



Mieux vivre ensemble à l'école

Climat scolaire
et prévention de la violence

Réalisation

Canton de Neuchâtel, Département de l'éducation et de la famille (DEF)
Canton de Genève, Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP)

Auteurs**Edition actualisée, juin 2019**

Marc Thiébaud, Colombier
Nicole Treyvaud, CAPPES, DEF, Neuchâtel
Eva Piscitelli, office de l'informatique scolaire et de l'organisation (OISO), DEF, Neuchâtel
May Piaget, office de l'enfance et de la jeunesse (OEJ), DIP, Genève
Serge Ghinet, service de santé de l'enfance et de la jeunesse (OEJ), DIP, Genève
Laetitia Magnin, service de médiation scolaire DIP, Genève
Anna Serafin, service de médiation scolaire, DIP, Genève

Auteurs**Rédaction originale, janvier 2004**

Marc Thiébaud, sous l'égide du DEF, Neuchâtel
Laurent Duruz, sous l'égide du DIP, Genève
Joëlle Reith, sous l'égide du DIP, Genève
Sheila Pellegrini, sous l'égide de la HEP, Fribourg

Couverture et mise en page

Simon Tschopp, Genève
Mathilde Zimmermann, service de médiation scolaire, DIP, Genève

Site Internet

La brochure peut être consultée sur :
www.cappes.ch
www.climatscolaire.ch
www.rpn.ch
Site intranet Genève (collaborateurs DIP) :
<https://ge.ch/intranetdip/documents/brochure-mieux-vivre-ensemble-lecole>

Pour référencer la brochure

Thiébaud, M., Treyvaud, N., Piscitelli, E., Piaget, M., Ghinet, S., Magnin, L., Serafin, A.
(2019). *Mieux vivre ensemble à l'école, climat scolaire et prévention de la violence*.

Edition 2019

Préface

Mieux vivre ensemble à l'école : un défi permanent

Les élèves vivent, se construisent, se développent et s'épanouissent au sein de l'école ou de leur établissement pendant toute leur scolarité.

Au même titre que la famille, l'institution scolaire est investie d'une double responsabilité : d'une part, elle doit garantir que les élèves puissent apprendre ensemble dans les meilleures conditions et d'autre part, elle doit préparer chaque élève à vivre en société dans le respect d'autrui et dans la tolérance.

Pour y parvenir, il incombe à la direction et aux professionnels de l'école d'élaborer des règles claires et communes, lesquelles sont nécessaires afin d'instaurer un climat scolaire propice aux apprentissages et au bien-être de tous.

Il n'est guère aisé d'élaborer et d'appliquer ces règles, d'autant que la notion de climat scolaire n'a pas de définition univoque et consensuelle. Le climat scolaire peut être compris comme « l'ambiance » ou « l'atmosphère » qui règne au sein d'un établissement et renvoie à la notion de vivre ensemble, entre adultes, entre élèves et entre adultes et élèves.

La direction d'établissement et les professionnels de l'école qui gèrent et animent ce lieu doivent en outre faire face au problème des violences scolaires - visibles ou invisibles (elles ne sont d'ailleurs pas un phénomène nouveau) - afin que l'école soit un lieu de socialisation et d'apprentissages, un lieu où il fait bon vivre et où tous les élèves aient envie de se rendre chaque jour.

Cette brochure, dont l'ensemble du contenu a été mis à jour et actualisé pour répondre aux réalités d'aujourd'hui, propose deux nouveaux chapitres liés à l'évolution numérique, soit le harcèlement, cyberharcèlement entre pairs et l'influence des médias sociaux sur le climat scolaire.

Ni recette, ni méthode clé en main, mais bel et bien une brochure dans laquelle les professionnels peuvent trouver des repères et puiser inspiration et idées pour favoriser un climat scolaire serein qui reste gravé positivement dans la mémoire de tous les élèves.

Département de l'éducation et de la famille
de la République et canton de Neuchâtel



Monika Maire-Hefti
Conseillère d'Etat

Département de l'instruction publique,
de la formation et de la jeunesse
de la République et canton de Genève



Anne Emery-Torracinta
Conseillère d'Etat

TABLE DES MATIERES

Introduction	6
Mieux vivre ensemble à l'école	7
1. Pour quoi ?	7
2. Que faire ?	13
3. Comment s'y prendre ?	17
Démarches pour mieux vivre ensemble à l'école	21
A. Conseil de classe, conseil d'établissement	22
B. <i>Charte, règlement, sanctions</i> éducatives	24
C. Activités d'accueil	28
D. Développement des <i>compétences sociales</i>	32
E. Projet d'amélioration du <i>climat scolaire</i>	35
F. Travail en équipe et pédagogie coopérative	38
G. Espaces d'échanges et d'apprentissages	41
H. <i>Intégration</i> et respect des différences ou singularités	44
I. <i>Collaboration</i> avec les familles et la communauté locale	47
J. Aménagement des espaces et temps scolaires	50
K. Analyse de situations pratiques entre professionnels	52
L. Les pratiques de <i>collaboration</i> entre professionnels	54
M. La régulation des conflits entre élèves	58
N. Interventions en situations difficiles	61
O. <i>Prévention</i> du harcèlement, cyberharcèlement entre pairs	63
P. Influence des médias sociaux sur le <i>climat scolaire</i>	67
Références bibliographiques	71
Glossaire	75
Adresses de référence dans les cantons latins	77

Préambule

Cette brochure est destinée aux professionnels des établissements scolaires. Elle vise à développer le mieux vivre ensemble et la *prévention* des violences à l'école. C'est une version actualisée de la première édition parue en 2004 dont tous les contenus ont été revus. Publiée déjà conjointement par les cantons de Neuchâtel et Genève, cette édition 2019 contient deux nouveaux chapitres afin de correspondre aux évolutions sociétales actuelles :

- prévention du harcèlement, cyberharcèlement entre pairs ;
- influence des médias sociaux sur le *climat scolaire*.

Cette brochure a pour but de présenter des démarches, des réflexions et des exemples d'activités pratiques.

Des services et des centres spécialisés des différents cantons (voir liste en fin de brochure) mettent quant à eux à disposition, via des plateformes dédiées, de nombreux moyens et outils qui sont mis à jour en permanence.

N.B. Le genre masculin a été adopté à seule fin de ne pas alourdir le texte et n'a aucune intention discriminatoire.

Remerciements

Nos remerciements vont tout particulièrement aux deux institutions qui ont permis la réalisation de ce travail et à leurs responsables, le département de l'éducation et de la famille (DEF) du canton de Neuchâtel ainsi que le département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP) du canton de Genève. Sans leur soutien et leur appui constants, cette brochure n'aurait pu voir le jour.

Nous remercions également toutes les personnes - trop nombreuses pour être citées nommément - qui ont enrichi cette brochure de leurs lectures, apports et regards critiques et constructifs. L'intérêt qu'elles ont manifesté a soutenu en permanence notre travail. Nous sommes par ailleurs reconnaissants à tous les professionnels des écoles en Suisse et ailleurs qui ont partagé leurs expériences dans le domaine et ont nourri nos réflexions.

Les rédacteurs
Juin 2019

« Un chantier immense mais combien exaltant nous attend ! Au 19^e siècle, nous avons eu besoin d'apprendre à lire et à écrire pour répondre aux défis des temps nouveaux, aujourd'hui nous avons besoin d'apprendre davantage : apprendre à vivre ensemble, apprendre à créer du lien à partir de l'initiative de chacun, rendu à sa véritable humanité. »

Charles Rojzman (2001)

Introduction

« Une bonne classe ce n'est pas un régiment qui marche au pas, c'est un orchestre qui travaille la même symphonie. »

Daniel Pennac (2009)

Cette brochure propose des points de repère, des exemples d'itinéraires pour marcher collectivement sur le chemin du mieux vivre ensemble à l'école. Si le voyage vous intéresse, un choix de différentes voies vous est offert, selon vos désirs et les caractéristiques de votre territoire.

Ces itinéraires se présentent sous forme de descriptifs de démarches (de A à P). La plupart d'entre elles peuvent être mises en œuvre de manière progressive, sans difficultés particulières, en s'appuyant sur les expériences et ressources quotidiennes déjà disponibles.

Les démarches présentées correspondent aux activités les plus couramment développées aujourd'hui dans nos écoles pour mieux vivre ensemble. Vous pratiquez déjà certainement quelques-unes d'entre elles. Sans être novatrices, elles offrent toutes différents avantages qui méritent attention.

Cette brochure est centrée sur les dimensions éducative et sociale de l'école et en décrit quelques aspects pratiques. Ces dimensions socio-éducatives sont complémentaires à la dimension pédagogique, qui s'en trouve renforcée.

L'école est un univers complexe. Tous souhaitent d'une manière ou d'une autre qu'elle soit un lieu où il fait bon

vivre et apprendre. Or, un *climat scolaire* bénéfique n'est pas acquis d'avance. Il se construit collectivement. Il demande de l'investissement, des réajustements et parfois une contribution particulière. Des activités, petites ou grandes, menées en classe ou à l'échelle de l'établissement, impliquant élèves et professionnels de l'école, se révèlent être utiles, efficaces, sources de bien-être et riches en apprentissages. Elles deviennent d'ailleurs de plus en plus fréquemment partie intégrante du quotidien scolaire.

Nous souhaitons que les lignes qui suivent vous donnent des confirmations, des clés, des idées pour qu'enseigner et accompagner les élèves dans leurs apprentissages soit une source de satisfaction pour chacun.

Nous espérons également que cette brochure suscitera des échanges d'expériences entre enseignants, entre classes d'élèves, entre établissements scolaires, sans oublier les parents.

La présente brochure est composée de deux parties : la première expose les points de repères généraux, la seconde décrit des démarches concrètes pour mieux vivre ensemble à l'école. Vous trouverez également en fin de brochure quelques références bibliographiques ainsi qu'un glossaire des termes fréquemment utilisés (termes mis en italique dans le texte).

Mieux vivre ensemble à l'école

1. Pour quoi ?

« L'école est un lieu d'une extrême richesse. Pour l'enseignant, pour les parents, pour l'enfant lui-même, elle est d'abord le lieu d'un savoir qui s'acquiert par le biais d'interactions... L'école est un lieu d'expérimentation de stratégies d'adaptation à d'autres enfants, à des adultes, à des locaux, à des modes de penser et d'agir plus ou moins différents de ceux de la famille... C'est un lieu de vie collective avec le plaisir de découvrir, d'apprendre, de partager, de faire ensemble ; un lieu qui présente aussi des contraintes, des frustrations, des conflits... L'école est une microsociété avec la richesse et la complexité de toute vie sociale. »

Jacques Fortin (2001)

L'école est un espace privilégié pour apprendre et pour vivre ensemble. C'est un lieu qui permet de connaître, de rencontrer, de comprendre et de construire ensemble un savoir et un vécu partagés, grâce à la richesse et à la différence de chacun, jeune comme adulte.

Bien vivre ensemble peut être considéré aussi bien comme une fin en soi, que comme une condition pour apprendre. Instruction et éducation, qualité des apprentissages ainsi que qualité de vie et de relation vont de pair. Dans nos écoles, les finalités d'enseignement et d'éducation sont conjuguées, même si l'équilibre est parfois précaire et le temps à disposition souvent insuffisant pour atteindre tous les objectifs visés.

