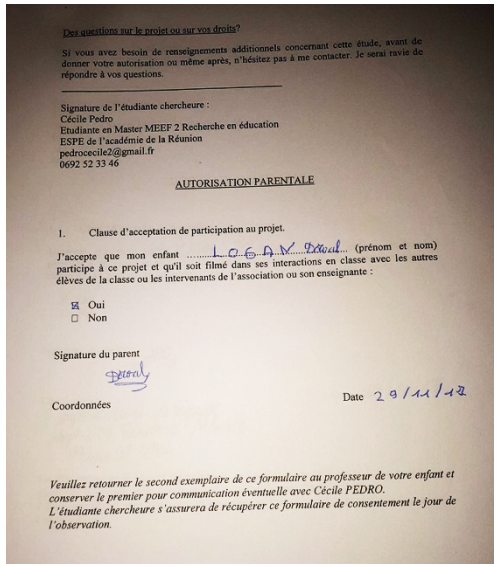
☒ Oui
☐ Non

Signature du parent

Coordonnées

Date 29/11/2017

Veuillez retourner le second exemplaire de ce formulaire au professeur de votre enfant et conserver le premier pour communication éventuelle avec Cécile PEDRO.
L'étudiante chercheure s'assurera de récupérer ce formulaire de consentement le jour de l'observation.



Des questions sur le projet ou sur vos droits?

Si vous avez besoin de renseignements additionnels concernant cette étude, avant de donner votre autorisation ou même après, n'hésitez pas à me contacter. Je serai ravie de répondre à vos questions.

Signature de l'étudiante chercheure :
Cécile Pedro
Etudiante en Master MEEF 2 Recherche en éducation
ESPE de l'académie de la Réunion
pedrocecile2@gmail.fr
0692 52 33 46

AUTORISATION PARENTALE

1. Clause d'acceptation de participation au projet.

J'accepte que mon enfant LOGAY Paul (prénom et nom) participe à ce projet et qu'il soit filmé dans ses interactions en classe avec les autres élèves de la classe ou les intervenants de l'association ou son enseignante :

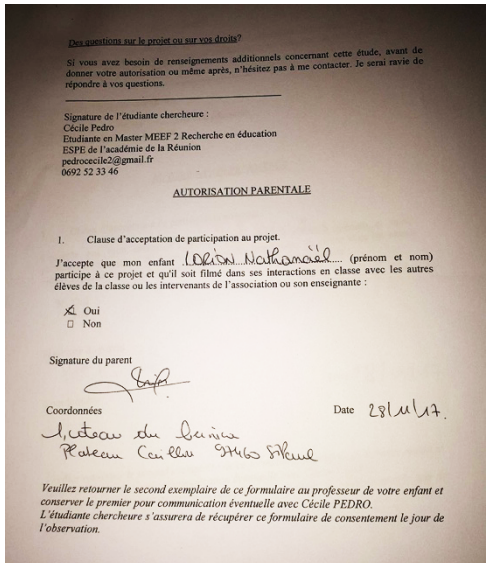
☒ Oui
☐ Non

Signature du parent

Coordonnées

Date 29/11/17

Veuillez retourner le second exemplaire de ce formulaire au professeur de votre enfant et conserver le premier pour communication éventuelle avec Cécile PEDRO.
L'étudiante chercheure s'assurera de récupérer ce formulaire de consentement le jour de l'observation.



Des questions sur le projet ou sur vos droits?

Si vous avez besoin de renseignements additionnels concernant cette étude, avant de donner votre autorisation ou même après, n'hésitez pas à me contacter. Je serai ravie de répondre à vos questions.

Signature de l'étudiante chercheure :
Cécile Pedro
Etudiante en Master MEEF 2 Recherche en éducation
ESPE de l'académie de la Réunion
pedrocecile2@gmail.fr
0692 52 33 46

AUTORISATION PARENTALE

1. Clause d'acceptation de participation au projet.

J'accepte que mon enfant Robin Nathanaël (prénom et nom) participe à ce projet et qu'il soit filmé dans ses interactions en classe avec les autres élèves de la classe ou les intervenants de l'association ou son enseignante :

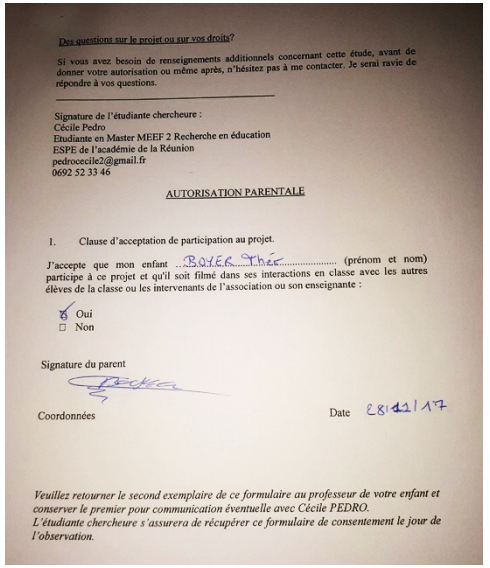
☒ Oui
☐ Non

Signature du parent

Coordonnées
Plateau du Serin
Plateau Caillou 97460 St Paul

Date 28/11/17

Veuillez retourner le second exemplaire de ce formulaire au professeur de votre enfant et conserver le premier pour communication éventuelle avec Cécile PEDRO.
L'étudiante chercheure s'assurera de récupérer ce formulaire de consentement le jour de l'observation.



