

Journée d'étude et de partage d'expériences  
du mercredi 29 septembre 2004 à Vevey

Définir et faire vivre les valeurs d'un  
établissement scolaire  
Intégrer la dimension multiculturelle  
dans ces valeurs



Numéro

30

Décembre 2004

Réseau suisse d'écoles en santé:

Un projet de l'Office fédéral de la santé  
publique et de Promotion Santé Suisse

Lettre d'information  
Réseau suisse d'écoles en santé

## Chère lectrice, Cher lecteur,

Depuis 1997, Radix Promotion de la santé a mis sur pied le Réseau suisse d'écoles en santé sur mandat de l'Office fédéral de la santé publique et de Promotion Santé Suisse. Actuellement, le Réseau compte 320 écoles réparties dans toute la Suisse, lesquelles s'efforcent de devenir des lieux d'apprentissage et de travail favorable à la santé; environ un tiers d'entre elles sont regroupées dans 5 réseaux régionaux du Tessin, de Bâle-Campagne, de la Ville de Berne, de Thurgovie ainsi que des écoles professionnelles et secondaires de Zurich. Le Réseau collabore également comme centre de compétences au développement du projet «éducation + santé, réseau suisse» ([www.educationetsante.ch](http://www.educationetsante.ch)).

En février 04, les mandants ont chargé Radix d'élaborer une nouvelle conception du Réseau suisse d'écoles en santé pour les années 2005–2007, en tenant compte d'un cadre défini et de ressources financières réduites. Nous avons présenté cette conception en septembre 2004 mais quelques points stratégiques n'ont pas été acceptés par les mandants. Nous devons maintenant les clarifier ensemble afin que l'avenir du Réseau en tant que système de soutien aux écoles puisse être assuré. Nous serons en mesure de vous donner des renseignements à ce sujet, vraisemblablement en juin 05.

Les mandants et Radix sont tombés d'accord sur certains points essentiels de la nouvelle conception si bien que ceux-ci peuvent être mis en œuvre dès le 1.1.2005:

- La régionalisation en tant que priorité stratégique doit continuer de progresser.
- Toutes les écoles intéressées doivent pouvoir adhérer au Réseau.
- Afin de mieux coordonner promotion de la santé et développement de l'établissement scolaire, les écoles qui adhèrent au Réseau doivent effectuer une analyse de leurs forces et faiblesses, formuler une vision, définir leurs besoins et fixer des objectifs concrets ainsi que les mesures à prendre. Tous ces points sont consignés dans une convention.
- La convention passée avec les écoles actuellement membres du Réseau est automatiquement prolongée jusqu'à la fin de l'année scolaire 04/05.

- Les ressources destinées au soutien financier des projets sont réduites. La contribution maximale reste fixée à Fr. 3'000.—. Comme cela a déjà été le cas en 2004, les contributions sont proportionnelles à la taille de l'école. Les écoles qui demandent pour la première fois un soutien financier pour un projet, restent prioritaires.
- Les partages d'expériences et journées d'étude ont toujours lieu dans leur forme habituelle.
- Pour des raisons de coûts, la lettre d'Information ne paraîtra plus et sera remplacée par une «newsletter» électronique diffusée quatre fois par an et pour la première fois en mars 2005. Vous pouvez vous y abonner dès aujourd'hui par un courriel à [info-lu@radix.ch](mailto:info-lu@radix.ch).
- Dès mars 2005, «Éducation + santé» publiera deux fois par an une lettre de réseau sous forme imprimée. Nous collaborerons à la rédaction de cette dernière.
- Le soutien financier pour des projets émanant d'écoles qui ne sont pas membres du Réseau est supprimé dès janvier 2005.

Vous recevez, chère lectrice, cher lecteur, le trentième et dernier numéro de notre lettre d'Information sous cette forme. Avec beaucoup de plaisir et d'engagement nous avons rédigé ces informations à votre intention mais cela ne suffit pas, car il faut aussi les ressources nécessaires à sa réalisation. Nous vous prions de réserver un bon accueil à la nouvelle lettre électronique et vous rappelons l'adresse pour vous y abonner, soit: [info-lu@radix.ch](mailto:info-lu@radix.ch).

Nous vous remercions sincèrement de votre engagement en faveur de la promotion de la santé en milieu scolaire et vous présentons nos meilleurs vœux pour la nouvelle année.

*Réseau suisse d'écoles en santé*

*Barbara Zumstein  
Coordinatrice nationale*

*Michel Bloch  
Coordinateur du Réseau romand*

### Impressum

Editeur



Réseau suisse d'écoles en santé  
Radix Promotion de la santé  
Avenue Ruchonnet 57  
1003 Lausanne  
Tél. 021 329 01 57  
Fax 021 329 01 58  
[info-la@radix.ch](mailto:info-la@radix.ch)  
[www.ecoles-en-sante.ch](http://www.ecoles-en-sante.ch)  
[www.radix.ch](http://www.radix.ch)

La Suisse participe au Réseau Européen d'Écoles en Santé (REES): un projet de l'OMS, de l'UE et du Conseil de l'Europe. Radix Promotion de la santé coordonne le réseau suisse sur mandat de l'Office fédéral de la santé publique et Promotion Santé Suisse.

Rédaction

Michel Bloch

Layout

Atelier Thomas Küng, Lucerne

Impression

Gegendruck, Lucerne

Tirage

1'000 ex.

Photos

p. 1/3/7/9/11/13/14/19: Georg Anderhub · p. 3: Regula Eckert · p. 16: photo de M. Gilbert Peignaud

# Journée d'étude romande 2004 du Réseau Suisse d'Écoles en Santé

Cette journée a réuni le 29 septembre 2004 à Vevey pas moins de 130 participants sur les thèmes:

- Définir et faire vivre les valeurs d'un établissement scolaire
- Intégrer la dimension multiculturelle dans ces valeurs

Face aux nombreux problèmes que l'école rencontre aujourd'hui, l'établissement scolaire se doit de définir, communiquer, faire vivre et respecter ses valeurs. Lors de cette journée, les participants ont pu découvrir et s'approprier des méthodes et démarches menées dans ce sens. Trois conférences et six ateliers ont ponctué cette rencontre avec les thèmes suivants:

## Trois conférences

1. **Définir les valeurs d'un établissement scolaire.** Stefan Merckelbach, Philosophe Manager, Ordinata, Fribourg
2. **La communication interculturelle dans le champ scolaire.** Véronique Schoeffel, cinfo, Bienne
3. **La diversité culturelle, un moyen de mobiliser pour mieux collaborer.** Malika Lemdani Belkaïd, Sciences de l'Éducation, Université de Genève

## Six ateliers

- A. **Comment définir les valeurs de mon établissement scolaire?** Stefan Merckelbach, Philosophe Manager, Ordinata, Fribourg.

**B. Des valeurs professionnelles des adultes de l'école à des règles de vie et de courtoisie...** Murielle Vallélian, animatrice de santé, Jean Schaer, animateur de santé et responsable cantonal du réseau des animateurs de santé à l'Office des écoles en santé (DFJ) Lausanne

**C. Comment favoriser le dialogue entre l'école et les familles migrantes, un projet pilote.** Nathalie Bennoun, psychologue dipl. en psychosociologie clinique, Appartenances, secteur prévention et promotion de la santé, Lausanne

**D. La communication interculturelle sur le terrain.** Mary-Claude Wenker, coordinatrice pour la scolarisation des enfants de migrants (DICS, Fribourg) et responsable de formation à l'interculturalité (ISPPF, Lausanne)

**E. La diversité culturelle, une dynamique de collaboration professionnelle et humaine.** Malika Lemdani Belkaïd, Sciences de l'Éducation, Université de Genève

**F. Cannabis: vers la définition d'une norme dans l'institution.** Scarlett Niklaus, Walter Minder, OFSP, Berne – Aldo Dalla Piazza, Gymnase français, Bienne

Vous trouverez dans les pages qui suivent les comptes-rendus des trois conférences et ceux de deux ateliers qui certainement vous donneront des pistes d'actions sur ces thèmes d'actualité.

L'évaluation extrêmement positive de cette journée démontre que les conférenciers et animateurs d'ateliers ont pleinement répondu aux attentes des participants et que ces derniers ont pu repartir avec des idées concrètes pour leurs pratiques professionnelles.



Conférence de Stefan Merckelbach – Ordinata

## Définir les valeurs d'un établissement scolaire

*Nos «valeurs» sont à la source de notre comportement. Des valeurs partagées donnent de la cohérence aux actions et assurent la cohésion des acteurs. Des valeurs clairement définies peuvent devenir de véritables outils de management de l'établissement.*

### Valeurs et culture d'établissement

Avant de voir comment définir des valeurs dans un établissement, arrêtons-nous quelques instants sur la notion de «**valeur**».

Le Petit Robert définit le terme «valeur» comme «Ce qui est vrai, beau, bien, selon un jugement personnel plus ou moins en accord avec celui de la société de l'époque». C'est dans ce sens qu'on parle de «valeurs morales», de «valeurs d'une société» ou de «système de valeurs». Les valeurs sont donc toujours propres à une culture donnée. Quand apparaît le mot «culture», je pense notamment à la «culture d'entreprise» et à la «culture d'établissement», qui portent précisément en elles les valeurs de l'entreprise ou de l'établissement.

A la vue des valeurs de «respect», de «responsabilité», de «confiance», d'«ouverture» et j'en passe que l'on trouve dans les Chartes et Projets d'établissement, on est tenté de se dire que tout établissement pourrait souscrire à l'ensemble de ces valeurs. Mais l'établissement est une petite société naturelle qui a fait un tri et établi une échelle de valeurs qui lui est totalement propre. Les mêmes valeurs n'ont pas la même importance d'un établissement à l'autre. Voilà pourquoi travailler dans l'établissement «x» ne représente pas du tout la même chose que de travailler dans l'établissement «y», même si on y exerce exactement le même métier. Cette différence entre deux établissements est en premier lieu une différence de choix et de hiérarchisation (conscients ou inconscients) des valeurs qu'on y pratique. C'est bien la preuve que les valeurs sont toujours propres à une culture donnée.