Sur un plan général, l'importance du mieux vivre ensemble à l'école se fonde, selon nous, sur quatre raisons majeures.

a) La mission éducative de l'école

Situées en introduction du Plan d'études romand (PER) et au cœur de la formation générale, les finalités éducatives de l'école publique comprennent des apprentissages favorisant le développement de l'individu et des relations positives avec autrui, ainsi que des valeurs à mettre en œuvre au long de la scolarité. Non contraignante, la formation générale est néanmoins indispensable aux apprentissages. Elle met l'accent sur la connaissance de soi et celle d'autrui.

Une des conditions pour favoriser le bien-être individuel et collectif est la satisfaction des besoins fondamentaux. En particulier, les besoins physiologiques, de sécurité, d'appartenance et d'estime de soi. Mis en relation avec des compétences sociales impliquant autrui, comme la *collaboration*, ils peuvent être travaillés dans la vie quotidienne des classes et à l'école.

Extraits de la déclaration du 30 janvier 2003 de la Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP)

L'Ecole publique assume des missions d'éducation et de transmission des valeurs sociales.

En particulier, elle assure la promotion :

- a) du respect des règles de la vie en communauté ;
- b) de la correction des inégalités de chance et de réussite ;
- c) de l'*intégration* dans la prise en compte des différences ;
- d) du développement de la personnalité équilibrée de l'élève, de sa créativité et de son sens esthétique ;
- e) du développement du sens de la responsabilité à l'égard de soi-même, d'autrui et de l'environnement, de la solidarité, de la tolérance et de l'esprit de *coopération* ;
- f) du développement de la faculté de discernement et d'indépendance de jugement.

(...)

L'Ecole publique assume sa mission de formation en organisant l'action des enseignants et enseignantes et des établissements scolaires sur la base des principes suivants :

- i. le respect de la personne ;
- ii. les droits et devoirs de la personne humaine ainsi que les droits de l'enfant ;
- iii. le principe de l'éducabilité, qui suppose que chacun est en mesure d'apprendre si les conditions lui sont favorables et que l'enseignant, l'élève et l'environnement y contribuent ;
- iv. les principes de l'égalité et de l'équité, assurant à chaque élève les possibilités et moyens de formation correspondant à ses besoins.

Des déclarations à la pratique, il y a une distance à parcourir. Le chemin est long et la réalisation de la mission éducative nécessite la mise en place de conditions favorables. A cet égard, la qualité de la vie commune au sein de l'école figure en première place, avec la *collaboration* entre l'école et les familles, ainsi que la communauté.

b) La construction des apprentissages

Les apprentissages sont plus efficaces et les performances plus élevées dans un milieu scolaire où chacun, professionnel de l'école ou élève, se sent bien et en sécurité.

Un climat positif facilite et améliore les échanges. Or, le rôle des interactions dans la construction des savoirs est connu. Partager ses connaissances, être confronté à des opinions différentes, coopérer, sont autant d'exemples de l'importance des autres dans sa propre formation et son propre développement.

Les actions pédagogiques visant à renforcer les apprentissages et à lutter contre l'échec scolaire contribuent également à améliorer le climat au sein de l'établissement et à prévenir les violences.

c) La promotion de la santé

Le bien vivre ensemble fait partie de la santé. L'Organisation mondiale de la santé (OMS) définit la santé comme un état de bien-être physique, psychique et social. Elle n'est donc pas tributaire du seul individu, elle dépend aussi du contexte de vie et des interactions avec autrui.

En milieu scolaire, le bien-être individuel est lié au contexte de la classe et de l'école, soit à la qualité du vivre ensemble. Ces deux dimensions importantes de la santé influencent

directement la scolarité des élèves. Les études démontrent que les apprentissages sont de meilleure qualité dans les écoles où chacun se sent bien et en sécurité.

La *promotion de la santé* est une approche basée sur une vision positive de la santé. Ainsi, elle vise le bien-être de chacun et cherche à agir sur ce qui permet d'être en bonne santé, tant au niveau politique, environnemental, communautaire, qu'individuel. Elle permet d'élargir l'attention et de ne pas se limiter à la seule diminution des risques et atteintes à la santé.

Charte d'Ottawa

La *Charte d'Ottawa* (1986) désigne cinq niveaux d'intervention qui, lorsqu'ils sont combinés, constituent l'efficacité de la *promotion de la santé*. Ceux-ci sont adaptés au milieu scolaire :

- le développement d'une politique favorable à la santé et au bien-être (objectif clarifié dans l'établissement, mesures concrètes, etc.) ;
- la création d'un environnement scolaire favorisant la santé (conditions pour bien apprendre, sécurité, convivialité, etc.) ;
- la réorientation de l'offre des services de santé (*collaborations interdisciplinaires*, etc.) ;
- le renforcement des activités communautaires (groupes santé, etc.) ;
- le développement des compétences personnelles qui relèvent de la meilleure connaissance de soi (cours, apprentissage des émotions, etc.).

La *promotion de la santé* donne ainsi un cadre global et cohérent dans lequel peuvent s'inscrire des actions de *prévention* ou des projets d'établissement diversifiés, par exemple la création d'un dispositif de *prévention*, le repérage et la prise en charge de situations de harcèlement ou des activités de développement des habiletés individuelles.

Pour avoir une efficacité sur le long terme, l'enjeu est de lier la mise en œuvre d'actions ponctuelles avec des mesures structurelles qui s'inscrivent dans la *culture* de l'école. Les effets sur le

climat des classes et celui de l'école n'en seront que plus importants.

Santé et bien-être dans le Plan d'études romand (PER)

Le développement de la thématique « Santé et bien-être » a pour objectif général de favoriser le bien-être et de préserver la santé globale des élèves, dans ses dimensions physique, psychique et sociale. Dans les objectifs d'apprentissage de cet axe figurent des aspects liés à l'individu et à la connaissance de soi mais aussi à sa place dans un groupe.

Exemples issus du Plan d'études romand (PER) - formation générale, thématique « Santé et bien-être »

Cycle I

Objectif d'apprentissage de Santé et bien-être : FG 12 - Reconnaître ses besoins fondamentaux en matière de santé et ses possibilités d'action pour y répondre...

Objectif d'apprentissage associé : FG 18 - Se situer à la fois comme individu et comme membre de différents groupes...

Cycle II

Objectif d'apprentissage de Santé et bien-être : FG 22 - Agir par rapport à ses besoins fondamentaux en mobilisant les ressources utiles...

Objectif d'apprentissage associé : FG 25 - Reconnaître l'altérité et développer le respect mutuel dans la communauté scolaire...

Cycle III

Objectif d'apprentissage de Santé et bien-être : FG 32 - Répondre à ses besoins fondamentaux par des choix pertinents...

Objectif d'apprentissage associé : FG 38 - Expliciter ses réactions et ses comportements en fonction des groupes d'appartenance et des situations vécues...

Ces apprentissages favorisant la connaissance de soi et celle d'autrui, le bien-être individuel et le mieux vivre ensemble peuvent être travaillés de manière transversale, à travers les apprentissages scolaires et en lien avec la vie de la classe et de l'école. Les élèves peuvent se les approprier s'ils sont menés par petites touches au quotidien, de manière répétée, en les complexifiant selon l'évolution des cycles.

Cinq champs d'apprentissages de « Santé et bien-être » vont dans ce sens :

- l'identité et les qualités et différences entre les uns et les autres ;
- les émotions et les sentiments ;
- les besoins fondamentaux (appartenance, sécurité, *estime de soi*, réalisation de soi...) ;
- la protection et la sécurité ;
- les stéréotypes et préjugés.

Parfois, l'accent est mis sur la résolution d'un problème particulier. Par exemple, en prévenant différentes formes de violences comme les brimades, les pressions

des pairs, le sexisme, l'homophobie ou le racisme.

d) La prévention des incivilités et des violences scolaires

En tant que « lieu central dans la construction, le développement et l'épanouissement des enfants » (UNICEF, 2011), l'institution doit agir face au défi social des violences scolaires (qui n'est pas un phénomène nouveau), pour que l'école reste un lieu d'opportunités et d'apprentissages. Différents programmes sont développés et plusieurs institutions y travaillent, soutenues par une volonté politique importante. L'école, au même titre que la famille, est investie d'une responsabilité à cet égard. Il est important de relever que « la » violence n'est pas un concept monolithique mais regroupe un ensemble de faits sociaux très hétérogènes (*incivilités, agressions, incidents disciplinaires, dégradations, etc.*). Afin de bien comprendre à quel niveau se situe son action, il est utile de distinguer trois niveaux de *prévention* (voir encadré).

Trois niveaux de prévention

- La *prévention* primaire cherche à intervenir sur les diverses causes d'un problème, d'une maladie ou d'un trouble pour en empêcher l'apparition ; une formation à la *gestion constructive* des conflits en est un exemple, de même que - dans d'autres domaines - une action « école sans fumée » ou la promotion d'une alimentation saine.
- La *prévention* secondaire tente d'agir dès les premières manifestations d'un problème (dépistage précoce et traitement approprié) ; c'est le cas si un élève dévoile une situation de maltraitance, est entendu par un professionnel et que celui-ci met en œuvre une prise en charge adéquate par les services compétents.
- La *prévention* tertiaire vise à réduire les effets d'un désordre déjà existant (diminuer les séquelles et les incapacités, et favoriser l'*intégration* et la qualité de vie) ; c'est le cas des mesures élaborées par l'école, par exemple pour favoriser la prise en charge et l'*intégration* d'un enfant auteur d'une agression ou porteur de maladie chronique.

Dans la réalité, la distinction entre ces trois niveaux n'est pas aussi claire. De même, *prévention* et *promotion de la santé* se rejoignent et se complètent sous plusieurs aspects. En matière de violence notamment, elles s'articulent autour du développement d'un *climat scolaire* sain, de l'acquisition de *compétences sociales*, de la *collaboration* entre partenaires (école - famille - communauté) et des mesures pour l'*intégration* et la qualité de vie de chacun.

Dans le débat autour de la *prévention* des violences on oublie parfois que le respect des règles et des limites ne peut être séparé - au risque d'être vécu

comme un rapport de forces potentiellement porteur de violence - du respect fondamental dû à chaque personne et à ses droits, ainsi que de la justice ou de l'application de ce droit.

La Convention relative aux droits de l'enfant (voir encadré) représente à cet égard le plus important instrument de *prévention* à disposition. La Convention pose en effet comme principe le respect de l'enfant et de sa dignité, ainsi que ses besoins de protection, mais aussi de participation active dans tout ce qui le concerne. La Convention rappelle aux Etats signataires et donc aux adultes leur devoir de garantir ces droits.

Extraits de la Convention relative aux droits de l'enfant (1989)

Art. 3 : Dans toutes les décisions qui concernent les enfants, (...), l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale.

Art. 12 : Les Etats parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité.

Art. 19 : Les Etats parties prennent toutes les mesures (...) pour protéger l'enfant contre toute forme de violence, d'atteinte ou de brutalités physiques ou mentales, d'abandon ou de négligence, de mauvais traitements ou d'exploitation.

Art. 28 : Les Etats parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation, (...) sur la base de l'égalité des chances. (...) Les Etats parties prennent toutes les mesures appropriées pour veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée de manière compatible avec la dignité de l'enfant en tant qu'être humain et conformément à la présente Convention.