Des questions sur le projet ou sur vos droits?

Si vous avez besoin de renseignements additionnels concernant cette étude, avant de donner votre autorisation ou même après, n'hésitez pas à me contacter. Je serai ravie de répondre à vos questions.

Signature de l'étudiante chercheure :
Cécile Pedro
Etudiante en Master MEEF 2 Recherche en éducation
ESPE de l'académie de la Réunion
pedrocecile2@gmail.fr
0692 52 33 46

AUTORISATION PARENTALE

1. Clause d'acceptation de participation au projet.

J'accepte que mon enfant BOYER Théo (prénom et nom) participe à ce projet et qu'il soit filmé dans ses interactions en classe avec les autres élèves de la classe ou les intervenants de l'association ou son enseignante :

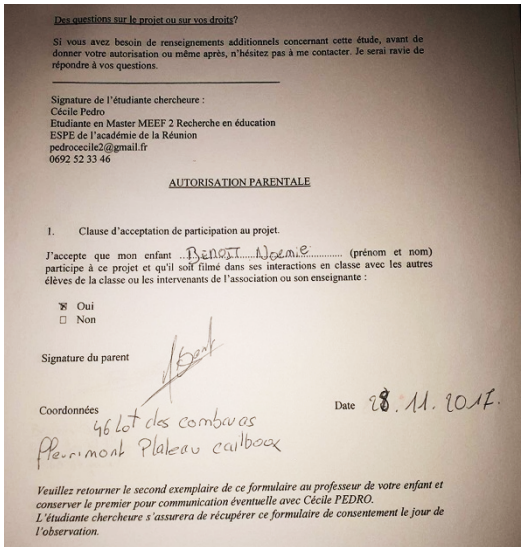
☒ Oui
☐ Non

Signature du parent

Coordonnées

Date 28/11/17

Veuillez retourner le second exemplaire de ce formulaire au professeur de votre enfant et conserver le premier pour communication éventuelle avec Cécile PEDRO.
L'étudiante chercheure s'assurera de récupérer ce formulaire de consentement le jour de l'observation.



Des questions sur le projet ou sur vos droits?

Si vous avez besoin de renseignements additionnels concernant cette étude, avant de donner votre autorisation ou même après, n'hésitez pas à me contacter. Je serai ravie de répondre à vos questions.

Signature de l'étudiante chercheure :
Cécile Pedro
Etudiante en Master MEEF 2 Recherche en éducation
ESPE de l'académie de la Réunion
pedrocecile2@gmail.fr
0692 52 33 46

AUTORISATION PARENTALE

1. Clause d'acceptation de participation au projet.

J'accepte que mon enfant BENOIT Noémie (prénom et nom) participe à ce projet et qu'il soit filmé dans ses interactions en classe avec les autres élèves de la classe ou les intervenants de l'association ou son enseignante :

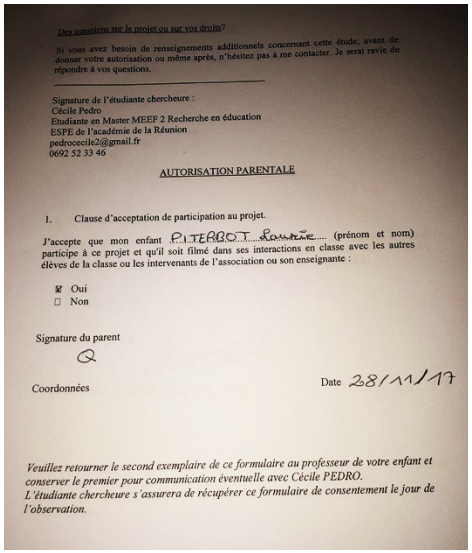
☒ Oui
☐ Non

Signature du parent

Coordonnées
46 Lot des combavas
Plerimont Plateau caillaux

Date 28.11.2017.

Veuillez retourner le second exemplaire de ce formulaire au professeur de votre enfant et conserver le premier pour communication éventuelle avec Cécile PEDRO.
L'étudiante chercheure s'assurera de récupérer ce formulaire de consentement le jour de l'observation.



Des questions sur le projet ou sur vos droits?

Si vous avez besoin de renseignements additionnels concernant cette étude, avant de donner votre autorisation ou même après, n'hésitez pas à me contacter. Je serai ravie de répondre à vos questions.