### A quoi servent les valeurs?

Maintenant que la notion de «valeur» a été définie, posons-nous une autre question: quelle est l'utilité des valeurs? Ici, le Petit Robert précise que les valeurs servent de «**référence dans les jugements et la conduite**». Autrement dit, les valeurs nous servent à bien penser, puis à bien agir, et «bien» a ici en premier lieu le sens de «en accord avec la culture spécifique de mon établissement». Chaque individu de l'établissement (professeur, élève, directeur, collaborateur) a ses propres valeurs, mais en tant que membre de l'établissement, il est censé prendre comme référence de ses jugements et de sa conduite, les valeurs de l'établissement. Sinon, ses jugements et ses actes pourraient s'inscrire en porte-à-faux par rapport aux valeurs de l'établissement. On pressent donc l'importance de la définition des valeurs d'une école et ce que les valeurs impliquent dans le comportement de chacun.

### Qui suis-je pour vous parler de valeurs?

Philosophe de formation, la question des valeurs m'a toujours passionné. Aujourd'hui, elle est au cœur de mon activité chez Ordinata, société de coaching d'entreprise à Fribourg. Nous accompagnons de nombreuses entreprises, petites et grandes, des collectivités publiques, des établissements de santé et de formation, dans la définition et la mise en pratique de leurs valeurs. Je voudrais partager avec vous mon expérience dans ce domaine. Outre mon

activité de coaching d'entreprise, je préside une association qui gère une école primaire privée à Fribourg, d'où mon intérêt pour les questions relatives à l'enseignement.

### Chartes et Projets d'établissement

Mais revenons à nos valeurs. Chaque entreprise, chaque collectivité, chaque établissement scolaire a des valeurs qui lui sont propres. De plus en plus souvent, ces organismes en prennent conscience et souhaitent exprimer leurs valeurs explicitement. En définissant leurs valeurs, ils contribuent à «dire» leur organisme. L'intérêt de cette démarche est évidemment de traduire par la suite ce «dire» en «faire». Cette traduction se réalise lorsque nous nous laissons inspirer dans notre comportement concret par les valeurs de l'organisme auquel nous appartenons.

Dans les établissements scolaires, je rencontre les «dires» les plus divers, réunis le plus souvent dans une «Charte» ou dans un «Projet d'établissement». Les démarches d'élaboration de tels Chartes et Projets d'établissement sont de plus en plus nombreux aujourd'hui, et c'est une très bonne chose. Le problème est que **les valeurs n'y tiennent pas toujours la place qui leur est due**, ce qui explique, du moins en partie, pourquoi bon nombre de Chartes et de Projets d'établissement ont de la peine à «décoller», à devenir un cadre référentiel vivant pour tous, une véritable source d'inspiration pour le comportement de chacun.

Donc, lorsqu'une école s'engage dans une démarche de définition d'une Charte ou d'un Projet d'établissement pour, entre autres, «dire» ses valeurs, ou lorsqu'un établissement désire augmenter l'impact sur son quotidien des valeurs de sa Charte ou de son Projet d'établissement, il est très important que les valeurs ainsi définies ou confirmées puissent prendre leur juste place. Pour y arriver, il me paraît indispensable de connaître et de respecter ce qu'on a coutume d'appeler, depuis Gregory Bateson et Robert Dilts, les «niveaux logiques».

### Niveaux logiques: la fusée de votre établissement scolaire

De quoi s'agit-il? Pour l'expliquer, faisons appel à une image. Comparons votre établissement à une fusée (voir illustration ci-dessous). Cette fusée est divisée en plusieurs étages, chacun ayant sa fonction propre qui contribue à faire de cette fusée un engin propulsé vers sa destination. La fusée va là où va sa pointe: c'est donc la pointe qui indique la direction de la fusée. Cette pointe symbolise la «**mission**» de votre établissement. C'est sa raison d'être, ce pour quoi l'établissement existe. Une mission bien définie porte le regard très loin, en ce sens qu'elle définit le but ultime de l'établissement pour les 100 ans à venir. Sa définition est l'élément le plus stable, le plus durable, d'une Charte. Cette mission constitue le premier «niveau logique» de la fusée.

Le deuxième étage de votre fusée représente les «**ambitions**» de votre établissement, c'est-à-dire ses grands défis audacieux pour les 5 à 15 ans à venir. L'intérêt des ambitions, c'est que les collaborateurs actuellement en place dans l'établissement sont en mesure d'initier leur mise en œuvre et même, souvent, de participer à leur achèvement. Quand un établissement a pleinement réalisé une ambition, il est sage de la remplacer sans tarder par une nouvelle. Voilà le deuxième «niveau logique» de la fusée.

## Des valeurs partagées

Le troisième étage de la fusée nous intéresse tout particulièrement aujourd'hui: c'est celui des «**valeurs**» de votre établissement. Ces valeurs ont une grande importance pour toute l'école, puisqu'elles servent, selon la définition du Petit Robert, de «référence dans les jugements et la conduite». Les valeurs sont comme un fil conducteur dans la prise de décision, elles sont comme les balises du comportement concret de chacun, et à ce double titre, elles constituent le dénominateur culturel minimal de votre établissement. Ces valeurs n'existent d'ailleurs qu'en tant que partagées par l'ensemble des acteurs de l'école. Cette **dimension «communautaire» des valeurs** est importante: si par exemple je suis seul à pratiquer la valeur de «justice» dans mon établissement, j'exerce en fait une valeur personnelle (c'est une très bonne chose, soit dit en passant), mais cette valeur personnelle ne peut pas prétendre à être une valeur de l'établissement. A l'inverse, si l'établissement a défini la valeur de «politesse» dans sa Charte ou son Projet d'établissement, cette valeur n'existe de facto que dans la mesure où tous les membres de l'école, moi y compris, présentent un comportement poli. Voilà pourquoi les personnes qui choisissent de ne pas respecter les valeurs d'un établissement risquent l'exclusion à plus ou moins long terme. Avec les valeurs, nous sommes au troisième niveau logique de la fusée.

Ensemble, les niveaux un, deux et trois représentent l'être de l'établissement, ses enjeux fondamentaux, son identité. C'est en définissant sa mission, ses ambitions et ses valeurs que votre établissement scolaire exprime son «dire». Les étages inférieurs de la fusée sont le règne du «faire», c'est-à-dire des actions, de la pratique, du concret. **L'articulation entre le haut et le bas de la fusée est capitale**, puisque le «dire» de votre établissement n'a aucun sens s'il n'est pas traduit concrètement dans le «faire».

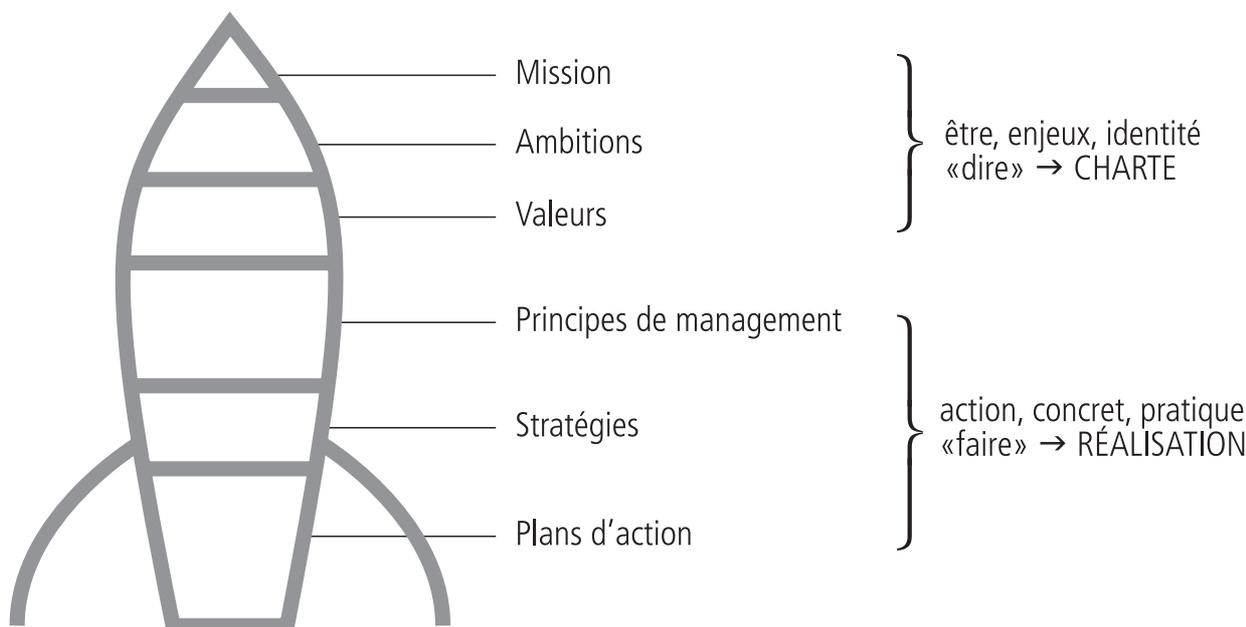
## Valeurs et principes de management

Au quatrième niveau logique, qui est le premier étage pratique de la fusée, nous trouvons les «**principes de management**». Dans le cas d'un établissement scolaire, l'on pourra très bien parler aussi de «principes pédagogiques», de «principes éducatifs» et de «prin-

cipes didactiques». Ces principes sont de deux ordres. D'une part, il y a les différentes **procédures** que les acteurs de votre établissement mettent en place pour organiser leur activité. Parmi ces procédures, je compte également toutes les démarches et les systèmes d'assurance qualité. Même l'organigramme de l'établissement est un principe de management en ce sens. D'autre part, il y a ce que Jacques-Antoine Malarewicz appelle des «**procémolles**». Une procémolle est la traduction d'une valeur de l'établissement en un principe de management, ou en un principe pédagogique, éducatif ou didactique, qu'un responsable applique à son domaine de responsabilité. Par exemple, la valeur «politesse» peut être traduite par un enseignant en une procémolle qui stipule, pour sa classe, que «chacun salue le professeur en partant». Un autre enseignant du même établissement va pouvoir s'inspirer de la même valeur «politesse» pour proposer à sa classe le principe de management «une seule personne parle à la fois». C'est dans cette diversité de traductions concrètes que les valeurs de l'établissement prennent véritablement forme. C'est en permettant ainsi à chaque acteur de votre établissement de «mettre sa patte» à la traduction des valeurs en les intégrant à son propre style, à sa propre façon d'être et de se comporter, que ces valeurs prennent vie dans le quotidien de votre école. Il existe dès lors beaucoup de principes de management dans un établissement; bon nombre d'entre eux sont propres à tel enseignant, à tel responsable, alors que certains principes valent pour toute l'école. Il convient que ces derniers soient consignés dans la Charte, dans le Projet d'établissement ou dans le règlement scolaire, alors que les premiers trouveront plutôt place, par exemple, parmi les règles de vie de la classe.