Art. 29 : Les Etats parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à :

- (a) favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques (...);
- (b) inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales (...);
- (c) inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne;
- (d) préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone;
- (e) inculquer à l'enfant le respect du milieu naturel.

Les pages suivantes évoquent le « que faire » et le « comment faire » pour mieux vivre ensemble à l'école.

Référence

Fonds des Nations Unies pour l'Enfance [UNICEF] (2011). *Une enquête de victimation et climat scolaire auprès d'élèves du cycle 3 des écoles élémentaires : à l'école des enfants heureux... enfin presque*. Rapport de recherche : https://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/UNICEF_FRANCE_violences_scolaires_mars_2011.pdf.

Mieux vivre ensemble à l'école

2. Que faire ?

« Le devoir de l'école est de savoir quel individu elle peut, elle veut et elle doit former pour la société d'aujourd'hui et de demain. »

Martine A. Pretceille (2017)

Il n'existe pas de réponse unique à cette question. Il est cependant possible de proposer des pistes d'action concrètes, issues notamment d'expériences partagées par des acteurs de la communauté éducative (enseignants, intervenants psychosociaux, etc.) ou encore issues de résultats de recherches en sciences de l'éducation, basées sur le terrain. Pourtant, il ne s'agit en aucun cas de fournir des recettes « toutes faites », qu'il suffirait d'appliquer. L'un des buts de cette brochure est de mieux faire connaître les pratiques qui ont déjà fait preuve de leur utilité et de leur efficacité. De là, chaque équipe peut construire ses propres pistes de réponses à partir de son expérience, en s'appuyant sur ses ressources spécifiques et en développant ces dernières de manière adaptée à son contexte particulier.

L'école rassemble des individus ayant tous leurs particularités, leur histoire, leurs codes culturels. Elle doit aider ses acteurs à donner sens à la vie collective dans le respect de tous. De cette manière, l'école permettra à chacun d'être plus conscient, responsable et compétent à vivre ensemble.

Trois axes de réflexion et d'action interdépendants peuvent être mis en évidence pour promouvoir le mieux vivre ensemble dans les écoles :

- le cadre de référence (valeurs, règles, sanctions éducatives) ;
- le développement des *compétences sociales* des jeunes et des adultes ;
- le *climat scolaire* de l'école.

À partir de ces dimensions, les interventions peuvent être menées à différents niveaux (groupe classe, établissement, formation continue, etc.) et donc auprès de différents acteurs (élèves, enseignants, conseil de direction, membres du parascolaire, infirmières, parents, etc.). De manière générale, la conjugaison des niveaux d'intervention ainsi que l'implication active d'une majorité d'acteurs mènent à des résultats plus concluants.

a) L'importance du cadre de référence

Pour participer à la construction du bien vivre ensemble au sein de l'école, il est indispensable de mettre en place et de consolider le cadre de référence. Il permet de favoriser la cohésion sociale du groupe ainsi que de garantir des droits tels que la sécurité ou la reconnaissance de la place de chacun. Pour être efficace, il doit proposer des points de repère clairs, cohérents et visibles, ce qui se traduit par un travail sur trois plans :

- réfléchir autour des valeurs communes. Il s'agit de leur donner sens dans les actes de tous les jours. Les valeurs le plus souvent prônées sont : le respect, la justice, l'acceptation des différences, la coopération, etc. ;
- définir des règles et des limites non-négociables, soit les comportements attendus (généralement présents dans le *règlement*). Ces prescriptions sont garantes d'une bonne régulation sociale ;

- disposer de *sanctions* éducatives, connues et appliquées dans un esprit de justice. Elles visent à responsabiliser l'élève au respect des règles propres à la vie collective. Exemples : avertissement, acte de réparation, fiche réflexive, exclusion temporaire, etc.

Deux points de départ peuvent également être intéressants pour aborder le cadre de référence : 1) les droits de l'Homme ou la Convention relative aux droits de l'enfant ; 2) les lois cantonales, qui régissent le cadre légal de l'instruction obligatoire.

Contextualisé à l'école, un travail sur les droits et les devoirs de chacun donne un fondement solide de sens au « pour quoi » bien vivre ensemble. Cette démarche d'explicitation du cadre sera facilitée si la direction promeut et garantit la mise en réflexion, la connaissance et l'application de ce dernier.

b) Les compétences sociales

L'école regroupe des individus non choisis, tous différents les uns des autres, qui sont amenés à se rencontrer et vivre ensemble dans un même espace environ 30 à 40 heures par semaine. Cela donne lieu à de multiples échanges, plus ou moins volontaires, faciles, amicaux, conflictuels voire violents.

Si l'on parle de *compétences sociales*, c'est que la qualité des interactions d'un public hétérogène dépend en grande partie des capacités relationnelles de chacun. Or ces compétences (p. ex. de communication, de *coaching*) ne sont pas innées, elles doivent donc être énoncées clairement, explicitées pour permettre aux adultes de les mobiliser adéquatement, et à tous les élèves de les acquérir équitablement. Comme prescrit dans les lois cantonales relatives à l'éducation, l'école doit former des citoyens aptes à composer avec la diversité et donc s'employer à favoriser le développement de compétences transversales (p. ex. tolérance, empathie, esprit de *coopération*). Car une fois

acquises, les habiletés relationnelles ont de multiples effets positifs ; citons, par exemple, la valorisation d'interactions de qualité, une *gestion* saine des *conflits*, une meilleure *estime de soi*, etc.

Comment développer ces capacités ? Des espaces de participation effectifs pour les jeunes et pour les adultes (conseil de classe, temps de travail en commun, ou plus informels lors d'un cours, etc.) constituent des moments privilégiés pour :

- expliciter et stimuler les *compétences sociales* ;
- faciliter une expression ouverte et des échanges constructifs ;
- s'investir activement dans la vie du groupe.

Ces espaces permettent également de promouvoir un *sentiment d'appartenance* (à la classe, à l'école) qui est un facteur protecteur déterminant face au rejet des différences et à l'émergence de diverses formes de violences (p. ex. harcèlement). Ouvrir un espace de parole sécurisant où les *compétences sociales* sont travaillées permet notamment de renforcer le sens de ce que l'on fait à l'école, de promouvoir l'intelligence collective et finalement d'assurer un meilleur *climat scolaire* pour tous les membres de la communauté éducative.

Par ailleurs, il importe de considérer que toute dynamique relationnelle ne dépend pas uniquement des *compétences sociales* de chacun, mais s'inscrit dans un contexte systémique, notamment déterminé par :

- des caractéristiques propres à la personne (p. ex. histoire de vie) ;
- la place, le statut que chacun occupe dans la relation, le groupe ou dans le tissu social (directeur, enseignant, parent, élève, etc.) ;
- le cadre dans lequel s'inscrit cette relation (climat sécurisant où l'écoute et le respect sont assurés versus climat de tension, rapports de force).

Il s'agit en l'occurrence de ne pas « psychologiser » un comportement relationnel perçu comme problématique (p. ex. il est incapable d'être comme ci ou comme ça en groupe...) ou « sociologiser » (p. ex. c'est à cause de son éducation familiale que...). Toute difficulté peut être lue à la lumière d'une interaction complexe de facteurs à la fois intra et extrascolaires (psycho-affectifs, relationnels, contextuels, institutionnels, etc.). Par ailleurs, il est important de rappeler le rôle éducatif de *socialisation* de l'école.

À cet égard, relevons notamment les actions de l'école visant à mettre en place une pédagogie différenciée, à donner les moyens à ceux qui ont besoin d'accéder plus facilement aux con-

naissances ; elles permettent ainsi de lutter contre toute forme d'inégalités d'apprentissages et de promouvoir l'égalité des chances.

c) Climat scolaire

Le *climat scolaire* n'a pas de définition univoque et consensuelle car il est le résultat de processus dynamiques complémentaires complexes. Il peut toutefois être compris comme « l'ambiance », « l'atmosphère », « la tonalité », « l'environnement socioéducatif » qui règne au sein de l'école.

Selon Janosz, M. & al. (1998), le *climat scolaire* présente cinq facettes caractéristiques :

Cinq facettes du climat scolaire, selon Janosz, M. & al. (1998)

- Le climat relationnel ou social (aspects socio-affectifs des relations au sein de toute la population scolaire) est marqué par la chaleur des contacts, la qualité du respect mutuel et l'assurance d'un soutien d'autrui.
- Le climat éducatif (valeur accordée à l'éducation) est déterminé par le dévouement de l'école envers la réussite des élèves et par la valeur et le sens accordés aux apprentissages.
- Le climat de sécurité (ordre et tranquillité) renvoie au sentiment de sécurité ou, à l'inverse, aux risques de victimisation.
- Le climat de justice dépend de la reconnaissance des droits de chacun, de par l'existence de règles justes, légitimes et équitables, et une application cohérente des *sanctions*.
- Le climat d'appartenance se manifeste par l'importance accordée à l'institution comme milieu de vie et par une adhésion à ses normes et à ses valeurs.

Un bon climat découle notamment des axes décrits précédemment. Il comprend, par exemple la clarté du système d'encadrement, des valeurs partagées, le sentiment de « justice scolaire » ou encore la qualité des relations interpersonnelles (reconnaissance, soutien, participation). Il concerne tous les membres de la communauté scolaire car il est un puissant vecteur de bien-être collectif. Il a des effets bénéfiques tant au niveau individuel (sentiment de sécurité, plaisir,

motivation à venir à l'école, qualité des apprentissages) qu'au niveau relationnel (bonnes relations interpersonnelles, ambiance de travail agréable, réduction des risques d'*incivilités* et de comportements violents). Un *climat scolaire* de qualité apparaît aussi être un moyen efficace de *prévention* des conflits et des violences scolaires et permet plus largement à l'école d'être non pas un lieu de souffrances mais une véritable source d'opportunités.

Références

Debarbieux, E. & al. (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'Ecole.*

Janosz, M. & al. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. In : *Revue Canadienne de Psycho-éducation*, Vol. 27, No 2, 285-306. <http://www.climatscolaire.ch/wp-content/uploads/Janosz-article-1998.pdf>

Pretceille, M. A. (2017). *L'éducation interculturelle*. Paris : Que sais-je ?

Veltcheff, C. (2015). *Pour un climat scolaire positif*. Paris : Canopé Editions.

Mieux vivre ensemble à l'école

3. Comment s'y prendre ?

« La mission première de l'École est de transmettre des savoirs. Cependant, parce qu'il existe un lien réel entre santé et apprentissages, parce que les établissements scolaires sont fréquentés quotidiennement par tous les enfants, il appartient aussi à l'École, espace de socialisation et de pratique de la citoyenneté, de veiller à leur santé et de les aider à adopter des comportements qui préservent celle-ci dans le respect d'eux-mêmes, des autres et de l'environnement. »

Sandrine Broussouloux & Nathalie Houzelle-Marchal (2006)

Quelle que soit la démarche que l'on se propose d'entreprendre, il est utile de considérer les éléments qui favorisent le succès. La manière de s'y prendre compte pour beaucoup.

Il est en premier lieu important de situer cette action dans le cadre des domaines d'activités de la formation générale du Plan d'études romand (PER). Toute action collective qui permet de mettre en lien de manière explicite les dimensions pédagogiques et éducatives de l'école est plus souvent couronnée de succès.