Signature de l'étudiante chercheure :
Cécile Pedro
Etudiante en Master MEEF 2 Recherche en éducation
ESPE de l'académie de la Réunion
pedrocecile2@gmail.fr
0692 52 33 46

AUTORISATION PARENTALE

1. Clause d'acceptation de participation au projet.

J'accepte que mon enfant PITABOT Laurène (prénom et nom) participe à ce projet et qu'il soit filmé dans ses interactions en classe avec les autres élèves de la classe ou les intervenants de l'association ou son enseignante :

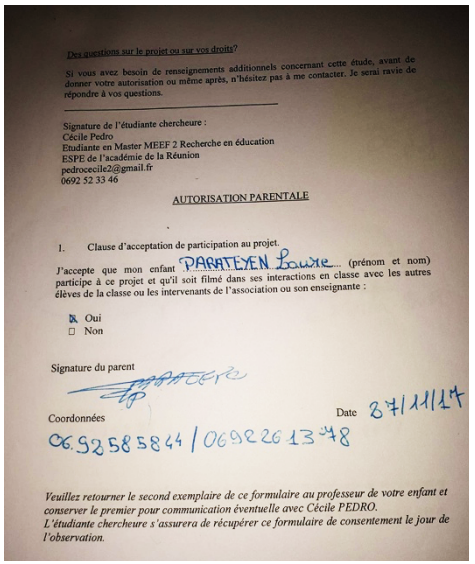
☒ Oui
☐ Non

Signature du parent

Coordonnées

Date 28/11/17

Veuillez retourner le second exemplaire de ce formulaire au professeur de votre enfant et conserver le premier pour communication éventuelle avec Cécile PEDRO.
L'étudiante chercheure s'assurera de récupérer ce formulaire de consentement le jour de l'observation.



Des questions sur le projet ou sur vos droits?

Si vous avez besoin de renseignements additionnels concernant cette étude, avant de donner votre autorisation ou même après, n'hésitez pas à me contacter. Je serai ravie de répondre à vos questions.

Signature de l'étudiante chercheure :
Cécile Pedro
Etudiante en Master MEEF 2 Recherche en éducation
ESPE de l'académie de la Réunion
pedrocecile2@gmail.fr
0692 52 33 46

AUTORISATION PARENTALE

1. Clause d'acceptation de participation au projet.

J'accepte que mon enfant PARATEYEN Laure (prénom et nom) participe à ce projet et qu'il soit filmé dans ses interactions en classe avec les autres élèves de la classe ou les intervenants de l'association ou son enseignante :

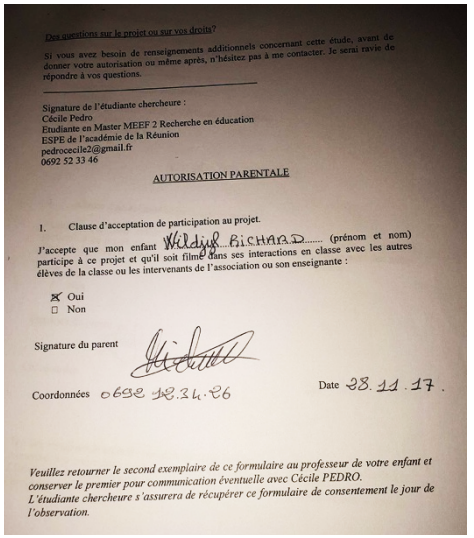
☒ Oui
☐ Non

Signature du parent

Coordonnées
06 92 58 58 41 / 0692 26 13 78

Date 27/11/17

Veuillez retourner le second exemplaire de ce formulaire au professeur de votre enfant et conserver le premier pour communication éventuelle avec Cécile PEDRO.
L'étudiante chercheure s'assurera de récupérer ce formulaire de consentement le jour de l'observation.



Des questions sur le projet ou sur vos droits?

Si vous avez besoin de renseignements additionnels concernant cette étude, avant de donner votre autorisation ou même après, n'hésitez pas à me contacter. Je serai ravie de répondre à vos questions.

Signature de l'étudiante chercheure :
Cécile Pedro
Etudiante en Master MEEF 2 Recherche en éducation
ESPE de l'académie de la Réunion
pedrocecile2@gmail.fr
0692 52 33 46

AUTORISATION PARENTALE

1. Clause d'acceptation de participation au projet.

J'accepte que mon enfant Khadidja RICHARD (prénom et nom) participe à ce projet et qu'il soit filmé dans ses interactions en classe avec les autres élèves de la classe ou les intervenants de l'association ou son enseignante :

☒ Oui
☐ Non

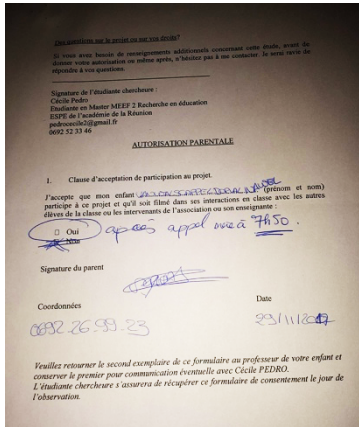
Signature du parent

Coordonnées 0692 98.34.26

Date 28.11.17.