## Stratégies et plans d'action

Le cinquième niveau logique de la fusée est l'étage des «**stratégies**» de l'établissement. Le Petit Robert définit une stratégie comme un «ensemble d'objectifs opérationnels choisis pour mettre en œuvre une politique préalablement définie». Aujourd'hui, notre vision stratégique ne s'étend plus guère au-delà de 18 mois à 2 ans. Parmi les stratégies d'un établissement, l'on peut loger bon nombre de ses projets internes ainsi que son budget annuel. Il est très important que les stratégies de votre établissement soient en cohérence avec vos ambitions et en constituent la mise en application



concrète. Il arrive régulièrement qu'une stratégie d'établissement ne corresponde à aucune ambition, ou à l'inverse, qu'une ambition ne soit concrétisée par aucune stratégie. Dans ces cas, il revient à la direction de l'établissement de rétablir la cohérence.

Le dernier niveau logique est celui des **«plans d'action»**. Ici, nous sommes à l'étage le plus concret de la fusée, où il s'agit d'organiser les actions de réalisation des stratégies de votre école. La vision est en l'occurrence à court terme: elle est souvent limitée à l'année scolaire en cours et s'étend tout au plus aux 6 à 12 prochains mois. Quand un enseignant se rend à son cours tel jour, à telle heure, en tel lieu, il suit son plan d'action, ni plus ni moins. Ce dernier niveau logique est celui où les ambitions et les stratégies de l'établissement deviennent réalité.

## Votre fusée est unique

Nous avons fait la visite de la fusée de votre école. Chaque établissement, en effet, a une fusée qui lui est totalement propre. C'est un fait qui ne cesse de m'émerveiller dans mon travail dans les entreprises et les organismes: **chaque société naturelle** – et votre établissement en est une – **a une fusée unique**, dont les niveaux logiques n'ont jamais un contenu entièrement identique aux niveaux logiques d'une autre société naturelle. Deux établissements scolaires, par exemple, peuvent très bien avoir défini parmi leurs valeurs, celle de «respect», mais cette notion de respect n'y aura pas exactement le même sens: dans l'un, il se définira prioritairement par la politesse et l'honnêteté, par exemple, tandis que dans l'autre, il sera perçu davantage en termes de reconnaissance et de confiance. Chaque école a sa façon unique de vivre le respect. C'est ce qui fait sa richesse précisément.

## Conséquences d'une confusion des niveaux logiques

Pourquoi avoir détaillé les niveaux logiques? Parce que dans les Chartes et Projets d'établissement que j'ai pu examiner au cours de mon activité, j'ai fréquemment rencontré une confusion de ces niveaux logiques portant préjudice aux valeurs, qui s'y trouvent alors noyées au milieu de «bouts» d'ambitions, de principes de management ou de stratégies. Il y a là un écueil à éviter lorsque vous décidez d'entreprendre la définition ou la révision de votre Charte ou Projet d'établissement. Car **une Charte qui confond les niveaux logiques perd beaucoup de sa force et de sa cohérence**: elle n'est finalement qu'un «dire» qui peine beaucoup à se traduire dans le «faire».

Ce phénomène de «paralyse» d'une Charte ou d'un Projet d'établissement se comprend mieux lorsqu'on prend conscience de ce que signifie le mot «logique», qui vient du grec *logikos*, en français: «qui se rapporte à la parole ou à la raison». Dès lors, quand on parle de «niveaux logiques», on donne à «logique» le double sens de «compréhension» et de «cohérence». Les niveaux de la fusée s'appellent «logiques» tout d'abord pour signifier qu'il s'agit de niveaux de **compréhension**: par «niveau logique», on doit donc entendre «niveau de compréhension de la réalité». Or, la réalité que représente la fusée, c'est votre établissement. Donc, les distinctions de niveaux logiques que la fusée fait entre la mission de votre établissement, ses ambitions, ses valeurs, ses principes de management, ses stratégies et ses plans d'action, sont là pour vous permettre de **comprendre** différentes facettes essentielles de cette réalité qu'est votre école. Plus vous mélangez, dans votre Charte ou votre Projet d'établissement, ces différents niveaux de compréhension au lieu de les distinguer clairement, plus vous rendez l'identité de votre école incompréhensible, et donc d'autant plus difficile à mettre en pratique.

Le terme «logique» a encore son deuxième sens de **«cohérence»**. En comprenant les niveaux de votre fusée comme étant des «niveaux de cohérence», nous arrivons aux mêmes conclusions: plus vous respectez les niveaux logiques en exprimant le «dire» de votre établissement, plus vous assurez la cohérence entre votre mission, vos ambitions, vos valeurs, vos principes de management, vos stratégies et vos plans d'action, et par voie de conséquence, la traduction dans le concret de votre Charte ou Projet d'établissement.

Sachant ceci, on saisit mieux pourquoi une Charte ou un Projet d'établissement mélangeant les niveaux logiques peine à être vraiment partagée et pratiquée par tous les acteurs concernés: comment, en effet, bâtir une culture commune sur une incompréhension de la réalité de votre école? Et comment se mettre d'accord sur le «faire» à école, si vous avez, tous ensemble, un problème de cohérence quant à son «dire»? Le respect des niveaux logiques a donc une importance cruciale pour toute école qui désire faire vivre ses valeurs d'établissement.

## Avec qui définir vos valeurs?

Vous savez maintenant à quoi il faut faire attention en premier lieu quand vous définissez ou révisez les valeurs de votre école. Mais il est un autre élément dont votre démarche de définition doit tenir compte si vous voulez aboutir à des valeurs qui soient vraiment vécues au quotidien dans votre établissement: prenez la peine d'**impliquer dans la définition de vos valeurs, ceux-là mêmes qui vont devoir les pratiquer ensuite**. Lorsque la structure scolaire est relativement petite, tous les acteurs de l'établissement peuvent facilement participer à cette définition. Mais dans des structures plus grandes, il n'est pas possible d'impliquer activement tout le monde dans un tel projet, car il est extrêmement difficile de bien discuter à 60, à 120 ou à 300 personnes. Les entreprises d'une certaine taille sont confrontées au même problème; leur solution consiste généralement à déléguer la définition des valeurs à un panel représentatif de l'entreprise, qui rend régulièrement compte de l'avancement des travaux à l'ensemble des acteurs. La fonction des participants du panel n'est pas seulement de contribuer aux travaux de définition, mais également de jouer le rôle d'**«ambassadeurs des valeurs»** auprès de leurs collègues. Dans les établissements scolaires, c'est pareil: plus ses acteurs se sentent impliqués dans le projet de définition des valeurs, plus l'école augmente l'impact futur des valeurs sur son quotidien.

Mais en fait, qui sont les acteurs de l'établissement? Autrement dit, avec qui convient-il de définir vos valeurs? Avec les enseignants, les administratifs et la direction? Ou aussi avec les élèves? Ou même avec les parents? Les établissements répondent diversement à cette question. Certains incluent tous les acteurs de l'école, sans exception, d'autres définissent des valeurs communes entre adultes de l'école et élèves, mais sans les parents, d'autres encore rédigent une Charte pour les adultes de l'école principalement. Je pense qu'il n'y a pas de règle ici et qu'il **convient de choisir l'option qui correspond le mieux à la place réelle qu'occupent adultes, élèves et parents dans votre école**. Certes, tout établissement qui se respecte affirme aujourd'hui que «l'élève est au centre de nos préoccupations», mais cela n'implique pas forcément que l'élève doive à tout prix participer à la définition de votre identité. Cette question peut d'ailleurs se résoudre différemment suivant l'âge des élèves: dans une école enfantine ou primaire, surtout dans les petits degrés, il est dans l'ordre des choses que l'école se donne plutôt pour objectif le partage de **«valeurs enseignées»**, c'est-à-dire définies par les adultes de l'école conformément à sa mission et ses ambitions pédagogiques et éducatives, puis enseignées aux élèves au même titre que l'alphabet ou la règle de trois. Dans une école de

degré secondaire ou secondaire II, de même que dans les formations supérieures, cela peut avoir un sens de vouloir aboutir à des «valeurs partagées», c'est-à-dire définies par les adultes et les élèves ensemble.

## Comment définir vos valeurs?

Après avoir décidé avec qui vous souhaitez définir vos valeurs d'établissement, il vous reste la question du «comment». Dans l'Atelier A, certains d'entre vous auront l'occasion d'expérimenter la méthode d'Ordinata, que l'on peut résumer comme ceci.

Imaginez-vous assis dans une salle de votre école, au milieu d'un panel représentatif de votre établissement, pour définir vos valeurs. La tentation sera grande de demander aux participants quelles sont les **valeurs** qui ont, de leur point de vue, de l'importance pour votre école. N'y succombez surtout pas! Vous risquerez fort de ne recueillir comme réponses qu'une série de termes abstraits, qui n'ont pas de réelle résonance avec le quotidien concret de votre établissement. Et c'est bien normal: à question abstraite, réponse abstraite. Cherchez plutôt vos valeurs dans le concret: demandez donc à vos participants de faire une liste des **comportements** qu'ils estiment bons et à promouvoir dans votre école. Ensuite, pour chaque comportement, demandez-vous quelle valeur se cache derrière. Voilà ce qui vous donnera accès à vos vraies valeurs, à celles qui se cachent effectivement dans les comportements des acteurs de votre établissement. Ces valeurs-là, vécues dans le concret, seront vraiment vos valeurs.

Il est bien clair qu'un travail d'ordonnance sera encore nécessaire pour regrouper les valeurs qui se ressemblent et aboutir ainsi à un ensemble simple et cohérent, facilement mémorisable et d'autant plus aisément communicable et partageable par tous. Mais en partant de vos comportements pour remonter à vos valeurs, vous ne vous égarerez pas en chemin, je vous le promets!