Relevons à cet égard quatre aspects essentiels, qui valent pour toutes les activités et tous les projets. Il est d'autant plus souhaitable d'y prêter attention, que les défis sont importants et le nombre de personnes concernées élevé :

- définir le sens du projet ;
- travailler en équipe ;
- adapter le projet au contexte ;
- mettre en place un processus d'évaluation et d'ajustements des actions en continu.

Il faut souligner l'importance de la construction d'une responsabilité collective forte des professionnels de l'école.

a) Savoir où l'on va : un processus qui fait sens

Avant toute chose, il importe d'être au clair quant aux buts visés. Un « diagnostic » ou état des lieux préalable à toute démarche doit permettre de déterminer les besoins, les attentes, les potentiels obstacles à franchir, ainsi que les effets désirables ou non.

On peut s'appuyer à cet effet sur différents outils, par exemple un questionnaire sur le *climat scolaire*, l'analyse des acteurs, leurs discours (attentes exprimées), etc. Autrement dit, il s'agit de définir un temps pour identifier ce qui, dans l'école, satisfait les uns et les autres (adultes comme élèves) et ce qui semble devoir être amélioré (les manques, les besoins non satisfaits). La synthèse de ces éléments peut constituer un point de départ à partir duquel des objectifs concrets et des priorités pourront être définis.

Identifier les buts visés peut demander du temps. Il paraît parfois plus facile de décider d'une action à mettre en œuvre, parce qu'elle nous séduit ou qu'elle a été expérimentée avec succès dans un collège voisin. Or, ce qui marche dans un contexte ne marche pas forcément dans un autre. C'est pourquoi il est conseillé de prendre du temps pour permettre à chacun de

s'exprimer, de trouver sa place et d'être au clair quant au sens commun d'une telle démarche. Il est important qu'un groupe de travail (ou groupe projet) stable et engagé se constitue pour porter l'action identifiée. Il est d'autre part indispensable de vérifier l'acceptation des buts définis par la direction de l'établissement et son plein soutien à ces derniers, et de s'assurer de la cohérence de ces buts avec les axes et thématiques de travail de l'autorité scolaire cantonale.

La réflexion sur les choix d'actions et sur les moyens pourra ensuite se faire beaucoup plus aisément.

b) Faire ensemble : participation et travail d'équipe

Le groupe porteur organise la démarche du projet et coordonne les activités à venir. La manière dont est développé le projet gagne à être cohérente avec sa finalité : mieux vivre ensemble. En d'autres termes, il importe d'être attentif à la qualité des relations interpersonnelles, aux valeurs de référence ou aux règles que l'on institue dans le processus de construction du projet.

Il est très utile qu'un groupe porteur organise la démarche et permette à toute la collectivité scolaire de s'y joindre. L'apprentissage de la participation doit se faire dans un creuset où les adultes ont précédé les élèves sur le chemin de la coopération et du travail en équipe. Le soutien de la direction ou de la hiérarchie est nécessaire.

Les capacités collectives de réflexion, de communication, de *coaching* et de créativité constituent des ressources très appréciables. Ces compétences sont plus facilement mobilisées dans un contexte où d'une part, les enseignants savent fonctionner en équipe à partir d'un projet commun et, d'autre part, les élèves sont déjà intégrés dans une approche participative de la classe et de l'école.

c) Construire et adapter sur mesure pour se donner les moyens de réussir : une démarche projet

Chaque contexte est différent : la géographie, la grandeur du territoire, le nombre et le type de personnes concernées, ainsi que l'histoire de celles-ci font de chaque école un lieu unique. Il est donc indispensable de développer un ou plusieurs projets sur mesure.

S'il est recommandé de faire un état des lieux le plus large possible, il faut profiler un projet à la mesure des forces vives et des ressources disponibles. Il est préférable de se méfier des projets trop ambitieux, trop gourmands en temps et en ressources. On choisira souvent pour commencer une ou deux activités bien ciblées, qui permettent à tous les partenaires de s'engager plus aisément dans la démarche.

Avant la concrétisation des actions, il vaut la peine d'apprécier les moyens à disposition, ainsi que les freins et obstacles susceptibles de se présenter. Si le bilan apparaît peu favorable, on travaillera en premier lieu à trouver les ressources nécessaires et à lever les obstacles qui pourraient compromettre le succès.

La mobilisation des acteurs (adultes et jeunes) est nécessaire. Celle-ci passe généralement par l'un ou plusieurs des éléments suivants :

- la pertinence et l'attractivité du projet (percevoir que cela apporte quelque chose) ;
- la confiance dans la démarche suivie (identifier quel chemin est envisagé, en vue de quels résultats pour se projeter) ;
- la communication (favoriser l'écoute, la circulation d'informations, l'intégration de tous) ;
- la reconnaissance (considérer et valoriser les personnes impliquées).

Étapes courantes dans la conduite d'un projet

L'avant-projet :

- identifier les besoins et souhaits généraux ;
- vérifier la cohérence des souhaits exprimés avec les orientations de l'autorité scolaire ;
- identifier les acteurs pouvant contribuer à la réalisation du projet ;
- constituer un groupe de travail stable (groupe projet).

La préparation du projet :

- définir la situation actuelle ;
- cibler les développements visés (buts du projet) ;
- créer les conditions les plus favorables au succès ;
- organiser la conduite du projet dans son ensemble (qui fera quoi) ;
- esquisser le scénario d'action.

La concrétisation :

- définir en détail le plan d'action (objectifs spécifiques, moyens, responsabilités, étapes et calendrier de réalisation) ;
- mener les réalisations de manière coordonnée ;
- mesurer les résultats (en lien avec chaque objectif) ;
- assurer la qualité de communication optimale avec toutes les parties du projet ;
- faciliter et accompagner la mise en œuvre des changements nécessaires ;
- réguler et ajuster les actions (en fonction de l'évaluation continue des résultats).

La consolidation et le bilan :

- tirer les leçons de l'expérience et faciliter la généralisation, la consolidation, voire l'extension des résultats ;
- évaluer le projet (du point de vue de ses résultats et de ses processus de développement).

d) Cheminer pas à pas et évaluer son action

L'analyse des conditions de succès et l'évaluation du projet tout au long de la réalisation - et non uniquement à son terme - sont essentielles. Il peut être utile par ailleurs de bénéficier d'un accompagnement à certains moments clés, par exemple lors de la définition des buts ou de la mise en place du plan d'action.

Pour évaluer le chemin parcouru, il existe différents outils pour une auto-évaluation au sein du groupe porteur ou pour une évaluation auprès des bénéficiaires du projet (p. ex. canevas SEPO - succès - échecs - potentialités - obstacles, questionnaires simples). Il est intéressant de combiner les deux approches.

Rien ne vaut la satisfaction et le succès pour nourrir la mobilisation des énergies nécessaires. Les réalisations concrètes permettent de visualiser le chemin

parcours et les bénéfices des actions entreprises. Par ailleurs, le projet, pour être mobilisateur et s'inscrire dans la durée, doit procurer du plaisir aux

acteurs engagés. Ce plaisir peut provenir en particulier des résultats obtenus ainsi que des possibilités d'échanges et de création offerts.

Références

Démarche SEPO :

<https://www.socialbusinessmodels.ch/fr/content/sepo-succès-echecs-potentialités-obstacles>.

http://deza-pcml-lernbuch-3.prod2.lernetz.ch/assets/429/zip/m3-fr-excursion2/index_files/sepo_or_swot.pdf

Guide *Critères de bonnes pratiques. Prévention de la violence juvénile dans la famille, à l'école et dans l'espace social* : https://www.radix.ch/files/I0VNIED/guide_bonnes_pratiques_jev_fr.pdf.

Démarches pour mieux vivre ensemble à l'école

Chaque démarche spécifique est présentée selon le canevas suivant :

- Introduction et buts
- Déroulement pratique
- Facteurs clés de succès
- Risques et difficultés
- Résumé
- Exemples

- A. Conseil de classe, conseil d'établissement
- B. *Charte, règlement, sanctions* éducatives
- C. Activités d'accueil
- D. Développement des *compétences sociales*
- E. Projet d'amélioration du *climat scolaire*
- F. Travail en équipe et pédagogie coopérative
- G. Espaces d'échanges et d'apprentissages
- H. *Intégration* et respect des différences ou singularités
- I. Communication et *collaboration* avec les familles et la communauté locale
- J. Aménagements des espaces et temps scolaires
- K. Analyse de situations pratiques entre professionnels
- L. Les pratiques de *collaboration* entre professionnels
- M. La régulation des conflits entre élèves
- N. Interventions en situations difficiles ou de crise
- O. *Prévention* du harcèlement, cyberharcèlement entre pairs
- P. Influence des médias sociaux sur le *climat scolaire*

Ces démarches contribuent toutes, à des degrés divers, à un meilleur *climat scolaire* (voir Janosz, M. & al. 1998). Elles sont complémentaires. Par ailleurs, certaines activités peuvent être communes ou similaires à plusieurs démarches. Elles sont présentées sans organisation particulière, l'ordre initial ayant été maintenu.

A. Conseil de classe, conseil d'établissement

« L'un des buts du conseil est de favoriser la réflexion en prenant appui sur les événements du quotidien et l'organisation de la classe, de les mettre en mots, de réaliser des liens. Amener les élèves à problématiser, c'est les aider à perfectionner leurs outils de pensée, à construire une image mentale complexe de la réalité qu'ils vivent. »

Claude Laplace (2008)

Introduction et buts

Les conseils sont des espaces de communication et plus précisément, des lieux de régulation. Ils permettent l'expression de chacun et favorisent, par la participation de tous, la co-construction de la vie commune. Ils offrent un espace éducatif et pédagogique qui conduit l'élève à s'investir, à exercer une forme de « pouvoir » et à construire activement son autonomie (à l'intérieur d'un cadre défini). Ces conseils sont également des espaces sociaux qui permettent de donner du sens à la vie collective dans les écoles.

On distingue notamment :

- Le conseil de classe, qui réunit les élèves et l'enseignant d'une même classe. On y aborde la vie de la classe (la place de chacun, les règles de vie, l'organisation du travail, les sorties, etc.).
- Le conseil des élèves (ou conseil d'école), qui réunit des délégués élèves. Il s'agit de représentants des différentes classes d'un établissement ou d'une école ; on y traite des projets de l'école et de la vie collective (p. ex. des règles et des limites du préau, de la journée sportive).
- Le conseil des adultes de l'école, qui réunit les enseignants d'un établissement. Il accueille, répond et relaie, entre autres, les demandes du conseil des élèves.

On pourrait y ajouter le conseil d'établissement, qui se compose de

représentants de l'école, des parents, des autorités municipales et de la société civile. Il favorise l'échange d'informations et la collaboration entre ces différents acteurs et peut contribuer aux activités de l'école dans des domaines tels que la *prévention*, l'accueil parascolaire, les transports scolaires, etc.

Déroulement pratique

Les enseignants devraient pouvoir créer des contextes de sécurité pour favoriser l'émergence de la parole et permettre la confrontation des idées dans une synergie créatrice.