Veuillez retourner le second exemplaire de ce formulaire au professeur de votre enfant et conserver le premier pour communication éventuelle avec Cécile PEDRO.
L'étudiante chercheure s'assurera de récupérer ce formulaire de consentement le jour de l'observation.

Annexe n°19



Des questions sur le projet ou sur vos droits?

Si vous avez besoin de renseignements additionnels concernant cette étude, avant de donner votre autorisation ou même après, n'hésitez pas à me contacter. Je serai ravie de répondre à vos questions.

Signature de l'étudiante chercheure :
Cécile Pedro
Etudiante en Master MEEF 2 Recherche en éducation
ESPE de l'académie de la Réunion
pedrocecile2@gmail.fr
0692 52 33 46

AUTORISATION PARENTALE

1. Clause d'acceptation de participation au projet.

J'accepte que mon enfant [illegible] (prénom et nom) participe à ce projet et qu'il soit filmé dans ses interactions en classe avec les autres élèves de la classe ou les intervenants de l'association ou son enseignante :

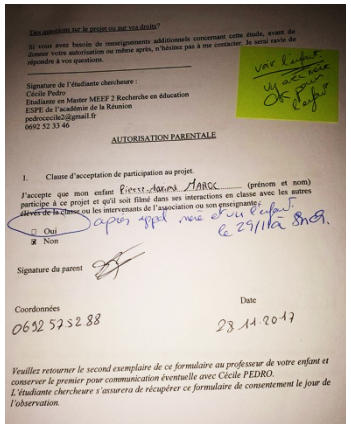
☐ Oui
☒ Non

Signature du parent

Coordonnées

Date

Veuillez retourner le second exemplaire de ce formulaire au professeur de votre enfant et conserver le premier pour communication éventuelle avec Cécile PEDRO.
L'étudiante chercheure s'assurera de récupérer ce formulaire de consentement le jour de l'observation.



Des questions sur le projet ou sur vos droits?

Si vous avez besoin de renseignements additionnels concernant cette étude, avant de donner votre autorisation ou même après, n'hésitez pas à me contacter. Je serai ravie de répondre à vos questions.

Signature de l'étudiante chercheure :
Cécile Pedro
Etudiante en Master MEEF 2 Recherche en éducation
ESPE de l'académie de la Réunion
pedrocecile2@gmail.fr
0692 52 33 46

AUTORISATION PARENTALE

1. Clause d'acceptation de participation au projet.

J'accepte que mon enfant Pierre-Marie MARC (prénom et nom) participe à ce projet et qu'il soit filmé dans ses interactions en classe avec les autres élèves de la classe ou les intervenants de l'association ou son enseignante :

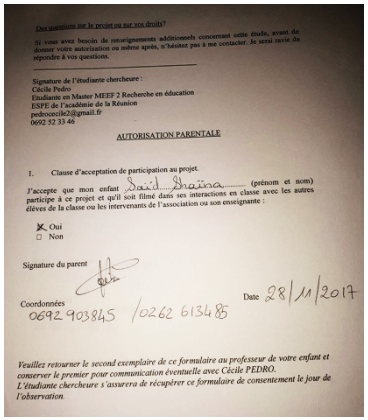
☐ Oui
☒ Non

Signature du parent

Coordonnées
0692 57 52 88

Date
28.11.2017

Veuillez retourner le second exemplaire de ce formulaire au professeur de votre enfant et conserver le premier pour communication éventuelle avec Cécile PEDRO.
L'étudiante chercheure s'assurera de récupérer ce formulaire de consentement le jour de l'observation.



Des questions sur le projet ou sur vos droits?

Si vous avez besoin de renseignements additionnels concernant cette étude, avant de donner votre autorisation ou même après, n'hésitez pas à me contacter. Je serai ravie de répondre à vos questions.

Signature de l'étudiante chercheure :
Cécile Pedro
Etudiante en Master MEEF 2 Recherche en éducation
ESPE de l'académie de la Réunion
pedrocecile2@gmail.fr
0692 52 33 46

AUTORISATION PARENTALE

1. Clause d'acceptation de participation au projet.

J'accepte que mon enfant David-Shaïna (prénom et nom) participe à ce projet et qu'il soit filmé dans ses interactions en classe avec les autres élèves de la classe ou les intervenants de l'association ou son enseignante :

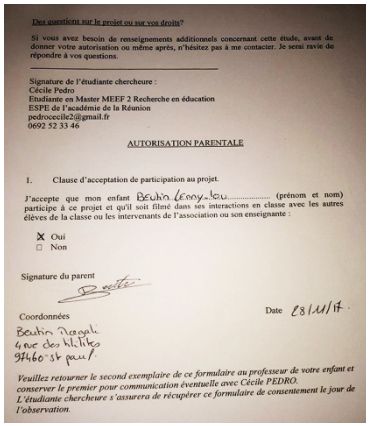
☒ Oui
☐ Non

Signature du parent

Coordonnées
0692 903845 / 0262 613485

Date 28/11/2017

Veuillez retourner le second exemplaire de ce formulaire au professeur de votre enfant et conserver le premier pour communication éventuelle avec Cécile PEDRO.
L'étudiante chercheure s'assurera de récupérer ce formulaire de consentement le jour de l'observation.