## Conclusion: faites de vos valeurs des outils de management

Pour terminer, si vous voulez vraiment partager et faire vivre vos valeurs d'établissement au quotidien, si vous entendez faire de vos valeurs des outils de management de votre école, il est indispensable de définir dans la foulée de quelle manière le respect des valeurs va être **évalué**. Car sans vérification régulière de la mise en pratique des valeurs, celle-ci s'estompe très rapidement. Pour les enseignants et les administratifs, il convient dès lors que les valeurs soient intégrées dans la démarche d'évaluation annuelle. Pour les

élèves, l'évaluation se fait souvent sur une base plus ponctuelle, en ce sens qu'on y fait surtout référence quand ils ont transgressé une valeur de l'école. D'un point de vue pédagogique et éducatif, il me semble important de ne pas se limiter à cette application somme toute négative des valeurs (quoique bien nécessaire, je vous l'accorde), mais de favoriser en premier lieu leur **application positive**, qui consiste à faire systématiquement référence aux valeurs de l'école pour reconnaître l'effort de l'élève ou pour exprimer vos attentes à son égard. **Si nous voulons faire vivre nos valeurs à l'école, parlons le langage des valeurs!** Et quand tous les acteurs de l'école parleront le langage des valeurs, ils vont ressentir le besoin de **traduire ces valeurs dans des principes de management**. Lorsque vos valeurs seront ainsi «descendues» jusqu'au quatrième niveau logique, elles deviendront de véritables outils de management de votre établissement. Ce jour-là, le «faire» de votre école sera correctement aligné sur son «dire», et votre Charte ou votre Projet d'établissement pourra enfin déployer toute sa puissance.

*Stefan Merckelbach, Philosophe Manager, Ordinata, Fribourg  
(www.ordinata.ch)*

## Suggestions de lecture pour prolonger la réflexion

- Ken Blanchard et Michael O'Connor, *Managing by Values*, Berrett-Koehler Publishers, San Francisco CA 1997. (Processus de définition des valeurs en entreprise).
- Robert Dilts, article «Logical Levels», in: *Encyclopedia of systemic NLP and NLP New Coding*, éd. Robert Dilts and Judith DeLozier, NLP University Press, Scotts Valley CA 2000, p. 667–671. Version électronique: <http://nlpuniversitypress.com>. (Présentation de la notion de «niveaux logiques» et application en PNL).
- Linda Kavelin Popov, *The Virtues Project Educator's Guide*, Jalmar Press, Torrance CA 1998. (Stratégies pédagogiques d'application des valeurs, ici appelées «vertus», en classe).
- Vincent Lenhardt et Alain Godard, *Engagements, espoirs, rêves*, Editions Village Mondial, Paris 1999. (Application des «niveaux logiques» à la culture d'entreprise).
- Jacques-Antoine Malarewicz, *Systémique et entreprise*, Editions Village Mondial, Paris 2000. (Développement de la notion de «procémolles»).



Conférence de Véronique Schoeffel – cinfo

# La communication interculturelle dans le champ scolaire

La pluralité culturelle des acteurs scolaires engendre des difficultés de communication. Certains cadres d'interprétation permettent de mieux comprendre ces difficultés et d'en repérer les enjeux. Ebauche de stratégies de négociation entre élèves, enseignants et parents.

- a La culture dans un contexte de communication interculturelle.
- b La communication interculturelle: divers niveaux de définition: quels choix pour les écoles suisses?
- c Perception et résistance au changement, de part et d'autre.
- d Quelques cadres d'interprétation de ces résistances:
  - i. Les styles de communication
  - ii. La communication non-verbale
  - iii. Les valeurs culturelles
- e Ebauches de stratégies entre les divers acteurs.

Après nous être interrogé-e-s sur le concept de communication interculturelle, nous mettrons l'accent sur deux notions: celle de la **perception** dans la communication interculturelle, et celle de **résistance au changement** dans une situation de communication interculturelle, particulièrement en milieu scolaire.

## Perception

L'éducation que nous recevons et la culture dans laquelle nous évoluons nous donne un sens de ce qui est juste ou faux, de ce qui est bon ou moins bon, normal ou pas, et nous développons des perceptions, attitudes et fonctionnements liés à ce cadre.

Lorsque les messages reçus à la maison sont similaires de ceux reçus à l'école, les enfants ne sont pas tiraillés entre deux cultures, deux perceptions du monde. Il en va de même pour le corps enseignant et les parents. Lorsqu'il y a dissonance entre les messages, les valeurs centrales, les normes et attitudes des uns et des autres, les défis liés à la communication interculturelle surgissent.

Si on m'a éduqué-e en mettant l'accent sur l'écoute et l'observation, plutôt que sur la prise de parole et les questions pour développer mon apprentissage, je serai, en tant qu'élève, en proie à un immense désarroi dans un système scolaire qui met l'accent sur la participation active, les questions et interventions démontrant un esprit critique. Si je suis enseignant-e, comment intégrer d'autres manières d'apprendre? Quelles sont mes perceptions du silence des élèves? De leurs interventions peu critiques?

La présence d'acteurs de cultures différentes dans le même système est un facteur de changement pour tous les acteurs en présence. Or, qui dit changement dit résistance au changement.

## Résistance au changement

La résistance au changement est NORMALE, d'ailleurs elle est perceptible auprès de tous les acteurs du monde scolaire: enseignant-es, direction, parents, enfants. Le changement nous déstabilise, nous fait entrer dans un espace d'incertitude, ce qui est beaucoup plus éprouvant qu'un espace connu.

La contribution de trois auteurs ou groupes d'auteurs me semble particulièrement intéressante en ce qui concerne ce thème du changement et de la résistance au changement.

*Peter Marris* (sociologue) parle de «conservative impulse», (élan de conservation) comme première réaction des humains face au chan-

gement. Une réaction saine et normale, car nous avons besoin de cadres clairs pour fonctionner. Or le changement, par définition, modifie ces cadres, et crée de l'incertitude. Ne pas vouloir modifier ce qui donne sens à ma vie, quoi de plus normal? Si l'on m'a toujours dit que je ne devais pas regarder un supérieur dans les yeux, et que cette attitude est devenue ma manière d'exprimer le respect, comment puis-je exprimer ce respect si tout à coup on me demande de regarder cette personne dans les yeux? Si je suis convaincu-e que l'harmonie d'un groupe est plus importante que d'exprimer une critique, comment faire lorsque je suis dans une culture où le «dire» prend le dessus? On se retrouve dans des situations de «Je ne sais plus».

L'éclairage de *William Bridges* paraît lui aussi particulièrement utile dans un contexte de changement. Il différencie les notions de **changement** et de **transition**. Il remet en question la croyance très répandue dans le monde occidental, selon laquelle les humains entrent dans la situation nouvelle immédiatement après un changement. Pour Bridges, le changement est un événement extérieur, qui nécessite un processus intérieur avant qu'on ne puisse entrer pleinement dans la phase «post-changement». Il appelle «transition» cette phase de processus intérieur, un processus qui se déroule en trois temps. Contrairement aux attentes, le premier temps n'est pas celui du nouveau commencement, mais celui du deuil. Le deuxième temps est appelé «désert» ou «zone neutre», et le troisième temps, appelé «nouveau commencement» ne se dessine que suite aux phases de deuil et de désert.

*Hanna et R. Tannenbaum* affirment la même chose, en d'autres termes, lorsqu'ils parlent des trois étapes pour gérer le changement: «holding on, letting go, moving on», soit se cramponner, lâcher prise, poursuivre son cheminement.

Si la communication interculturelle dans les écoles est souvent si difficile, c'est parce que cette institution, plus que toute autre, cristallise les enjeux de changements, et de changement identitaire, au niveau individuel et institutionnel. Très souvent, les difficultés résident dans les domaines suivants, qui seront développés lors de l'intervention:

- Les styles de communication, et particulièrement la tension entre
  - Linéaire – circulaire
  - Direct – indirect
- La communication non-verbale
  - Le regard
  - Le temps
  - L'espace-le toucher
  - Le formel-l'informel
- Les valeurs culturelles, qui sont bien entendu étroitement liées à ce qui précède:
  - L'individu/la communauté
  - La famille
  - La parole/le silence
  - La hiérarchie

## Petite bibliographie indicative

- Bridges, W. (1980). *Transitions: Making sense of life's changes*. New York: Addison-Wesley.
- Bennett, M. (Ed.). (1998). *Basic concepts in intercultural communication*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Bennett, M. (1993). *Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity*. In Paige, M. (Ed.). *Education for the intercultural experience*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Marris, P. (1975). *Loss and change*. Garden City, NY: Anchor Press/Doubleday.
- Tannenbaum, R. & Hanna, R.W. (1985). *Holding On, Letting Go, and Moving On: Understanding a Neglected Perspective on Change*. In Tannenbaum, R., Margulies,
- N. Massarik, Fred and Associates. *Human systems development: New perspectives on people and organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating across cultures*. New York: Guilford Press.



Conférence de Malika Lemdani Belkaid – Université de Genève

## La diversité culturelle, un moyen de mobiliser pour collaborer

La communication va proposer une exploration de la notion de diversité culturelle, la questionner en la définissant. Le champ d'illustration est davantage concerné par la sphère scolaire, ses sujets et ses acteurs. Des pistes de recherche tant théoriques que pratiques sont abordées pour susciter réflexions et échanges.

### Diversité culturelle, ouverture ou enclave?

Une chose est de constater la diversité culturelle, une autre est de la comprendre et une troisième est de savoir agir sur elle ou avec elle dans un cadre particulier tel que celui de l'institution scolaire. Identifier et analyser les incidences du polymorphisme culturel sur la structuration individuelle de chaque enseignant et sur l'ensemble du corps enseignant, voire sur la société enseignante.

La diversité culturelle est un terme couvrant. Il peut être aussi un terme marécage. La culture est à la fois omniprésente et enclavée. Elle peut être l'alibi facile pour bien des dysfonctionnements. Elle est souvent cantonnée dans les représentations communes à la culture migrante. Il convient donc de revisiter le concept, de lui rendre son dynamisme.

### Pour une construction théorique

Une élaboration conceptuelle de la diversité culturelle dans une perspective de formation d'enseignants devra tenir compte, entre autres, des dimensions suivantes:

- Les rapports entre la diversité des cultures et l'universalité est le mouvement qui articule les deux. Les cultures conçues comme des ghettos car porteuses des différences incompatibles pour faire vivre ensemble leurs porteurs peuvent obstruer la vie, dans un établissement scolaire ou dans d'autres institutions. Mais d'autres risques guettent à les voir dans une optique homogénéisante qui nie toute différence et qui vise à une assimilation totalisante en les forçant à entrer dans un lit de «Procuste» aussi bien intentionné soit-il. L'universalité de l'être va avec l'enracinement dans le singulier irréductible.
- Le souhait d'intégration particulièrement est à questionner, parfois à soupçonner. Qui intègre qui? À quoi? Comment? Qui sont les sujets en présence? Qui agit et dans quel sens? Avec quelles valeurs? Un état des lieux des modes d'intégration, les adaptations qui sont requises dans la sphère scolaire sont des lieux d'investigation riches en expériences à analyser.