Pour mettre en route un conseil, il faut notamment :

- clarifier les missions du conseil, sa raison d'être ;
- élaborer des règles de fonctionnement : les objectifs du conseil, les champs de compétences, les droits, les devoirs et les processus ;
- définir clairement les modalités de communication (*écoute active*, respect des divergences d'opinion, temps de parole équitable, etc.) ;
- déterminer des rôles (président, gardien du temps, gardien de la parole, secrétaire, etc.) ;
- construire un déroulement et un ordre du jour pour chaque séance ;
- prévoir l'animation des séances (facilitation de la parole, mobilisation des participants, etc.) ;
- ritualiser les conseils pour ancrer les apprentissages.

Facteurs clés de succès

Afin de créer un espace structuré et structurant, il importe d'agir tant sur la forme (l'institution, les règles, le rituel, le processus, etc.) que sur le contenu et la production.

Ce travail demande à l'enseignant de développer : des savoirs (s'informer pour formaliser un conseil de manière efficace) ; des savoir-faire (animer une réunion, conduire et faire aboutir un projet, etc.) ; des savoir-être (accompagnement, écoute active, etc.).

Il importe que le sens de ces conseils soit bien établi pour tous : jeunes comme adultes.

Pour travailler dans la sécurité, il peut être utile pour l'établissement de créer un groupe porteur de quelques adultes en mesure d'encadrer, de soutenir, d'évaluer et de proposer des ajustements du projet.

Risques et difficultés

Des dérives sont toujours possibles : perte de sens, conseil alibi, manipulation, règlements de compte, etc. ; le développement de compétences dans le domaine permet de les éviter. D'autre part, l'apprentissage est empirique ; cela demande du temps, en se réservant des espaces pour réfléchir ensemble et améliorer progressivement la pratique.

Mettre en œuvre un conseil d'élèves, c'est aussi accepter qu'il ne puisse pas résoudre tous les problèmes. Donner la parole aux enfants pour qu'ils se l'approprient peut être parfois déstabilisant. Par ailleurs, il existe le risque de travailler dans un cadre flou : il importe alors de bien définir les limites et les champs de compétences de chacun.

En résumé

La pratique du conseil aide à structurer les espaces de vie collective. Un peu à la manière d'une boussole, elle donne une direction à la vie commune. Elle contribue à l'amélioration de l'ambiance de la classe et de l'école et favorise l'apprentissage de la *citoyenneté* par un véritable appel à la participation.

Références

Laplace, C. (2008). *Pratiquer les conseils d'élèves et les assemblées de classes*. Lyon : Chroniques sociales.

Rueff-Escoubès, C. (1997). *La démocratie dans l'école : une pratique d'expression des élèves*. Paris : Syros.

B. Charte, règlement, sanctions éducatives

« Le règlement intérieur représente, à la fois, une chance pour asseoir la légitimité des procédures scolaires et un danger, si ces dernières s'engluent dans le formalisme ou oublient le caractère proprement éducatif de l'Ecole et les spécificités que cela impose, en particulier en matière de sanctions. »

Philippe Meirieu (2014)

Introduction et buts

La *charte*, le *règlement*, les *sanctions* sont un ensemble de repères qui organisent la vie en collectivité de tous, élève ou enseignant, pour permettre à chacun de trouver sa place en tant que sujet, acteur et citoyen.

- La *charte* est une convention sur des valeurs communes et partagées.
- Le *règlement* est un ensemble de prescriptions sur les droits et devoirs concrets et applicables de chacun.
- La *sanction* éducative est une conséquence de la transgression d'une règle.

Déroulement pratique

1. La charte

Elle se construit en congruence avec les lois cantonales et fédérales, ainsi qu'avec la Convention relative aux droits de l'enfant, en vue d'inscrire la pratique dans l'exercice de ces droits.

Le travail sur une *charte* débute par une clarification des valeurs communes. Il est nécessaire de l'entreprendre avec l'ensemble des partenaires, adultes et enfants de l'école. Le texte doit être court, rédigé de manière positive et compréhensible par tous. Ainsi la *charte* devient un instrument, un guide pour l'action de tout projet commun.

Charte

L'école est un lieu où chacun, adulte comme enfant, apprend le respect mutuel et la tolérance.

La vie en communauté implique des responsabilités ; elle entraîne donc des droits et des devoirs.

Chacun de nous a le droit :

- d'être reconnu avec ses particularités, ses différences ;
- de s'exprimer et d'être écouté dans la tolérance.

Chacun de nous a le devoir :

- d'accepter le dialogue pour vivre en bonne harmonie.

Chaque mot employé doit faire l'objet d'un travail d'explicitation avec l'ensemble des élèves car ils peuvent ne

pas être compris de manière précise (p. ex. la notion de tolérance) ou faire l'objet de certains malentendus.

2. Les règles de vie

Elles concernent particulièrement :

- les droits et devoirs des jeunes et des adultes ;
- le respect des autres et de l'environnement ;
- la gestion des lieux et de la vie collective de l'école.

Le rôle du *règlement* est de garantir les droits et les libertés de chacun. Il donne le cadre qui définit à la fois les obligations et les interdits. Il est non-négociable par les élèves et respecte le principe du droit. Par ailleurs, il est important de mentionner la présence de *sanctions*, comme des conséquences logiques en cas de transgression des règles. Le *règlement* permet d'éviter l'arbitraire des adultes, de réguler les relations et de participer à la cohésion du groupe.

Le travail sur le *règlement* débute par une clarification quant aux droits et aux devoirs de chacun des acteurs de l'école. Voici quelques questions qui peuvent le faciliter :

- Quels sont les droits et les devoirs des enseignants et des élèves ?
- Qui est garant de l'application des règles ?
- Comment les faire respecter ?
- Comment développer l'apprentissage des comportements attendus ?
- Quelles sont les *sanctions* et leurs applications ?

3. Les sanctions éducatives

Les *sanctions* rappellent que les lois que nous nous sommes données ne peuvent être impunément ignorées ou violées. Il est question de se souvenir de la primauté des règles, garantes du vivre-ensemble. La *sanction* doit être intelligente (et non seulement restrictive comme l'est la punition), elle est un outil éducatif qui participe à la construction de l'autonomie et de la responsabilité en permettant à l'enfant de conscientiser la

conséquence de ses actes. En ce sens, l'adulte doit étayer, accompagner le jeune dans cet apprentissage.

Il est possible de dégager quatre grands principes de la *sanction* éducative selon Prairat, E. (2011) :

- la *sanction* s'adresse à un sujet (non à un groupe). Elle vise à responsabiliser l'enfant ;
- la *sanction* porte sur des comportements (non sur une personne, attention aux effets d'étiquetage ou de stigmatisation). Elle est la conséquence logique d'un acte ;
- la *sanction* est la privation de l'exercice d'un droit. Elle supprime un droit, un avantage (p. ex. interdiction d'activité, mise à l'écart) ;
- la *sanction* comporte une procédure réparatoire (principe de *socialisation*). Elle appelle une réparation ou un geste matériel/symbolique à l'attention de la victime ou du groupe. Il s'agit là d'une fin psychologique et sociale : se réconcilier avec soi-même et renouer le lien social.

La *sanction* doit faire sens pour l'élève. C'est pourquoi la parole est primordiale (écoute, explications) pour relier la *sanction* à la transgression et finalement réguler de manière éducative le comportement.

En bref, la *sanction* est un instrument moteur de tout acte éducatif. Elle est un moyen qui permet aux élèves de se construire, en explorant et en testant les limites de leur espace individuel et collectif. Elle est le moyen d'assurer le respect d'une règle, l'exécution effective d'un droit ou d'une obligation.

Facteurs clés de succès

Pour favoriser la mise en place d'une *charte*, des règles et des *sanctions*, il importe de prendre le temps d'impliquer les personnes concernées et de clarifier avec elles le sens et la portée que l'on veut donner à ces instruments. Le but est d'assurer une certaine cohérence

éducative entre les professionnels scolaires (p. ex. enseignants, direction, personnel du parascolaire). Ainsi, il faut préciser les conséquences d'un tel engagement et clarifier le rôle de chacun.

Une présence active des enseignants, concrétisée par la surveillance dans les couloirs et à la récréation permet d'assurer une bonne régulation des interactions et de rassurer les élèves. Les enseignants peuvent ainsi agir plus rapidement en rappelant les règles et éviter des débordements. Ces petits réajustements ont un effet préventif qui influence directement le *climat scolaire*.

Par ailleurs, un *règlement* et une *charte* gagnent à être présentés et à faire l'objet d'une réflexion chaque début d'année. Ils doivent être actualisés relativement souvent afin de s'adapter aux réalités de l'école et à ses évolutions.

Risques et difficultés

Une dérive possible réside dans la mise au point d'une *charte* qui reste lettre morte, c'est-à-dire qui est affichée en bonne et due place mais n'est pas utilisée et appliquée. On retrouve cette situation notamment lorsque les différents points de la *charte* n'ont pas fait l'objet d'un réel travail de réflexion au sein de l'école.

Une autre dérive possible consiste dans l'élaboration d'un *règlement* comportant trop de rubriques qui deviennent inapplicables.

Une difficulté fréquemment rencontrée est liée à l'application de la *charte* et du *règlement* qui peut poser problème à certains. Il apparaît généralement nécessaire de faire un suivi concerté entre enseignants, de prévoir du temps avec les élèves (p. ex. dans les conseils de classe) et de développer des activités éducatives avec les élèves.

Le choix et l'application des *sanctions* peuvent également générer des difficultés : comment les ajuster à la personne et à la situation et faire en sorte qu'elles aient véritablement une portée éducative ? Il s'agit aussi de réfléchir à une posture commune à adopter pour tendre vers le maximum de cohérence dans les interventions.

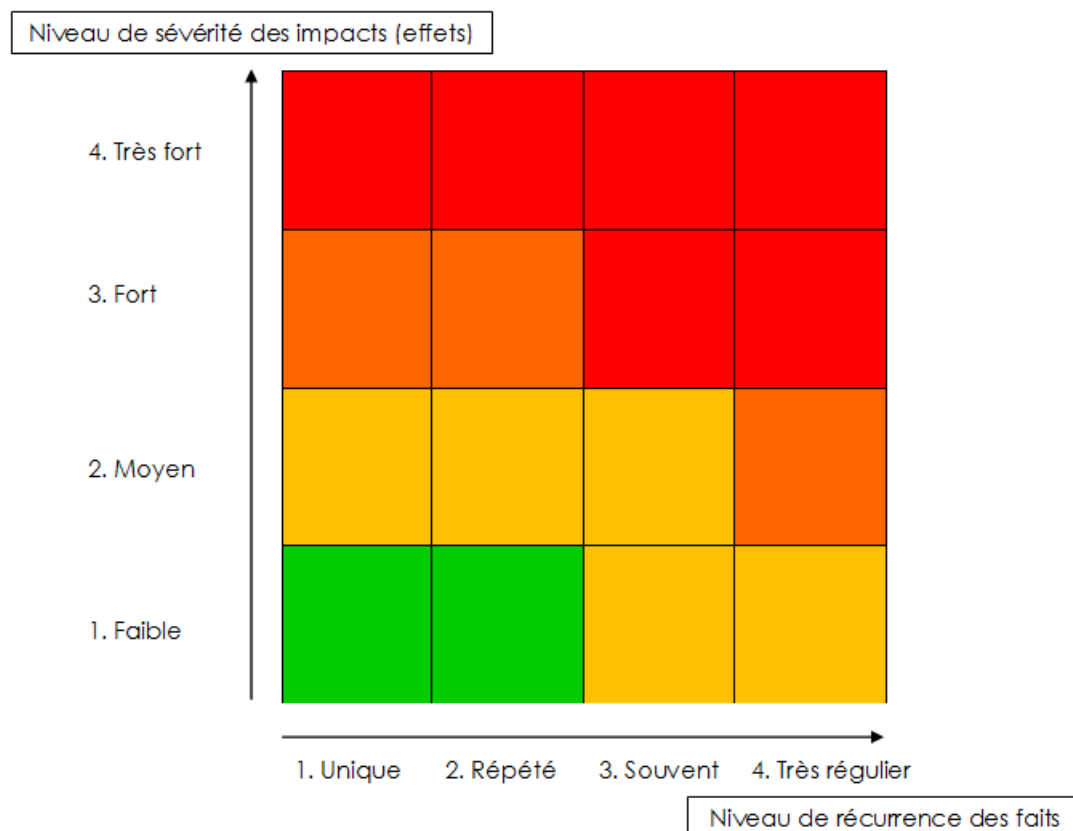
En résumé

L'élaboration d'un dispositif « *charte*, règles et *sanctions* » c'est :

- un moyen de poser un cadre sécurisant et structurant qui permette aux adultes et aux jeunes de réguler harmonieusement les relations au sein de la communauté scolaire ;
- un processus qui, par le dialogue, favorise le développement des élèves, apprentis acteurs et citoyens ;
- un moyen d'apprendre les exigences de la vie en collectivité ;
- une opportunité, un travail de chacun sur son propre rapport à la loi, à la règle, et un questionnement éthique pour les enseignants.