Des questions sur le projet ou sur vos droits?

Si vous avez besoin de renseignements additionnels concernant cette étude, avant de donner votre autorisation ou même après, n'hésitez pas à me contacter. Je serai ravie de répondre à vos questions.

Signature de l'étudiante chercheure :
Cécile Pedro
Etudiante en Master MEEF 2 Recherche en éducation
ESPE de l'académie de la Réunion
pedrocecile2@gmail.fr
0692 52 33 46

AUTORISATION PARENTALE

1. Clause d'acceptation de participation au projet.

J'accepte que mon enfant Benin Keny-Leu (prénom et nom) participe à ce projet et qu'il soit filmé dans ses interactions en classe avec les autres élèves de la classe ou les intervenants de l'association ou son enseignante :

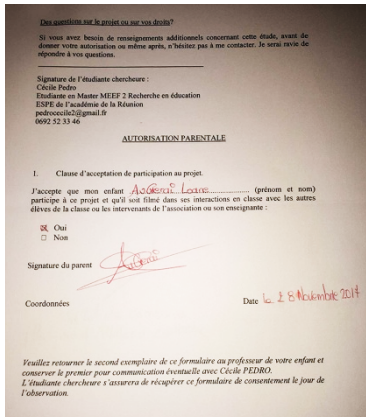
☒ Oui
☐ Non

Signature du parent

Coordonnées
Benin Deogali
4 rue des hibiscus
97460 St Paul

Date 28/11/17

Veuillez retourner le second exemplaire de ce formulaire au professeur de votre enfant et conserver le premier pour communication éventuelle avec Cécile PEDRO.
L'étudiante chercheure s'assurera de récupérer ce formulaire de consentement le jour de l'observation.



Des questions sur le projet ou sur vos droits?

Si vous avez besoin de renseignements additionnels concernant cette étude, avant de donner votre autorisation ou même après, n'hésitez pas à me contacter. Je serai ravie de répondre à vos questions.

Signature de l'étudiante chercheure :
Cécile Pedro
Etudiante en Master MEEF 2 Recherche en éducation
ESPE de l'académie de la Réunion
pedrocecile2@gmail.fr
0692 52 33 46

AUTORISATION PARENTALE

1. Clause d'acceptation de participation au projet.

J'accepte que mon enfant Adélaïde Laure (prénom et nom) participe à ce projet et qu'il soit filmé dans ses interactions en classe avec les autres élèves de la classe ou les intervenants de l'association ou son enseignante :

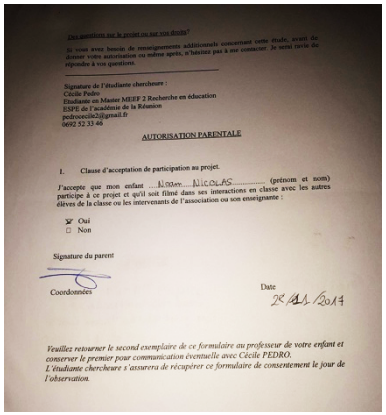
☒ Oui
☐ Non

Signature du parent

Coordonnées

Date 6 & 8 Novembre 2017

Veuillez retourner le second exemplaire de ce formulaire au professeur de votre enfant et conserver le premier pour communication éventuelle avec Cécile PEDRO.
L'étudiante chercheure s'assurera de récupérer ce formulaire de consentement le jour de l'observation.



Des questions sur le projet ou sur vos droits?

Si vous avez besoin de renseignements additionnels concernant cette étude, avant de donner votre autorisation ou même après, n'hésitez pas à me contacter. Je serai ravie de répondre à vos questions.

Signature de l'étudiante chercheure :
Cécile Pedro
Etudiante en Master MEEF 2 Recherche en éducation
ESPE de l'académie de la Réunion
pedrocecile2@gmail.fr
0692 52 33 46

AUTORISATION PARENTALE

1. Clause d'acceptation de participation au projet.

J'accepte que mon enfant Noam NICOLAS (prénom et nom) participe à ce projet et qu'il soit filmé dans ses interactions en classe avec les autres élèves de la classe ou les intervenants de l'association ou son enseignante :

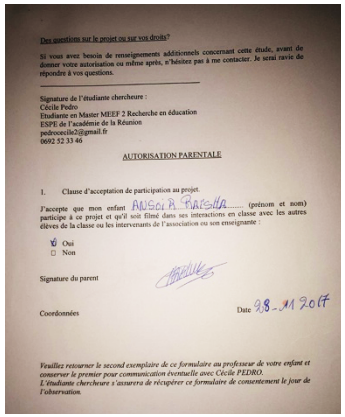
☒ Oui
☐ Non

Signature du parent

Coordonnées

Date 28/11/2017

Veuillez retourner le second exemplaire de ce formulaire au professeur de votre enfant et conserver le premier pour communication éventuelle avec Cécile PEDRO.
L'étudiante chercheure s'assurera de récupérer ce formulaire de consentement le jour de l'observation.