- La réciprocité. Décrire quelqu'un hors contexte relève de l'impossible. La perception d'autrui et l'identité qu'il s'attribue ou qu'on lui attribue, plus ou moins consciemment, s'opèrent dans le réseau relationnel dans lequel les sujets sont imbriqués. En conséquence, une réflexion sur l'altérité. Un rapport de réciprocité s'installe, inégal parfois ou affichant des formes inattendues (œil pour œil, dent pour dent, mais ces projectiles sont différents selon l'attaquant ou le défendant).
- L'humour. Celui qui déclenche le rire, la bonne humeur et la réflexion. L'ironie et le sarcasme sont d'usage courant dans les relations éducatives: leur incidence sur le vivre ensemble se doit d'être mieux connue. Ils font partie de la palette des humiliations qui ont remplacé les châtements corporels d'antan.
- La reconnaissance du Je et de la subjectivité comme élément structurant et non pas comme élément perturbateur dans le processus d'apprentissage. L'humain est tout entier dans le culturel et le vivre ensemble humain dans le multiculturel. Notre objectif est donc d'admettre, d'accepter et de repérer l'action avec la subjectivité inhérente à tout processus de compréhension, et donc celui de sa diversité culturelle.
- Le démantèlement de la mécanique du mépris. Faire prendre conscience des chaînes de dévalorisation, des hiérarchies conflictuelles ou discriminantes: hommes/femmes, adultes/enfants, vieux/jeunes, gros/minces, riches/pauvres, citadins/ruraux, francophones/allophones, etc. Un enseignant ou un chef d'établissement peut se trouver dans le groupe responsable de dévalorisations. Ils jouent un rôle non négligeable dans la déconsidération des cultures infériorisées et contribuent au façonnement et aux représentations des élèves et des futurs citoyens adultes.
- La mise en évidence de la force de la diversité et du pluralisme. Sortir la culture de l'autre de l'ornière qui en fait un simple terreau de problèmes, de violence et d'échec.

## Cadrage historique

- L'histoire culturelle suisse: informer sur les migrations et leur histoire, les conditions d'accès à la citoyenneté, les différents statuts, les dimensions sociales, démographiques, politiques, linguistiques, juridiques et éducatives. Une information bien documentée fait reculer les représentations erronées, amplificatrices et brandissant de mauvais présages en effrayant et effectuant des amalgames que la situation internationale alimente souvent.
- Panorama des différentes nationalités présentes dans les écoles genevoises à travers les statistiques scolaires: le but est de faire constater la diversité qui est maintenant la norme.
- La sociologie du XIXe siècle et la domination coloniale sont des modes de pensée qui ont laissé des relents. Comment l'école les reçoit, les répercute, les renvoie et parfois malheureusement les perpétue. Une des dérives à traquer: l'exclusion nouvelle mouture, le racisme qui se dissimule sous des raisonnements «culturels» fallacieux. La Pédagogie de l'antiracisme (titre d'un livre de Monique Eckmann et Miryam Eser Davolio, Ed., Loisirs et Pédagogie, 2002), fournit des données édifiantes et illustre la théorie par des exemples pratiques d'analyse et d'action. Il s'agit donc d'en prendre la mesure dans l'environnement scolaire, lui faire barrage et déraciner l'approche purement «ethnique» des situations éducatives. La complexité est au cœur de ce travail.
- Faire quelques incursions dans l'histoire des peuples, et de leurs cultures métissées car «l'enfer est privation d'histoire». Travailler sur les déformations, les stéréotypes, les assignations à de fausses résidences ou à des résidences barricadées. Liez-

vous, dans votre for intérieur secret, un Italien à la pizza, un Maghrébin au couscous, un Allemand au nazisme, un Français à l'arrogance, un Afghane à l'intégrisme. Ou encore un Suisse, aux montagnes, aux vaches et au chocolat? Simpliste, direz-vous, mais encore?

## Langue maternelle / langues secondes

- Sensibiliser à l'importance des langues d'origine des élèves et permettre une connaissance minimum des langues secondes pour des enfants d'immigrants (EOLE et les travaux de Christiane Perregaux sur l'ouverture aux langues). Rappeler et commenter les exemples des pays de colonisation pour leurs politiques de langues. Être informés sur les communautés locales d'appartenance dans les quartiers, etc.

## Faire le deuil de l'homogénéité

- Reconnaître et comprendre la diversité du milieu scolaire, l'hétérogénéité en soi et chez les autres. Premièrement, ne sont pas divers les seuls élèves «étrangers». Ni les élèves seulement d'ailleurs. Les enseignants le sont aussi. Deuxièmement, chaque être est divers en lui-même. Les travaux cliniques prenant appui sur des récits de vie le prouvent amplement. Déplacement, apprentissages divers, rencontres et assimilations culturelles, acculturations sont le lot de tous. Les éducateurs ont tout intérêt à conscientiser ce phénomène et ne pas agir à l'insu d'eux-mêmes.
- Pédagogie différenciée et diversité culturelle: comment individualiser l'enseignement en fonction de certains aspects de la diversité culturelle: comment identifier et traiter des obstacles comme le stress d'acculturation, par exemple. Un moyen à la disposition de tout un chacun est le recours à l'expérience connue et vécue: il est curieux de constater une sorte d'amnésie par rapport à notre propre enfance et à des compétences activées en situation d'adaptation au changement.
- Questionner le terme «normalisation». Voir comment les pressions vers une norme peuvent perturber des parents et des enfants engagés dans un projet personnel progressif d'adaptation à un nouveau milieu culturel. Faire un travail sur les étapes individuelles de l'entreprise d'ajustement, le cheminement sur un continuum d'intégration à la culture d'accueil et à la culture scolaire dans ses diverses composantes. Une piste assez peu empruntée est de repérer les savoirs implicites qui font partie du curriculum caché, accumulés pendant des années par des écoliers dans un contexte scolaire donné et qui ne sont pas familiers à des élèves ayant baigné dans une autre culture scolaire. Le milieu scolaire est lieu de culture dont plusieurs aspects, en apparence anodins, lui sont propres et sont tellement intériorisés qu'ils sont invisibles aux éducateurs qui omettent d'en tenir compte dans la panoplie des éléments à transmettre.
- Pour de futurs enseignants en formation, l'intégration dans le corps enseignant est une des facettes se rapprochant de cette adaptation. Ils sont en déplacement, en migration, d'un lieu à l'autre, d'un statut à l'autre. Le travail de conscientisation du phénomène de passage et des apprentissages et difficultés qui lui sont inhérents, ouvre un champ d'étude comparative avec la migration culturelle au sein des établissements scolaires: déstabilisation, sentiment d'insécurité, peurs, angoisses, jubilations et joies des percées de relaxation, de prise de connaissances... Une prise de conscience des efforts et des stratégies requises est donc possible dans leur vécu personnel immédiat.

## Le culturel face à l'égalité des chances

- Identifier les facteurs culturels qui influent sur la réussite et l'échec à l'école. Pouvoir les distinguer des autres facteurs concourant aux mêmes résultats. Parmi les obstacles à l'égalité des chances pour les élèves, lesquels sont imputables à des facteurs culturels?
- Deux dangers à éviter: refouler et ignorer les cultures et surculturaliser les problèmes. Les données sur les redoublements et les populations des classes ou des établissements spécialisés pour écoliers en difficulté indiquent la forte présence d'enfants d'origine étrangère. Le besoin qu'ont ces enfants d'un traitement autre ne fait-il pas réfléchir à ce qui se fait ou ne se fait pas dans tous les établissements scolaires?
- Les hiérarchisations inconscientes des cultures ou traits culturels ont souvent leur explication dans des rapports sociaux déséquilibrés (par exemple, les personnes à statut précaire).
- L'interrogation du réel scolaire par la seule lorgnette de la diversité culturelle – ou de n'importe quelle autre lorgnette unique – opérerait un zoom réducteur et dangereux sur l'objet observé. De plus, un élève n'est pas le représentant de la culture que l'on lui prête: il est un sujet dans sa complexité et dans son originalité, qui s'inscrit à sa manière personnelle dans les sphères culturelles qu'il fréquente. Ensuite, il est un creuset dans lequel s'opèrent des mélanges, des superpositions, des adjonctions, selon son rythme et ses caractéristiques psychologiques et stratégiques particulières.

## Diversité culturelle chez soi et en soi

- Travailler sur les schèmes de pensée et de perception des enseignants, leurs représentations, leurs stéréotypes, leurs préjugés. Un travail sur leurs cultures et les différents versants de leur appartenance culturelle, des facettes de leur identité.
- Les représentations qu'ils se font d'eux-mêmes et de leurs élèves, des parents de ceux-ci, se travaillent, et d'abord en équipe, en collaboration, dans des moments de travail formel (formation continue) ou informel (la salle des maîtres pourrait ne pas être un simple lieu de critiques ou de lamentations décourageantes). Ensemble, les éducateurs ont des compétences permettant de mieux comprendre et de corriger les travers, lever les malentendus. La réussite scolaire et la réussite enseignante et éducative qui l'accompagne en bénéficient grandement. La diversité est, ici encore, à la clé. Les opinions butées, les fermetures aux arguments des autres, les

isolements dans des tours d'ivoire réifiantes ne facilitent pas l'élargissement des horizons, pédagogiques ou autres. Les modalités pratiques de telles rencontres sont ouvertes à l'imagination et au bon vouloir des équipes et de leurs membres.

- Tout travailleur dans un métier de l'humain doit apprendre à se (re)mettre en question. Comprendre ce qu'il fait aux autres, c'est comprendre ce qu'on lui a fait, et ce qu'il fait de ce qu'on a fait de lui. Pour cela, certains travaux d'Alice Miller sont éclairants (par exemple: *Libres de savoir, Ouvrir les yeux sur notre propre histoire*, Flammarion, 2001). Il peut opérer cette investigation à partir de ce qu'il a vécu dans son passé, à l'école et dans la famille particulièrement. Les dangers de répétition, de reproduction de maltraitances ne sont pas à négliger.