L'exemple de la matrice des sanctions

La matrice présentée ci-dessous est un outil intéressant pour la mise en place de sanctions éducatives. Elle aide à graduer différents niveaux de sanctions selon la gravité et la fréquence des actes de transgression commis. Un élève qui parle en classe et un élève qui frappe un camarade ne seront pas sanctionnés de la même manière... Il est utile de discuter en équipe des différentes options de gradation dans les sanctions.



Référence

Prairat, E. (2011). *La sanction en éducation*. Paris : PUF.

C. Activités d'accueil

« Pourquoi accueillir les élèves ? Parce que le rôle de l'école n'est pas de développer la frustration et l'humiliation, mais d'assurer des conditions de travail et de vie dans le respect complet de chacun. Dès le départ. Accueillir, c'est un projet d'école, du plus grand nombre possible d'acteurs dans l'école, le point de départ d'une réflexion et d'une mise en place d'une stratégie d'approche positive de chacun et de lutte contre les violences par le respect des différences. »

Christian Staquet (2013)

Introduction et buts

Les activités d'accueil ont pour but de faciliter l'*intégration* des nouvelles personnes dans l'école, d'aider les uns et les autres à se présenter, à mieux se connaître, à se sentir acceptés et à cultiver le plaisir de vivre ensemble.

Mené avant tout en début d'année scolaire, que ce soit sur une heure, une journée ou une semaine, un accueil réussi crée les bases de confiance et de respect sur lesquelles peuvent se construire d'autres projets. On sait l'importance que peut avoir le premier bonjour, le premier regard, le premier moment de rencontre pour le développement de la communication et du *sentiment d'appartenance*.

Les activités d'accueil s'adressent en premier lieu aux élèves, mais également aux enseignants et aux parents. Elles peuvent se réaliser à l'échelle d'une classe, tout comme à celle d'un établissement entier.

Déroulement pratique

L'essentiel de l'accueil se passe durant la semaine de la rentrée scolaire en août et doit par conséquent être préparé durant l'année précédente. D'autres activités peuvent être ensuite réalisées ponctuellement tout au long de l'année scolaire.

En ce qui concerne les élèves, par exemple, la première matinée de la rentrée peut commencer par :

- des exercices de présentation de soi (deux par deux, puis en groupe) ;
- des jeux de communication ;
- l'expression des attentes de chacun par rapport à l'année à venir.

Il convient ensuite de prévoir, durant la première semaine, d'autres activités visant à :

- développer les *compétences sociales* et le *sentiment d'appartenance* à l'école ;
- permettre aux élèves de vivre des activités coopératives ;
- clarifier des valeurs et des règles de fonctionnement de l'école et de la classe ;
- faire un bilan de la semaine.

Par ailleurs, une forme de parrainage peut être organisée entre anciens élèves et nouveaux, dans la durée, pour favoriser un *sentiment d'appartenance* au niveau de l'établissement et non plus seulement de la classe.

L'accueil des nouveaux enseignants et du personnel scolaire est également primordial : activités de bienvenue, partage d'informations, *intégration* dans les activités de l'école, soutien et accompagnement (parrainage) en cours d'année, etc. Ces moments sont importants

pour connaître ses collègues et créer dès le début d'année scolaire une bonne dynamique d'équipe basée sur la communication, la *collaboration* et l'entraide.

En ce qui concerne les parents, il importe de les informer en même temps que les élèves et de les associer à l'accueil autant que faire se peut. Lors de réunions de parents ou d'une occasion spécifiquement prévue, des activités visant à favoriser les échanges entre eux et avec l'école peuvent être entreprises. Les parents des jeunes élèves qui vont commencer l'école peuvent être accueillis préalablement dans la classe par l'enseignant qu'ils auront. Il en est de même pour les parents des élèves qui rejoignent l'école en provenance d'un autre établissement scolaire.

Facteurs clés de succès

Un accueil réussi se prépare, s'intègre dans un projet concerté au sein de l'établissement et fait l'objet d'une animation particulière. Notamment :

- l'équipe pédagogique définira préalablement ses valeurs, les buts poursuivis, un programme d'activités et les modalités de leur déroulement (organisation des lieux et temps, responsabilités d'animation, consignes à donner pour les exercices, etc.) ;
- les enseignants s'impliquent dans les exercices proposés ;
- des documents peuvent être préparés : annonce des activités, cahier d'accueil de l'élève (comportant p. ex. les supports pour les activités prévues et des informations sur l'école) ;
- tout sera fait pour favoriser chez les élèves un sentiment de sécurité et de plaisir au moyen d'exercices

attrayants et adaptés. Les activités seront bien structurées et faciliteront les échanges entre personnes qui ne se connaissent pas. Les aspects ludiques et de surprise font partie de l'accueil.

Risques et difficultés

Les principaux obstacles qui peuvent être rencontrés concernent la participation et la cohésion de l'équipe pédagogique dans l'organisation et l'animation de l'accueil. Un temps de préparation et de formation gagne à être prévu plusieurs mois à l'avance.

D'autre part, des malentendus peuvent survenir chez certains élèves qui ne comprennent pas le sens de ces activités d'accueil par rapport au travail scolaire. Il importe donc de bien les expliciter.

Il est à noter que l'accueil ne se limite pas au début de l'année scolaire. Des activités d'*intégration* gagnent à être mises en place ultérieurement pour assurer la bienvenue de toute nouvelle personne, des moments peuvent être prévus à intervalles plus ou moins réguliers pour activer la communication et le *sentiment d'appartenance*.

En résumé

On constate qu'un accueil bien préparé donne beaucoup de satisfactions et a un impact positif immédiatement visible sur le climat dans l'école. Il favorise aussi des relations de qualité et un climat positif au sein de celle-ci sur le plus long terme.

Les activités d'accueil nécessitent de réserver du temps surtout lors de la première semaine de rentrée scolaire. Elles demandent à être soigneusement préparées, pour créer rapidement un climat relationnel harmonieux.

Accueil : exemples d'activités à mener avec les élèves

Se présenter en s'exprimant oralement ou par écrit par rapport à des questions telles que :

- Je m'appelle...
- Mon plat préféré, c'est...
- Ce que je réussis le mieux en dehors de l'école, c'est...
- Ma plus grande peur pour cette année scolaire, c'est...
- Ce qui m'apporte le plus de joie, c'est...
- Ce qui va surtout m'aider à réussir cette année, c'est...

Se présenter à travers un objet personnel (apporté par chaque élève).

Exprimer ce que l'on ressent :

- en faisant un choix à partir d'images ou de dessins.

Faire sa carte de visite en écrivant :

- l'occupation ou le métier de ses rêves ;
- le lieu dans lequel on aimerait vivre ;
- l'objet (matériel) que l'on souhaiterait avoir ;
- une qualité personnelle que l'on peut offrir et dont on peut faire bénéficier les autres.

Apprendre à se connaître :

- trouver des points communs en discutant avec les autres élèves.

Identifier les valeurs et les règles :

- les plus importantes pour soi ;
- convergentes dans le groupe ;
- que l'on doit respecter pour l'année à venir.

Décorer en commun la classe ou l'école.

Organiser une visite et une présentation de l'école pour les nouveaux élèves en impliquant les anciens.

N.B. Veiller à adapter les activités suivant l'âge des élèves !

Accueil des élèves en début d'année scolaire

Exemple de table des matières d'un guide pour les enseignants :

- les objectifs de l'accueil ;
- les valeurs de l'accueil ;
- le calendrier et l'horaire des activités d'accueil programmées ;
- les aspects d'organisation pratique et la répartition des responsabilités ;
- les comportements et compétences pour l'animation des activités ;
- les règles à respecter (et faire respecter) ;
- la description de chaque activité (objectifs, consignes, etc.).

Référence

Les activités proposées ici en lien avec l'accueil sont inspirées de l'ouvrage de Staquet, C. (2013). *Accueillir les élèves. Activités pour une année scolaire réussie et positive* (4^e éd.). Lyon : Chronique Sociale.

D. Développement des compétences sociales

« Est considéré comme vraiment compétent, celui qui, dans un domaine donné, peut affronter efficacement une situation inattendue. »

Bernard Rey (2012)

Introduction et buts

L'école, en particulier la classe, est un lieu collectif de vie, une microsociété, dans laquelle chacun doit apprendre à trouver sa place et à coopérer pour partager au mieux cet espace commun. C'est pourquoi l'institution scolaire a une mission manifeste d'éducation, comme le précise le Plan d'études romand (PER).

L'écoute et le respect réciproque, la reconnaissance et l'expression maîtrisée de ses émotions, la régulation constructive des conflits sont autant de compétences à acquérir pour permettre de bien vivre ensemble, de créer un climat favorable aux apprentissages cognitifs et d'améliorer l'estime de soi. Quatre approches peuvent être utilisées de manière complémentaire :

- apprentissages intégrés dans les heures de cours, par exemple en lien avec certaines disciplines telles que l'histoire ou le français, en relation avec le *travail coopératif* demandé aux élèves, au sein d'un conseil de classe ou d'école ;
- activités spécifiques de formation pour les élèves (p. ex. développer la capacité d'empathie) ;
- activités faisant partie d'un projet de classe ou d'école (p. ex. préparation d'un spectacle ou d'une exposition, parrainage entre élèves, projet pédagogique) ;
- activités spécifiques de formation pour les professionnels dans l'établissement pour disposer d'outils, de démarches pédagogiques qui leur permettent de former les élèves à leur tour.

Déroulement pratique

Les *compétences sociales* interviennent dans toutes les relations interpersonnelles. Elles peuvent donc être mobilisées et s'exercer au cours de n'importe quel moment de travail collectif. Par exemple, lors de la mise en commun des solutions que chacun a pu trouver pour résoudre un exercice de mathématiques, il est possible d'apprendre à communiquer de manière constructive : formuler clairement sa pensée, écouter activement les solutions proposées par ses camarades, argumenter sur sa démarche, ne pas juger celle des autres, accepter des solutions différentes, etc. Ces compétences doivent être explicitées par l'enseignant afin de permettre aux jeunes apprenants de les conscientiser, car elles ne sont pas innées mais se construisent grâce à l'étayage des adultes.