Des questions sur le projet ou sur vos droits?

Si vous avez besoin de renseignements additionnels concernant cette étude, avant de donner votre autorisation ou même après, n'hésitez pas à me contacter. Je serai ravie de répondre à vos questions.

Signature de l'étudiante chercheure :
Cécile Pedro
Etudiante en Master MEEF 2 Recherche en éducation
ESPE de l'académie de la Réunion
pedrocecile2@gmail.fr
0692 52 33 46

AUTORISATION PARENTALE

1. Clause d'acceptation de participation au projet.

J'accepte que mon enfant ANISOI R. RAHISTA (prénom et nom) participe à ce projet et qu'il soit filmé dans ses interactions en classe avec les autres élèves de la classe ou les intervenants de l'association ou son enseignante :

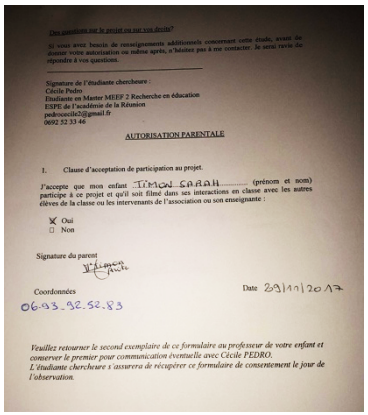
☒ Oui
☐ Non

Signature du parent

Coordonnées

Date 28-11-2017

Veuillez retourner le second exemplaire de ce formulaire au professeur de votre enfant et conserver le premier pour communication éventuelle avec Cécile PEDRO.
L'étudiante chercheure s'assurera de récupérer ce formulaire de consentement le jour de l'observation.



Des questions sur le projet ou sur vos droits?

Si vous avez besoin de renseignements additionnels concernant cette étude, avant de donner votre autorisation ou même après, n'hésitez pas à me contacter. Je serai ravie de répondre à vos questions.

Signature de l'étudiante chercheure :
Cécile Pedro
Etudiante en Master MEEF 2 Recherche en éducation
ESPE de l'académie de la Réunion
pedrocecile2@gmail.fr
0692 52 33 46

AUTORISATION PARENTALE

1. Clause d'acceptation de participation au projet.

J'accepte que mon enfant TIMON SARAH (prénom et nom) participe à ce projet et qu'il soit filmé dans ses interactions en classe avec les autres élèves de la classe ou les intervenants de l'association ou son enseignante :

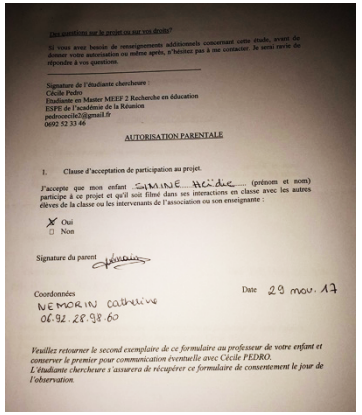
☒ Oui
☐ Non

Signature du parent

Coordonnées
06-93-92-52-83

Date 29/11/2017

Veuillez retourner le second exemplaire de ce formulaire au professeur de votre enfant et conserver le premier pour communication éventuelle avec Cécile PEDRO.
L'étudiante chercheure s'assurera de récupérer ce formulaire de consentement le jour de l'observation.



Des questions sur le projet ou sur vos droits?

Si vous avez besoin de renseignements additionnels concernant cette étude, avant de donner votre autorisation ou même après, n'hésitez pas à me contacter. Je serai ravie de répondre à vos questions.

Signature de l'étudiante chercheure :
Cécile Pedro
Etudiante en Master MEEF 2 Recherche en éducation
ESPE de l'académie de la Réunion
pedrocecile2@gmail.fr
0692 52 33 46

AUTORISATION PARENTALE

1. Clause d'acceptation de participation au projet.

J'accepte que mon enfant SAMINE Hélène (prénom et nom) participe à ce projet et qu'il soit filmé dans ses interactions en classe avec les autres élèves de la classe ou les intervenants de l'association ou son enseignante :

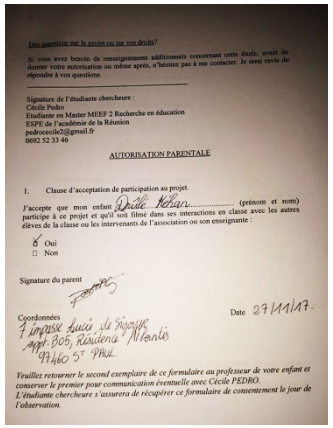
☒ Oui
☐ Non

Signature du parent

Coordonnées
NEMORIN Catherine
06.92.28.98.60

Date 29 nov. 17

Veuillez retourner le second exemplaire de ce formulaire au professeur de votre enfant et conserver le premier pour communication éventuelle avec Cécile PEDRO.
L'étudiante chercheure s'assurera de récupérer ce formulaire de consentement le jour de l'observation.