## Le culturel visible et l'invisible; l'explicite et l'implicite

- Tout enseignant, éducateur, soignant se doit d'être conscient de son pouvoir sur les personnes qui lui sont confiées. Il ne peut occulter sa part de responsabilité dans le type de relations entre élèves, de la dimension interculturelle des contacts. Il dispose de moyens matériels et intellectuels pour nourrir l'humanisation des relations. Ainsi, une attention soutenue est requise pour des éléments concrets de gestion de l'établissement, de la classe: la décoration, la gestion de l'espace: les pupitres, les objets divers. La vigilance est utile par rapport aux contenus des documents d'apprentissage pas toujours expurgés de stéréotypes sexistes, racistes insidieux. Le comportement de l'éducateur est aussi source d'investigation: ses paroles, ses silences, ses colères, ses injonctions claires ou implicites, ses attitudes, ses déplacements ou son immobilité, les interactions verbales ou non-verbales, etc.

## La «rassemblance»

- Explorer la mémoire partagée entre les candidats à l'intégration et la société d'accueil, quelles stratégies d'adaptation chez les deux acteurs? Les lieux et les modes d'expression d'une identité collective: traditions orales (contes, histoires, proverbes, charades) et traditions matérielles (les gestes, les pratiques, les manières de vivre) autant que les rappels événementiels ou existentiels.



## La famille et les conflits de loyauté

- La famille, en amont, pendant l'école et en aval, accompagne, participe, régule les processus d'acculturation et d'enculturation. La distance culturelle que l'école peut creuser entre parents et enfants joue un rôle important dans l'opposition à l'école.
- Réfléchir à son identité peut devenir instrument d'une intégration optimale. En vue d'un équilibre identitaire, conjuguer changement et continuité, en lien avec l'histoire de la famille. La famille joue un rôle essentiel dans la continuité, mais participe aussi au changement, le sien autant que celui de l'enfant. L'enfant est donc moteur de changement par son action sur ses parents tout en étant lieu de changement. Ces mouvements se font parfois dans la souffrance. Les conflits de loyautés engendrent des passages douloureux: ce qui peut paraître enrichissement ou progrès peut aussi être ressenti comme appauvrissement, éloignement des racines, de la culture d'origine.
- Éviter autant que faire se peut de faire passer l'enfant d'étranger à l'école ou à la société d'accueil à étranger à sa famille, à ses proches, à son pays d'origine, à sa culture première. Le travail sur le double bind, créateur d'une sorte de névrose qui se lit dans la panique et l'inaction des sujets ainsi coincés dans une double injonction ou, une double contrainte: rester soi et aspirer à la culture de l'autre.
- Comment s'abreuver à une culture et demeurer dans sa propre composition culturelle? Y a-t-il des abandons nécessaires? Ou plutôt y a-t-il des conciliations possibles, des enrichissements sans sacrifier l'essentiel des deux cultures en présence, ou des transhumances vivifiantes de l'une à l'autre? Il faut discerner les culpabilités qui naissent de ces enfermements. Les reproches que les personnes font alors à tout et à tous conduit à des révoltes, à la violence ou à l'apathie.

## Les valeurs de la diversité culturelle

Pour honorer le thème de cette journée d'étude, une valeur me paraît essentielle à proposer à votre réflexion. Je la nommerai DIVERSALITÉ, de ce beau vocable fabriqué par Patrick Chamoiseau. L'éthique est liée à l'action: elle porte sur des valeurs mobilisées qui la sous-tendent et la rendent possible en la colorant de l'apport et de la responsabilité de la personne qui agit. Elle concerne l'individu et lui confère sa propre valeur d'être qui porte et impulse un faire qualitativement et humainement significatif. La générosité impulse des actes généreux; la «diversalité» impulse des actes de respect et d'amour du divers, de la diversité.

Le travail est intérieur, propre à chacun de nous. Nos formations ont souvent été faites dans cette logique «mono» ou le multiple est à réduire à l'un. Même le plus petit dénominateur commun est éclipsé. Et la tendance a longtemps été à la langue unique, le parti unique, la pensée unique, la tradition unique, l'école unique... Chacun doit se positionner par rapport au divers et comprendre sa posture et en dépister les impulsions dans son action. La diversité suggérée ici n'a rien de commun avec l'éparpillement, l'atomisation, la dispersion et l'errance sans but. Il s'agirait plutôt d'ouverture, de souplesse, d'acceptation de l'altérité et de détente. La posture mono est de frilosité, de repli, d'égoïsme mal compris, et de limitation des horizons et des possibilités pédagogiques et plus largement humaines. La valeur de la diversalité s'accommode de solidarité, de générosité et de joie de vivre.

## Une métaphore pour finir

Une métaphore pour une intelligence de l'alternance, de la diversité culturelle active: la transhumance. Un ouvrage paraîtra bientôt chez L'harmattan qui explore ce thème en l'illustrant largement (*Éducation et alternance culturelle*, L'Harmattan, 2004) Quand plusieurs cultures se côtoient, entre des personnes ou à l'intérieur d'une seule personne, des mouvements et métissages ont lieu. Les tenants d'une culture dominante se prémunissent, sciemment ou non, contre une culture qu'ils dédaignent. Ils s'ingénient à forcer l'autre à «intégrer» la sienne. Parfois, une sorte de ressentiment, inconscient souvent, est là pour empoisonner la transmission de sa culture même. Veut-il vraiment que l'autre l'apprenne? Il n'est pas question de faire de procès d'intention puisque le questionnement que je propose ici est à opérer par chaque personne pour elle-même.

Sectionner des dimensions culturelles chez quelqu'un serait criminel, tant l'on sait le côté vital des éléments culturels qui nous composent. Éradiquer une plante, un oiseau, un insecte de la surface de la terre met en danger d'autres espèces et la terre entière. L'être humain est une terre. Il a besoin de tout ce qui le fait vivre. Et d'ailleurs, comme dans la nature, il est doté des capacités de mise en cohérence, de capitalisation du divers. Il sait se ressourcer là puis là. Il est un être qui transhume, qui se ressource sans besoin d'être estropié. Les difficultés du parcours font partie de la vie et les enrichissements dans la diversité. N'y a-t-il pas là matière à réflexion? Et surtout à action?

## Atelier

### La diversité culturelle, une dynamique de collaboration professionnelle et humaine

L'atelier pratique l'exercice in vivo de la collaboration entre des participants divers qui se penchent sur la question de la diversité culturelle dans leur profession et questionnent des situations où ils ont été amenés à jouer un rôle actif.

Il est construit en quatre étapes:

1. Une prise de connaissance de 2 situations éducatives dont la complexité inclut une dimension de diversité culturelle en milieu scolaire (lecture documents, papier et transparents).
2. Une analyse de ces récits d'expérience, centrée sur des paramètres éthiques (MLB avec participants).
3. Présentation d'une grille d'analyse (MLB), description et analyse dont les grandes lignes sont:
  - communiquer oralement et par écrit des expériences difficiles vécues dont le participant a été l'un des acteurs (dimension clinique, implication);
  - repérer les dilemmes éthiques qui rendent le problème complexe et qui ont entravé ou corsé la prise de décision;
  - discuter les incidences sur l'agir;
  - revenir sur les conséquences des actes accomplis.
4. Un travail de groupe (participants, participants et MLB)

Dans chaque groupe, il sera procédé à:

- des échanges oraux sur des expériences des participants comportant un incident critique pré analysé comme «culturel»
- la sélection d'un «cas» à approfondir: écriture descriptive, analyse avec prise de notes
- une mise en commun: présentation du travail d'un groupe suivi de la poursuite de l'analyse en collectif, avec les apports de tous, animateur inclus.

# Des valeurs professionnelles des adultes de l'école à des règles de vie et de courtoisie...

Etablissement primaire et secondaire du Mont-sur-Lausanne. Atelier de Murielle Vallélian et Jean Schaer

Cet atelier a proposé une réflexion de groupe mais également individuelle à partir des étapes que notre groupe de travail (groupe de réflexion sur les valeurs - GRV ci-après) a vécues à la suite d'une journée pédagogique (mai 2001) construite autour du thème de la violence. Le GRV a reçu un mandat de la direction pour donner suite aux suggestions de M. Daniel Favre de l'université de Montpellier. L'objectif était d'apporter des réponses concrètes aux problématiques de violence, d'irrespect et d'incivilités, en d'autres termes de travailler sur la notion de «climat d'établissement». C'est un travail de longue haleine, dont les lignes directrices et les objectifs se définissent et évoluent en partenariat avec les membres du groupe. Une phase initiale, pour laquelle un premier GRV a été constitué, a permis de récolter 46 textes d'adultes travaillant dans notre école. A partir de ces textes, des mots-clés ont pu être déterminés, triés et classés:

Valeurs	Rôles	Motivations
Respect	Enseignement	Dialogue
Confiance	Accompagnement	Plaisir
Autonomie	Prévention	Partage
Authenticité		Sentiment d'utilité
Créativité		

La seconde phase, qui a vu la création d'un nouveau GRV, a débuté en automne 2002. Ce groupe a axé sa réflexion sur l'expression des besoins inhérents à notre travail dans l'école:

Quels besoins?	Pour...quoi ces besoins?	Comment répondre à ces besoins?
----------------	--------------------------	---------------------------------

Dans un troisième temps (automne 2003), le GRV a souhaité orienter sa démarche en direction des élèves et a proposé à l'ensemble des 70 classes (1'350 élèves et 145 adultes) la création d'un arbre (une branche par classe et une feuille par élève/adulte) où chacun a pu exprimer:

- au recto de la feuille => ce dont il-elle a besoin pour se sentir bien à l'école
- au verso de la feuille => ce qu'il-elle est prêt-e à faire pour contribuer à un climat agréable dans l'école.

En partant du concept – *moi, élève/adulte je fais partie de cet établissement; j'appartiens à une classe/une école et j'ai droit à une place entière en tant qu'élève/adulte; j'ai donc des droits mais aussi des devoirs*

plusieurs objectifs étaient visés:

- Réfléchir à ses propres attentes vis-à-vis de l'école.
- Décider de sa contribution au bien-être dans l'école.
- Obtenir la participation de chacun à cette réflexion.
- Développer le sentiment d'appartenance à l'école.

La 4e étape est celle que nous vivons actuellement depuis le printemps 2004. Elle consiste en la distribution de questionnaires (1 version «adulte» / 3 versions «élève») élaborés par le GRV qui vont permettre de créer deux documents intitulés: Règles de vie / Règles de courtoisie.