Ces compétences peuvent également être expérimentées de manière plus organisée à travers, par exemple, une démarche collective touchant, autant que faire se peut, l'ensemble de l'établissement, par souci de cohérence. Il est possible dans ce cas de s'appuyer sur un programme de formation structuré qui s'articule sur de courtes séquences hebdomadaires thématiques.

En ce qui concerne les enseignants, une formation dans le domaine peut présenter deux objectifs :

- le développement des compétences utiles pour le quotidien, par exemple en *gestion de conflit* ;
- l'acquisition d'outils et de démarches pédagogiques qui leur permettent de former les élèves à leur tour.

Il est aussi possible - en complément des activités menées par l'enseignant - de développer ces *compétences sociales* à travers des interventions spécifiques assurées par des intervenants spécialisés (qui peuvent p. ex. utiliser des outils particuliers ou des méthodes comme le théâtre interactif ou des expositions). Faire appel à des intervenants externes ne signifie pas faire l'économie de ces apprentissages au quotidien ni déléguer l'enseignement de ces apprentissages.

Facteurs clés de succès

Il est important que les enseignants soient conscients de leur rôle éducatif dans l'accompagnement de ces compétences et se sentent à l'aise avec la démarche entreprise et avec les outils employés pour les développer. Par ailleurs, il est souhaitable qu'une telle démarche s'inscrive dans un projet d'établissement et/ou dans un programme pédagogique d'ensemble, partagé par une majorité d'enseignants, afin de garantir une certaine cohérence éducative. Un moyen d'y parvenir consiste à penser les activités menées dans le cadre du plan d'études et à prévoir dans l'année un temps de partage d'expériences entre professionnels de l'école.

En ce qui concerne des interventions plus spécifiques, animées pour les élèves par des intervenants extérieurs, il est également recommandé que l'enseignant soit partie prenante de la démarche et qu'il puisse la soutenir et la renforcer après l'intervention.

Les *compétences sociales* se développent dans la durée. Il est profitable de régulièrement favoriser la mobilisation et la stimulation des compétences acquises et leur entraînement au quotidien.

Risques et difficultés

Il ne s'agit pas d'appliquer à la lettre un programme préétabli, mais plutôt d'accompagner les élèves dans la prise de conscience et le développement de leurs compétences relationnelles,

d'interagir avec eux, en participant activement à la démarche, tout en gardant sa position d'adulte.

Constance et cohérence dans les modes de communication et de *gestion des conflits* utilisés au quotidien sont indispensables, au risque de perdre toute crédibilité auprès des élèves dans le cas contraire.

Il apparaît que tous les élèves ne sont pas en mesure de développer les mêmes compétences en même temps. Certains ont donc besoin d'un soutien et de mesures plus importantes (différenciation pédagogique).

Si la formation des professionnels peut être assurée par des animateurs externes, il est coûteux d'envisager la formation des élèves de la même manière. On cherchera donc en général à s'appuyer sur les professionnels formés au sein même de l'école pour aider les élèves à développer leurs propres capacités relationnelles.

En résumé

Les compétences socio-relationnelles sont indispensables à la vie en commun pour maintenir une bonne cohésion sociale. Elles sont également utiles au niveau personnel, par exemple pour les apprentissages cognitifs ou l'*estime de soi*. Elles peuvent se développer à l'occasion de toute activité d'expression orale, ou s'appuyer sur des interventions spécifiques ou un programme plus organisé. Elles nécessitent cohérence et participation active de l'enseignant, qui peut montrer l'exemple dans le mode de relations qu'il établit avec les élèves, tout en y gagnant en autorité.

Les résultats obtenus par les écoles qui ont développé de façon large la formation aux compétences de communication et de *gestion de conflits* montrent que les élèves et les enseignants parviennent à gérer une majorité de différends sur le mode gagnant-gagnant.

Le recours à des actions disciplinaires (punitions) devient nettement plus rare.

Les comportements violents tendent à diminuer. Restent des différends et

conflits que l'on peut résoudre par la communication et la *négociation*.

Exemples de thèmes qui peuvent être abordés dans des activités spécifiques visant à développer les compétences de communication

Pour les plus jeunes :

- les sentiments (« gai comme un pinson », « une peur bleue ») ;
- la connaissance de soi et de l'autre (« je connais tes qualités », « semblables et différents ») ;
- le *règlement* (« les consignes », « pas de justice sans règles ») ;
- la résolution de problèmes (« gérer un conflit sur le mode de *coaching* gagnant-gagnant »).

Pour les plus grands :

- une réflexion sur les pressions (« publicité et liberté de choisir », « l'affirmation de soi ») ;
- les conduites d'aide et de solidarité (« être médiateur »).

Fortin, J. (2001)

Étapes dans la recherche d'un accord négocié

- discussion préalable de la démarche et des « règles du jeu » ;
- information et écoute réciproque sur les faits et les vécus subjectifs ;
- expression des besoins et intérêts de chaque personne ;
- recherche de pistes de solutions et expression des propositions de part et d'autre ;
- évaluation des solutions et définition d'un accord.

Référence

Fortin, J. (2001). *Mieux vivre ensemble dès l'école maternelle*. Paris : Hachette Education.

E. Projet d'amélioration du climat scolaire

« Le fait de considérer son établissement, de s'y sentir bien et de partager des choses avec des collègues influe sur les pratiques et les réussites des élèves. »

François Muller (2017)

Introduction et buts

La notion de *climat scolaire* renvoie à la qualité de vie et de communication perçue au sein de l'école. On sait que le *climat scolaire* influence de manière significative tant le niveau de violence que l'efficacité des apprentissages dans l'école.

Un projet d'amélioration du climat permet à l'ensemble des personnes concernées de s'engager pour créer un milieu de vie favorable dans lequel elles puissent s'épanouir et développer leurs compétences.

Un tel projet peut concerner :

- une classe ;
- plusieurs classes : par exemple d'un même degré ou les classes d'un bâtiment scolaire ;
- l'ensemble d'une école : dans la mesure du possible, on privilégiera un travail au niveau de toute l'école ; on sait que l'effet « établissement » joue un rôle important et les résultats sont beaucoup plus bénéfiques lorsque tout le monde dans l'école est impliqué ;
- plusieurs écoles : par exemple tous les collèges d'une même région, pour gagner en cohérence et assurer une continuité.

Déroulement pratique

Dans un premier temps, il importe de faire une analyse qui porte en général sur plusieurs aspects, tels que le climat relationnel, éducatif, de sécurité, de justice et d'appartenance. Cette analyse peut s'appuyer sur des outils

standardisés (enquêtes), sur des rencontres de réflexion dans l'école ou encore recourir à un questionnaire fait sur mesure, élaboré au sein de l'école.

Les données recueillies seront ensuite discutées afin d'identifier les domaines d'amélioration possible et les objectifs visés de manière à cibler un projet. En cohérence avec l'analyse effectuée et les buts définis, il s'agit ensuite de réfléchir aux stratégies et moyens à mobiliser et de prévoir l'organisation de la mise en œuvre. Le projet peut comprendre l'une ou l'autre des démarches de *prévention* décrites dans cette brochure. Il peut également inclure des actions relevant de la pédagogie : reconnaissance des élèves, méthodes d'apprentissage, etc. Pour la phase de concrétisation des actions, les éléments clés de tout projet seront pris en considération (voir le chapitre « Comment s'y prendre »).

Un travail sur le *climat scolaire* implique chacun dans la classe ou dans l'établissement. Il est donc essentiel de prévoir un processus participatif dès le début de la réalisation afin de mobiliser toutes les personnes concernées. A cet effet, on veillera notamment à favoriser :

- l'attractivité du projet (que l'on puisse s'y reconnaître, se l'approprier et percevoir que cela apporte quelque chose d'utile) ;
- la communication (que les personnes soient consultées, écoutées, informées et respectées ; qu'elles aient le sentiment de faire partie d'une équipe qui permet des relations enrichissantes et un large partage d'idées) ;
- la confiance dans la démarche suivie (que l'on sache où l'on va,

quels chemins emprunter et comment les décisions seront prises) ;

- le plaisir d'agir (que les personnes aiment les activités menées et y trouvent de la satisfaction) ;
- la reconnaissance (que l'on se sente valorisé pour ce que l'on a fait et pour les responsabilités assumées).

Facteurs clés de succès

La réussite d'un projet d'établissement repose sur de nombreux facteurs. On relèvera plus particulièrement :

- une analyse des besoins sérieuse et concertée, qui permette de définir des buts et donner un cadre à l'ensemble du projet ;
- un groupe de *pilotage de projet* compétent, qui travaille de manière efficace et qui responsabilise un nombre maximal de personnes dans l'école, tout en assurant la communication, la coordination et le suivi nécessaires ;
- une organisation des tâches liées au projet, qui facilite la mise en œuvre des actions dans un délai rapproché et qui renforce l'autonomie de chacun dans la réalisation ;
- l'implication d'un maximum d'acteurs et de partenaires de l'école ;
- l'acceptation des différences dans le degré d'implication des divers acteurs (il s'agit de respecter toutes les personnes et de donner envie plutôt que d'imposer) ; il importe en même temps d'obtenir des personnes non encore intéressées qu'elles ne discréditent pas le processus en cours auprès des élèves ou des parents, mais qu'elles communiquent leurs éventuelles critiques au groupe de pilotage selon des modalités convenues au préalable ;
- une évaluation continue : autoévaluation et monitoring permanent du projet par un travail d'écoute,

d'observation des résultats et d'ajustement des actions (une évaluation objectivée par un regard ou des instruments venant de l'extérieur peut être également très bénéfique) ;

- le suivi et la continuité du projet pour assurer ultérieurement une forme de coordination et de suivi qui permette la consolidation des actions entreprises.

Un accompagnement par une personne externe (dans un rôle de facilitation) peut permettre, à différents moments ou tout au long du projet, de disposer d'un regard favorisant le recul qui peut être très utile.

Risques et difficultés

On notera entre autres :

- la mauvaise gestion du temps et des énergies (assez considérables pour tout projet) : il s'agit de trouver une certaine efficacité et un rapport sain entre le temps disponible et les ambitions liées au projet, sans quoi l'essoufflement peut être rapide ;
- le manque de soutien de la direction, qui peut perturber la réalisation du projet ;
- le flou au niveau des buts qui ne sont pas clairs, ou non partagés, ou encore irréalistes et non validés auprès de tous les acteurs et instances : sans une orientation précise au projet (un cadre à l'intérieur duquel se tenir), les choses flottent et les énergies se dispersent.

En résumé

Un travail d'analyse du *climat scolaire* permet de prendre en considération un ensemble de facteurs qui influencent de manière importante les apprentissages et la qualité de vie dans l'école. Les résultats de l'analyse donnent la base pour cibler des objectifs d'amélioration et choisir les démarches utiles à cet effet.