Des questions sur le projet ou sur vos droits?

Si vous avez besoin de renseignements additionnels concernant cette étude, avant de donner votre autorisation ou même après, n'hésitez pas à me contacter. Je serai ravie de répondre à vos questions.

Signature de l'étudiante chercheure :
Cécile Pedro
Etudiante en Master MEEF 2 Recherche en éducation
ESPE de l'académie de la Réunion
pedrocecile2@gmail.fr
0692 52 33 46

AUTORISATION PARENTALE

1. Clause d'acceptation de participation au projet.

J'accepte que mon enfant Dylan Kehan (prénom et nom) participe à ce projet et qu'il soit filmé dans ses interactions en classe avec les autres élèves de la classe ou les intervenants de l'association ou son enseignante :

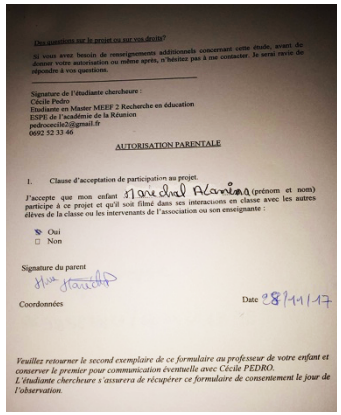
☒ Oui
☐ Non

Signature du parent

Coordonnées
7 impasse Lucie de Pagnyk
appt B05, Résidence Atlantis
97460 St Paul

Date 27/11/17

Veuillez retourner le second exemplaire de ce formulaire au professeur de votre enfant et conserver le premier pour communication éventuelle avec Cécile PEDRO.
L'étudiante chercheure s'assurera de récupérer ce formulaire de consentement le jour de l'observation.



Des questions sur le projet ou sur vos droits?

Si vous avez besoin de renseignements additionnels concernant cette étude, avant de donner votre autorisation ou même après, n'hésitez pas à me contacter. Je serai ravie de répondre à vos questions.

Signature de l'étudiante chercheure :
Cécile Pedro
Etudiante en Master MEEF 2 Recherche en éducation
ESPE de l'académie de la Réunion
pedrocecile2@gmail.fr
0692 52 33 46

AUTORISATION PARENTALE

1. Clause d'acceptation de participation au projet.

J'accepte que mon enfant Maréchal Alanissa (prénom et nom) participe à ce projet et qu'il soit filmé dans ses interactions en classe avec les autres élèves de la classe ou les intervenants de l'association ou son enseignante :

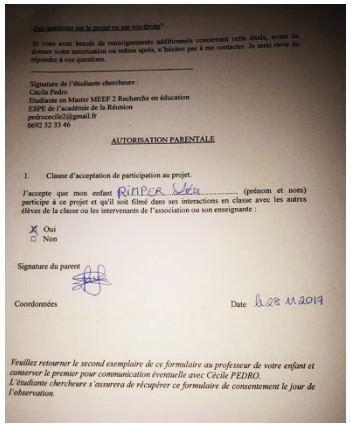
☒ Oui
☐ Non

Signature du parent

Coordonnées

Date 28/11/17

Veuillez retourner le second exemplaire de ce formulaire au professeur de votre enfant et conserver le premier pour communication éventuelle avec Cécile PEDRO.
L'étudiante chercheure s'assurera de récupérer ce formulaire de consentement le jour de l'observation.



Des questions sur le projet ou sur vos droits?

Si vous avez besoin de renseignements additionnels concernant cette étude, avant de donner votre autorisation ou même après, n'hésitez pas à me contacter. Je serai ravie de répondre à vos questions.

Signature de l'étudiante chercheure :
Cécile Pedro
Etudiante en Master MEEF 2 Recherche en éducation
ESPE de l'académie de la Réunion
pedrocecile2@gmail.fr
0692 52 33 46

AUTORISATION PARENTALE

1. Clause d'acceptation de participation au projet.

J'accepte que mon enfant RIMPER Séra (prénom et nom) participe à ce projet et qu'il soit filmé dans ses interactions en classe avec les autres élèves de la classe ou les intervenants de l'association ou son enseignante :

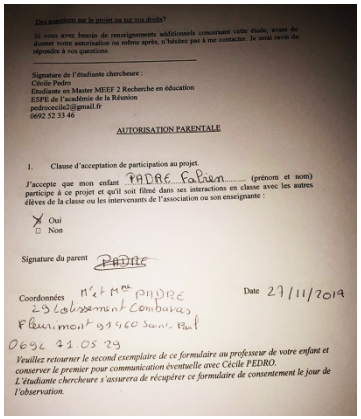
☒ Oui
☐ Non

Signature du parent

Coordonnées

Date le 28 11 2017

Veuillez retourner le second exemplaire de ce formulaire au professeur de votre enfant et conserver le premier pour communication éventuelle avec Cécile PEDRO.
L'étudiante chercheure s'assurera de récupérer ce formulaire de consentement le jour de l'observation.