## Ces questionnaires ont pour objectifs de:

- Permettre à chaque adulte de classer différentes règles (vie/courtoisie).
- Mesurer le degré d'importance que chacun (élève et adulte) attache à ces règles.
- Donner la possibilité de proposer d'autres règles de vie et de courtoisie.
- Mettre en évidence les concordances existantes entre adultes et élèves au sujet de ces règles.

*Les données ainsi récoltées (1'350 élèves et 145 adultes consultés) puis analysées serviront de base de travail lors de la journée de novembre 04 (à laquelle tous les adultes participeront) pour la réalisation du premier document cité plus haut. Le document concernant les règles de courtoisie sera quant à lui élaboré avec les élèves.*

*Cette journée ainsi que la rédaction de ces règles de vie et de courtoisie ne sont pas à considérer comme la fin de la longue réflexion entamée au printemps 2001. Il s'agit plutôt du début d'une nouvelle démarche qui aura pour objectifs:*

**Faire vivre et évoluer ces deux documents.**

**Etendre notre réflexion aux élèves et à leurs parents.**



# Cannabis: vers la définition d'une norme dans l'institution

Aldo Dalla Piazza

La démarche du Gymnase français de Bienne

Les raisons d'entamer une démarche:

- une situation biennoise ambiguë
- des consommateurs de plus en plus visibles
- des lieux d'approvisionnement de plus en plus proches de l'école
- une consommation de plus en plus ouverte dans les abords immédiats de l'école
- une école sans ligne claire
- un malaise dans le corps enseignant

Il était de plus en plus difficile pour ceux des enseignants qui ne fermaient pas les yeux d'accepter cet état de fait et de plus en plus difficile pour eux d'intervenir puisqu'ils n'avaient pas le sentiment de représenter une ligne commune portée de manière solidaire par l'ensemble des acteurs de notre école.

Il fallait donc définir au sein de l'école (élèves, enseignants, direction et autorité de surveillance) une ligne et une norme admise par la plus grande majorité possible.

Le processus suivi

**janvier 02** après-midi de réflexion (les enseignants et une délégation d'élèves)  
ateliers sous la conduite d'intervenants extérieurs (en partie en groupes séparés élèves / enseignants)

**printemps 02** documents de synthèse mis en discussion (affichage, séance questions-réponses)  
un exemple: avis concernant la possibilité de tolérer le cannabis

**automne 02** définition par la direction d'une norme sur la base des feedbacks obtenus  
contacts avec les milieux intéressés externes à l'école (Drop-in notamment) pour la définition des modes de collaboration  
débat au sujet de la norme et acceptation par les divers organes

**novembre 02** information de l'ensembles des élèves (tourné dans les classes)  
information des parents par lettre



- novembre 02 – janvier 03** introduction «souple» (pas de mesures, des entretiens): tournée de la direction dans les lieux critiques connus, à la rencontre des fumeurs, pour discussion de la norme
- février 03** entrée en vigueur, y compris les mesures disciplinaires, et d'encadrement (pas encore de structure de médiation)
- juin 03** journée de travail et d'information (intervenants externes, élèves des classes de 3ème, degré 10) (annexe: feedback des animateurs)
- dès août 03 (cyclique)** information écrite aux parents des nouveaux élèves, avant la rentrée scolaire
- dès nov. 03 (cyclique)** «Cannabis et sciences: que sait-on vraiment?», semaine d'études, participation des élèves sur inscription (groupe de 10-20 élèves, travail interdisciplinaire)
- dès janvier 04 (cyclique)** journée de travail et d'information (intervenants externes, élèves des classes de 3ème, degré 10)
- dès août 04 (cyclique)** information orale aux nouveaux élèves, une semaine après la rentrée scolaire (en même temps que d'autres règles de l'école)
- date à fixer** une journée de formation destinée aux enseignants

## Norme ou règlement?

- Une volonté de définir ensemble une attitude et une norme face à la consommation d'alcool et de cannabis.
- Une norme décidée ensemble, malgré les différences et les oppositions qui existent (profs / élèves; profs / profs; élèves / élèves).
- Si la norme est commune, on y souscrit et son respect va plus facilement de soi.

En fait, il est rapidement devenu évident pour chacun que la démarche aboutirait nécessairement en même temps à une réglementation.

En outre, nous aimerions casser l'idée que les élèves seraient tous, peu ou prou, consommateurs de cannabis. Nous souhaitons d'ailleurs casser cette idée surtout chez les élèves eux-mêmes, qui ont trop tendance à vouloir «faire comme les autres».

Les sondages menés dans notre école montrent que 80% des élèves n'ont jamais fumé et que seuls environ 5% des garçons et 2% des filles fument du cannabis plusieurs fois par semaine. Les chiffres de l'ISPA sont assez similaires.

La norme chez les jeunes, c'est donc l'abstinence. La consommation régulière est marginale.

## La norme ... qui est de fait aussi une règle ...

... si ce n'est qu'on s'évertue à la faire porter par le plus grand nombre  
... mais aussi respecter par tous!

- Consommation interdite sur le temps scolaire, dans le cadre et les lieux scolaires (ce qu'on peut contrôler); affirmation de l'absence d'exceptions (excursions, camps, ...).
- Fondée sur:
  - les nécessités de l'apprentissage,
  - l'incompatibilité entre consommation et aptitudes requises pour apprendre,
  - le danger que représente de fait une consommation régulière,
  - notre expérience des échecs subis par nombre de consommateurs, mais élimination des considérations morales ou légales.
- Un jeu de sanctions se basant sur:
  - une gradation accompagnant les récidives,
  - un principe d'alternatives entre mesures disciplinaires et dispositif de suivi (Drop-in)

## Le suivi

- des démarches d'information systématiques (parents, élèves)
- la mise en place d'une structure de médiation (dès août 2003)

Le point faible actuel: le train des sanctions n'est pas assez clair. Et surtout, il n'est pas communiqué assez clairement.

On a traité les situations qui se sont présentées au cas par cas, de manière cohérente et concertée, mais sans avoir définitivement fixé les choses. Il n'y a eu que six élèves concernés jusqu'à présent. Un dernier cas vient de se produire. Il concerne trois élèves qui se sont rendus à Lausanne en voiture, de leur propre chef, pour une excursion, au lieu de voyager en train avec le groupe. Qui plus est, ils n'étaient visiblement «pas très nets». Le cas est en cours de traitement et aurait fait un sujet concret pour le travail en groupes d'aujourd'hui.

## Résultats et situation actuelle

La consommation explicite et visible a essentiellement disparu des lieux les plus proches de l'école, ceux où les maîtres passent en venant ou en partant de l'école.

Les maîtres sont désormais plus à l'aise face au problème (mais j'ai tout de même été étonné que certains me téléphonent dans mon bureau pour me signaler qu'ils avaient vu quelque chose, pour me demander d'intervenir, alors qu'ils auraient dû et pu intervenir directement).

L'école peut se positionner clairement face aux parents.

Quelques élèves ont fait part de remarques positives:

- des non consommateurs se disant soulagés de ne plus être ouvertement exposés à la consommation des autres, mais aussi
- des consommateurs signalant que les informations et les journées de réflexion leur avait donné à réfléchir et les avait amenés à modifier leurs comportements.

Toutefois, en étant un tant soit peu critique, on peut se demander si la démarche, au-delà de ces résultats en soi très satisfaisants, a eu un impact réel sur le comportement des élèves ou si le succès, de ce point de vue-là, n'est que purement «cosmétique»?

En outre, puisque le mal n'est plus ressenti comme un fléau visible, la motivation à entrer dans une démarche de prévention plus systématique et précoce manque un peu (syndrome de Ponce Pilate ...).

*Aldo Dalla Piazza, Gymnase français de Bienne*

## Le Centre professionnel du Nord Vaudois : 100 ans et une santé olympique ! «L'important est de participer»

A l'occasion de son centième anniversaire, le Centre professionnel du Nord vaudois – CPNV – a choisi d'adhérer au réseau européen des écoles en santé. A cette fin, plusieurs actions ont été réalisées au cours de l'année scolaire 2003–2004 pour recueillir l'avis des collaborateurs, des collaboratrices, des apprenti-e-s et mettre en œuvre des projets centrés sur la santé.

### Un nouveau directeur pour ses 100 ans

L'année 2003–2004, au CPNV, a été marquée de deux événements majeurs: sa section «Ecole des métiers» du site d'Yverdon – l'EMY – fêtait ses 100 ans et la direction générale du Centre était confiée à un nouveau directeur. Après avoir dirigé les projets de recherche et d'innovation de l'Institut suisse de pédagogie pour la formation professionnelle en Suisse romande, le nouveau directeur a souhaité pouvoir concrétiser dans la réalité quelques idées expérimentées avec ses équipes de chercheurs. Une en particulier lui tenait fort à cœur: donner à chacune et chacun la possibilité de vivre sa vie professionnelle avec du plaisir et un sentiment d'efficacité.

Pour montrer sa vigueur et son engagement, l'EMY – fringante centenaire – a décidé de solliciter l'ensemble du personnel et des étudiant-e-s dans un concours d'idées qui seront réalisées tout au long de l'année scolaire. C'est ainsi que plus de 400 arbres ont été plantés, sur un terrain communal, par une équipe d'apprenti-e-s, de collaborateurs, collaboratrices et d'enseignant-e-s. Les traditionnelles portes ouvertes, étoffées d'une superbe exposition rétrospective, ont permis d'apporter un soutien financier à de jeunes apprenti-e-s malgaches, par un don remis à l'association Suisse-Madagascar. De plus, et durant toute une semaine au printemps dernier, le personnel, les apprenti-e-s et quelques partenaires se sont relayés sur 21 vélos d'appartement pour rallier Yverdon à Antsirabé, à 8500 kilomètres de chez nous, où une école professionnelle a reçu plus de Frs. 20'000.– récoltés auprès des parrains des cyclistes (voir [www.cpnv.ch/madagascar](http://www.cpnv.ch/madagascar)).



collaborateurs lors de l'acceptation de l'adhésion au réseau

## Une démarche interactive

La première rencontre du nouveau directeur avec le personnel, à la rentrée d'août, a permis de mobiliser l'ensemble des collaboratrices et collaborateurs afin de recueillir leurs besoins pour travailler avec plaisir et efficacité au CPNV. Ce ne sont pas moins de 130 propositions qui ont été formulées parmi lesquelles ont rapidement émergé une trentaine de projets d'établissement, qui ont donné à la direction les premières pistes dans lesquelles il était possible d'agir. C'est ainsi que, dès l'automne 2003, des équipes se sont mises au travail pour rédiger une charte du CPNV, préparer une demande d'adhésion au Réseau des écoles en santé, proposer des mesures concrètes en matière de prévention drogues, devenir une école sans fumée, ...