Des questions sur le projet ou sur vos droits?

Si vous avez besoin de renseignements additionnels concernant cette étude, avant de donner votre autorisation ou même après, n'hésitez pas à me contacter. Je serai ravie de répondre à vos questions.

Signature de l'étudiante chercheure :
Cécile Pedro
Etudiante en Master MEEF 2 Recherche en éducation
ESPE de l'académie de la Réunion
pedrocecile2@gmail.fr
0692 52 33 46

AUTORISATION PARENTALE

1. Clause d'acceptation de participation au projet.

J'accepte que mon enfant PADRE Fabien (prénom et nom) participe à ce projet et qu'il soit filmé dans ses interactions en classe avec les autres élèves de la classe ou les intervenants de l'association ou son enseignante :

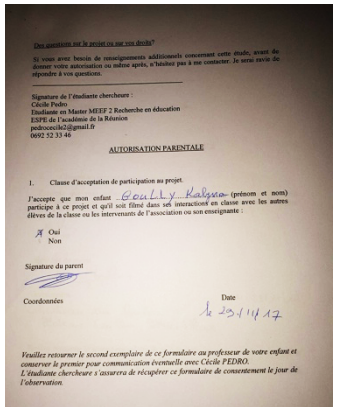
☒ Oui
☐ Non

Signature du parent

Coordonnées
M et Mme PADRE
29 Lotissement Comburas
Fleurimont 97460 Saint-Paul
0692 21 05 29

Date 27/11/2017

Veuillez retourner le second exemplaire de ce formulaire au professeur de votre enfant et conserver le premier pour communication éventuelle avec Cécile PEDRO.
L'étudiante chercheure s'assurera de récupérer ce formulaire de consentement le jour de l'observation.



Des questions sur le projet ou sur vos droits?

Si vous avez besoin de renseignements additionnels concernant cette étude, avant de donner votre autorisation ou même après, n'hésitez pas à me contacter. Je serai ravie de répondre à vos questions.

Signature de l'étudiante chercheure :
Cécile Pedro
Etudiante en Master MEEF 2 Recherche en éducation
ESPE de l'académie de la Réunion
pedrocecile2@gmail.fr
0692 52 33 46

AUTORISATION PARENTALE

1. Clause d'acceptation de participation au projet.

J'accepte que mon enfant Gaël-Yves Kalysa (prénom et nom) participe à ce projet et qu'il soit filmé dans ses interactions en classe avec les autres élèves de la classe ou les intervenants de l'association ou son enseignante :

☒ Oui
☐ Non

Signature du parent

Coordonnées

Date le 29/11/17

Veuillez retourner le second exemplaire de ce formulaire au professeur de votre enfant et conserver le premier pour communication éventuelle avec Cécile PEDRO.
L'étudiante chercheure s'assurera de récupérer ce formulaire de consentement le jour de l'observation.

Résumé :

Cette étude de cas interroge les pratiques partenariales de type « regard » (Mérini, 2001) dans un collège situé en réseau d'éducation prioritaire à La Réunion. L'objectif est d'observer, au moyen de plusieurs outils (questionnaires, observation filmée, entretiens) la manière dont ces collaborations se mettent en place au sein d'un collectif ponctuel association-école. La méthodologie d'analyse s'opère également en trois parties (analyse statistique, analyse des pratiques observées, analyse du discours). Parmi les principaux résultats, nous constatons que les interventions en classe ne se réalisent pas de manière collaborative entre les acteurs, comme développé dans les travaux de Larivée (2003). De plus, il est difficile de déterminer un impact sur une classe entière. Néanmoins, les évolutions semblent toucher quelques élèves, de manière positive. En perspective, il serait sans doute pertinent d'approfondir la recherche, en observant ce partenariat auprès d'élèves qui vivent un dispositif ponctuel, au cours de chacune des quatre années de collège.

Mots-clés : Partenariat – collectif – intervention de type regard – association –collège

Abstract:

This casework questions about partnership practicing of type « look » (Mérini, 2001) in a secondary school located in priority education area in Reunion Island. The aim is to observe through a number of tools (questionnaire, filmed observation, interview), the way that the punctual community association-school, is putting collaboration in place. The analysis methodology proceeds in three sections (statistical analysis, analysis of practices, discourse analysis). Among the main results, we notice that interventions in class, don't come true in a collaborative way between the participants, as elaborated on the Larivée's work (2003). Furthermore, it is difficult to determine if this partnership has impact on a whole group class. However, the evolutions seem to reach few children, in a positive manner. In possibilities, it will be pertinent to go into the research in depth, by observing this partnership close to pupils who live a punctual program, during each of the four years of secondary school.

Keywords: Partnership – community – intervention of type « look » - association – secondary school.