Fin 2003, une enquête auprès du personnel a été menée afin de permettre à chacun-e de donner son point de vue à propos de 24 énoncés de besoins extraits des propositions émises lors de la conférence de rentrée. Deux réponses étaient attendues pour chacun de ces besoins: quel degré d'importance a-t-il et dans quelle mesure est-il réalisé aujourd'hui. Sur les quelque 160 personnes qui ont reçu le questionnaire, 131 ont répondu. Les résultats ont clairement mis en évidence que les énoncés du questionnaire sont vraiment importants mais aussi qu'ils sont en grande partie déjà bien remplis au CPNV. Une analyse plus détaillée des résultats a permis à la direction de confirmer les choix de projets initiés à l'automne et de renforcer les actions visant à promouvoir la santé, améliorer la communication et favoriser un traitement équitable des conditions de travail.

## Le projet d'adhésion au réseau des écoles en santé

Au nombre des projets décidés, l'adhésion au Réseau européen des écoles en santé (REES) figure en priorité comme un cadre de référence pour mener à bien plusieurs des actions voulues par la nouvelle direction. Le groupe de travail a choisi d'organiser une consultation générale autour de la question du bien-être au CPNV en s'appuyant notamment sur la Charte d'Ottawa pour la promotion de la santé, ainsi que sur différentes publications et expériences du REES.

## L'avis des apprenti-e-s et des étudiant-e-s

La consultation a été menée sous la forme d'entretiens semi-dirigés dans toutes les classes. Afin de canaliser les débats et de rendre la démarche aussi accessible que possible, une grille répertoriant 16 domaines de réflexion a été proposée aux enseignant-e-s chargé-e-s de la conduite des entretiens. Chacun de ces domaines devait faire l'objet d'une notation (satisfaisant / insatisfaisant) et d'un recueil d'opinions et de propositions auprès des élèves. L'objectif prioritaire était de faire circuler la parole autour de la question du bien-être, et non de réaliser une enquête scientifique. Ainsi, il n'y a pas eu de stratégie formelle imposée pour effectuer ce recueil de données, chaque enseignant-e choisissant la technique d'animation lui convenant, pour que les élèves répondent collectivement.

La richesse des résultats permet de penser que la consultation s'est déroulée dans un climat de confiance favorable aux échanges, où la parole de chacun-e a été prise en considération. Une rencontre avec l'ensemble des délégué-e-s des classes du CPNV a complété la consultation. A cette occasion, les membres du groupe de travail – dont un représentant de la direction – ont transmis aux élèves un récapitulatif des résultats obtenus et leur ont donné des indications sur les mesures prises pour la rentrée 2004, en particulier en relation avec la décision «CPNV sans fumée», avec un moment d'échange sur ces questions.

## Des résultats impressionnants

Les consultations auprès des apprenti-e-s ont produit une quantité importante d'informations utiles à la direction du CPNV. Ainsi, ce sont 121 groupes d'élèves qui ont proposé 1075 remarques répertoriées par le groupe de travail dans 18 catégories. Près de 50 problématiques soulevées par 1 à 5 classes ont été traitées directement; réponses et propositions de solution pour chacune de ces questions ont été inventoriées et diffusées dans un document préparé par le groupe de travail et la direction. Une fiche de synthèse a été remise aux délégué-e-s des classes afin de rendre compte des résultats et d'informer sur les suites qui seront proposées afin de faire de l'école un lieu de vie favorable à la santé.

## Le processus d'adhésion

La volonté du nouveau directeur du CPNV d'impliquer les acteurs de l'institution dans les processus de changement a, dans cette démarche d'adhésion au REES, été marquée de plusieurs manières. D'une part, les besoins des enseignant-e-s et du personnel ont été recensés puis évalués, d'autre part, toutes les classes ont eu la possibilité de s'exprimer sur les conditions requises pour assurer un certain bien-être au CPNV. Enfin, lors de la conférence de fin d'année scolaire, le 2 juillet 2004, le personnel a été invité à voter pour ou contre l'adhésion au Réseau européen des écoles en santé. L'immense majorité des participant-e-s (env. 90%) a approuvé la proposition du groupe de travail concernant la signature d'une convention avec le REES.

## Conclusion

Les questions de santé ne sont jamais définitivement réglées. Avec cette démarche, le CPNV a voulu se donner une ligne de conduite et monter à l'interne comme à ses partenaires externes l'importance que nous accordons à la bonne santé de tou-te-s, et donc de l'institution elle-même. Avec l'engagement pris en été 2004 commence le travail concret, qu'une équipe de projet pilotera au quotidien. Les premières décisions sont mises en œuvre; elles devront être évaluées et ajustées, pour que d'autres mesures puissent être proposées. Le chemin est tracé, reste à le suivre ...

*Michel Tatti, directeur du CPNV, avec la complicité de Véronique Liaudet, infirmière au CPNV*

# Rapport final d'évaluation du projet intercantonal «Développer une culture de la médiation dans l'école»

Sylvie Leuenberger Zanetta



## Résumé

Ce rapport d'évaluation du projet intercantonal «Développer une culture de la médiation dans l'école» est réalisé dans le cadre du programme «Ecoles et Santé» conduit par l'Office fédéral de la santé publique (OFSP) et la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).

Dix-huit établissements de Suisse romande et du Tessin ont participé à l'ensemble de la démarche (de septembre 2000 à juin 2003) et ont réalisé des projets ayant pour objectif l'instauration d'un climat scolaire dans lequel chacun pouvait vivre une expérience positive. Pour les aider à atteindre cet objectif, des appuis leur ont été offerts pour la réalisation de leur projet: formation-action, accompagnement et échanges entre établissements.

Notre démarche d'évaluation s'est basée sur des enquêtes par questionnaires, sur des entretiens auprès de différents acteurs de terrain ainsi que sur la documentation qui nous a été remise.

Cette évaluation a permis d'identifier les facteurs capables de faciliter le bon déroulement des projets d'établissements ainsi que ceux qui pouvaient y faire obstacle. Le soutien des initiatives par la direction, une équipe d'animation motivée et compétente travaillant selon une bonne méthodologie, ainsi que les appuis offerts pour la réalisation du projet ont joué un rôle déterminant dans la réussite du projet.

Les difficultés rencontrées dans la réalisation des projets d'établissement se rapportent principalement au temps et à l'énergie nécessaire à leur mise en œuvre, à une situation initiale de l'établissement peu favorable à ce type de démarche, aux résistances exprimées par certains enseignants et à l'épuisement des groupes d'animation des projets.

Le projet intercantonal a su stimuler la réalisation d'une grande diversité d'actions qui n'auraient pas vu le jour sans lui, et, il apparaît que globalement le temps et les efforts investis dans les projets d'établissement sont jugés bénéfiques par une très forte majorité des personnes interrogées. Il semble avoir amélioré le climat interne en ayant des effets positifs sur les élèves et en permettant aux différents acteurs des établissements impliqués de mieux se connaître, d'améliorer la communication entre eux (par la dynamisation des échanges et la stimulation de la collaboration) et de donner ainsi plus de cohésion à l'ensemble du système. Une réflexion approfondie sur l'importance du bien-être de chacun au sein de l'établissement a aussi pu prendre place. D'autres impacts sont relevés tels qu'une plus grande ouverture de l'école sur son environnement extérieur (implication des parents, intégration à un réseau de promotion de la santé, collaboration avec d'autres institutions...) ainsi que l'amélioration de l'image de l'école auprès du public.

Dans un nombre très minoritaire de cas, le projet d'établissement paraît être responsable d'une dégradation du climat interne et certaines personnes regrettent le manque de visibilité des effets des actions réalisées.

La question qui se pose actuellement est de savoir si des moyens suffisants seront accordés pour assurer l'ancrage institutionnel des projets d'établissement, ancrage qui permettrait de consolider le travail entrepris et d'en récolter pleinement les fruits.

A commander sur <http://www.irdp.ch>:  
prix Frs. 9.80 sans annexes – Frs. 23.90 avec les annexes



## Agenda

Journée de partage d'expériences du Réseau Suisse d'Écoles en Santé  
**mercredi 16 mars 2005, Lausanne**  
 journée réservée aux écoles membres du RSES et institutions partenaires

Journée d'étude du Réseau Suisse d'Écoles en Santé  
**mercredi 28 septembre 2005, Vevey**  
 Thèmes à venir

Plus d'informations sur [www.ecoles-en-sante.ch](http://www.ecoles-en-sante.ch)



La Suisse participe au Réseau Européen d'Écoles en Santé (REES): un projet de l'OMS, de l'UE et du Conseil de l'Europe. Radix Promotion de la santé coordonne le réseau suisse sur mandat de l'Office fédéral de la santé publique et de Promotion Santé Suisse.



BAG OFSP UFSP SFOPH



Ufficio federale della sanità pubblica  
 Promotion de la santé Suisse  
 Promozione della salute Svizzera



Notre fichier d'adresses s'agrandit. Pour que cette Lettre d'information ne soit envoyée qu'aux personnes réellement intéressées, nous vous prions de nous indiquer sur ce talon, si vous ne souhaitez plus la recevoir et de nous le renvoyer.

Veuillez supprimer cette adresse dans le fichier.

Je m'intéresse / nous nous intéressons aux offres suivantes du Réseau

- Newsletter électronique
- Invitation aux journées d'étude
- Invitation aux rencontres d'échanges d'expériences
- Nous aimerions devenir une «école en santé». Prenez contact avec nous.

Nom de la personne à contacter: \_\_\_\_\_

Institution/école \_\_\_\_\_

Rue \_\_\_\_\_

NPA/lieu \_\_\_\_\_ Canton: \_\_\_\_\_

Téléphone \_\_\_\_\_

Fax \_\_\_\_\_

Mail \_\_\_\_\_

Talon à découper et à envoyer au  
 Réseau suisse d'écoles en santé  
 Radix Promotion de la santé  
 Av. Ruchonnet 57  
 1003 Lausanne  
 Tél. 021 329 01 57  
 Fax 021 329 01 58  
 info-la@radix.ch