Exemples de questions pour l'analyse du *climat scolaire*

En tant qu'élève de cette école, dans quelle mesure es-tu d'accord de dire que :

- En général, les relations entre élèves et enseignants sont chaleureuses.
- Les élèves et les enseignants ne s'entendent pas très bien entre eux.
- Les élèves peuvent compter les uns sur les autres.
- Les élèves se traitent avec respect.
- On se fait souvent intimider (menacer, harceler, etc.) dans cette école.
- Il y a des endroits dans l'école où les élèves ont peur d'aller.
- La réussite des élèves est au cœur des priorités des enseignants.
- Les enseignants ont l'air découragé.
- Les enseignants encouragent les élèves à faire de leur mieux.
- Les enseignants utilisent des méthodes d'enseignement qui rendent la matière intéressante et facile à comprendre.
- Les enseignants portent plus d'attention à ce qui va mal qu'à ce qui va bien.
- Les enseignants n'ont pas besoin de crier ou de se fâcher pour ramener l'ordre en classe.
- Les enseignants interviennent dès qu'un élève ne respecte pas les règles.
- Durant les cours, on perd beaucoup de temps à cause d'élèves qui dérangent la classe.
- Les élèves sont plutôt calmes et attentifs pendant les cours.
- Les règles sont justes.
- On prend le temps de bien expliquer aux élèves les règles de cette école.
- Les élèves connaissent les *sanctions* qu'ils risquent de recevoir s'ils ne respectent pas les règles.
- Il y a des activités, des moments ou des lieux qui permettent aux élèves de donner leur opinion sur l'école.
- Les enseignants prennent du temps pour écouter leurs élèves et dialoguent avec eux pendant ou hors temps scolaire.

Des questions similaires peuvent être posées aux professionnels de l'école.

Les questions utilisées peuvent être élaborées sur mesure. Il est aussi possible de recourir à des questionnaires validés et standardisés d'évaluation du *climat scolaire*.

Références

Curonici, C., Joliat & F. McCulloch, P. (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école. Un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

Muller, F. (2017). *Des enseignants qui apprennent, ce sont des élèves qui réussissent*. Paris : ESF.

F. Travail en équipe et pédagogie coopérative

« La pédagogie coopérative est donc conçue comme une approche pédagogique complexe poursuivant la double visée d'apprendre à coopérer et de coopérer pour apprendre. »

Yviane Rouiller & Jim Howden (2010)

Introduction et buts

Le développement de la *coopération* à l'école répond à la fois à des exigences pédagogiques (p. ex. méthodes interactives d'apprentissage) et éducatives (p. ex. développement de compétences transversales en communication). Celles-ci se renforcent d'ailleurs mutuellement, ce qui peut se résumer par la formule suivante : « Coopérer pour apprendre, apprendre à coopérer ».

Mettre en place une pédagogie de type coopérative en classe, c'est proposer des activités qui stimulent les interactions et favorisent entre autres : l'interdépendance entre pairs, des espaces d'expression, la responsabilisation des élèves, le développement d'habiletés relationnelles telles que le respect, la solidarité ou encore l'entraide.

À l'école, on distingue généralement les différentes modalités de travaux en groupe suivantes :

- Le *travail coopératif* : chaque élève se voit confier un rôle précis dans un groupe qui doit atteindre ensemble des buts communs. Chacun devient alors indispensable à la co-construction du travail et à sa réussite finale.
- Le *travail d'équipe* : chacun participe à la réalisation sans qu'une tâche spécifique ne lui soit attribuée. Il suppose des activités de concertation et une participation active. Il est cependant possible que certains membres de l'équipe ne contribuent pas ou peu à la réalisation finale.

- Le *mentorat* : constitue une autre forme de *coopération* entre pairs ; se pratique avant tout en duo. Il s'agit ici d'aider une personne dans ses apprentissages (le mentor s'inscrit dans un rôle et dans un processus de *facilitation*).
- Le jumelage d'activités entre deux classes au sein du même collège, voire à distance : il permet, par exemple, le développement de *coachings* entre classes d'âges différents ou de diverses cultures.

Déroulement pratique

On tend aujourd'hui à mettre l'accent sur un travail d'équipe dans lequel tout le monde a des responsabilités bien définies et peut être reconnu pour ses contributions. Ce type de *travail coopératif* va au-delà de la simple communication ou de la *collaboration* et demande ainsi de répondre à certaines exigences :

- définir les objectifs visés et structurer l'activité, planifier son déroulement ;
- former des groupes restreints de 3 à 5 personnes, suffisamment hétérogènes (sans extrêmes) ;
- expliciter les compétences coopératives nécessaires et attendues ;
- évaluer la dynamique du groupe et réfléchir aux points forts de la *coopération* et aux points d'amélioration possibles (autoévaluation) ;
- enseigner explicitement les compétences de *coopération* et fixer des objectifs d'apprentissage en termes également de communication et de *coopération* ;

- adopter, en tant qu'enseignant, un rôle de facilitateur des échanges afin de garantir leur qualité.

Cultiver un climat relationnel qui favorise la *coopération* - particulièrement en début d'année scolaire - favorise le développement de la confiance mutuelle, de la cohésion de groupe, du *sentiment d'appartenance* ; les jeux coopératifs aident généralement à construire ce bon climat relationnel.

Facteurs clés de succès

Mettre en place le *travail coopératif* au niveau de la classe nécessite tout d'abord d'avoir ou de développer des représentations positives relativement au travail en équipe. Une réflexion sur le sens que l'on y donne, le « pour quoi ? », est en cela indispensable. Il importe par ailleurs de développer des compétences dans le travail en équipe et des conditions favorables en termes notamment d'organisation et de confiance mutuelle.

S'engager dans une approche coopérative suppose par ailleurs de la part de l'enseignant une certaine souplesse, de la créativité pédagogique et du temps (p. ex. adaptation des moyens d'enseignement). La planification d'activités peut s'avérer exigeante mais s'allège au fil de la pratique.

Risques et difficultés

Les difficultés tiennent pour une part importante aux résistances rencontrées parmi les professionnels concernant le sens d'un tel travail, les craintes de perdre du pouvoir et les exigences de préparation, structuration et gestion des activités coopératives. L'enjeu consiste alors à sortir d'une *culture* scolaire traditionnellement individualiste pour concevoir différemment les situations d'apprentissage et appréhender les nombreux bénéfices de la pédagogie coopérative.

Le manque de préparation est un frein à une bonne mise en place. C'est le cas,

par exemple, si les modalités favorables à une bonne *collaboration* ne sont pas réunies (règles de *coopération*, prise de parole équitable, acceptation des différences de point de vue, expression polie d'un désaccord, inclusion de tout le monde, etc.). Mettre simplement les élèves en petits groupes de travail ne signifie pas qu'ils vont coopérer.

Un risque doit aussi être mentionné : que la *coopération*, par exemple au sein d'une classe ou d'un collège, devienne une compétition entre classes, voire entre collègues.

En résumé

Le fait de stimuler et ritualiser les espaces et moments de *coopération* en classe, qui est à la fois une stratégie d'apprentissage et un objet d'apprentissage, comprend de très nombreux avantages.

Pour les élèves, les bienfaits sont perceptibles autant au niveau des attitudes envers l'école, du rendement scolaire (meilleures notes) que du développement significatif des habiletés sociales et relationnelles. Les élèves s'engagent davantage dans des comportements prosociaux, c'est-à-dire dans des relations d'aide, de soutien, de partage, qui tendent à créer des rapports plus positifs entre pairs. On observe également une conscience plus grande des responsabilités, une réduction de l'intention de nuire à l'autre, et moins de prédispositions aux tendances individualistes.

Favoriser la *coopération* entre élèves participe finalement à un climat relationnel plus harmonieux et apparaît être un véritable facteur de protection face à l'émergence de conflits et de violences.

Au niveau des professionnels, la *coopération* contribue entre autres à la qualité de vie dans l'école, à la construction de compétences collectives, à la réalisation de projets d'établissement et au développement de capacités de *coaching*, au sein de l'école comme avec les partenaires.

Activité : la « classe puzzle » d'Aronson

Objectif : acquérir des compétences personnelles et relationnelles à travers une activité coopérative.

Préparation : choisir un objectif disciplinaire et découper les contenus d'apprentissage en plusieurs sections (p. ex. objectif = cours de géographie ; contenu = connaître les caractéristiques des 6 continents ; découpage = chaque continent fait l'objet d'une documentation spécifique).

Déroulement :

- Expliquer les objectifs et le déroulement du cours. Définir explicitement les compétences individuelles et sociales attendues (p. ex. s'écouter activement les uns les autres, s'engager à partager les informations, participer activement, inclure tout le monde, exprimer son désaccord gentiment, reformuler, s'encourager, se responsabiliser, accepter les différences, privilégier une réflexion critique, avoir confiance en l'équipe, accepter les erreurs, regarder celui qui parle).
- Diviser la classe en petits groupes hétérogènes, maximum 5 élèves. Différencier les rôles de chacun au sein des groupes (p. ex. arbitre de la parole, gestionnaire du temps, rédacteur).
- Distribuer à tous les groupes l'ensemble des sections du cours - attention, chaque élève doit recevoir une section différente de la leçon au sein de son propre groupe (p. ex. dans un même groupe, donner à un élève la documentation sur le continent européen, à un autre le continent africain).
- Lecture individuelle de sa documentation⁽¹⁾.
- Former des groupes temporaires « d'experts »⁽²⁾ avec les élèves qui ont lu la même documentation. Le but de ces groupes d'experts est de dégager collectivement les caractéristiques principales du document (p. ex. regrouper les lecteurs du continent asiatique pour qu'ils travaillent ensemble).
- Retour dans le groupe initial. Chaque élève présente sa section d'expertise à ses coéquipiers. Encourager les élèves à se poser des questions de compréhension, partager leurs idées, s'entraider, etc.
- Chaque groupe doit produire un travail final d'équipe commun sur la thématique générale, comprenant toutes les sections du cours⁽³⁾.

Rôle de l'enseignant : supervision continue, rôle de consultant, facilitateur si des ajustements dans les dynamiques de groupe sont nécessaires (p. ex. temps de parole équilibré entre les membres).

(1) 

(2) 

(3) 

Références

Aronson E, (2002). *The Jigsaw Strategy*. San Diego : Academic Press.

Plante, I. (2012). *L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe*. Canadian Journal of Education, 35(4), 252–283.

Rouiller, Y. & Howden, J. (2010). *La pédagogie coopérative : reflets de pratiques et approfondissements*. Québec : Chenelière Education.

G. Espaces d'échanges et d'apprentissages

« Dans leur établissement, toujours, les jeunes n'ont pas ensemble un lieu de parole reconnu par l'institution scolaire, alors qu'ils ont ensemble beaucoup à dire. »

Claire Rueff-Escoubès (1997)

Introduction et buts

La parole, l'écoute et la communication de manière générale sont omniprésentes à l'école, où les interactions sociales entre pairs sont quotidiennes.

En classe, l'espace de parole est le plus souvent employé comme un moyen pour enseigner des contenus d'apprentissage, poser des questions ou transmettre des informations. On constate alors que la communication n'est pas toujours considérée comme un objet d'apprentissage en soi et donc pensée comme une activité structurée, préparée et finalisée. Or communiquer de manière pertinente et efficace (prendre la parole seul devant la classe, avoir un échange interactif entre pairs, etc.) requiert des habiletés complexes, qui ne sont pas innées chez les élèves. Elles ne sont par ailleurs pas toujours mobilisées hors de l'école.

Pourquoi est-il nécessaire de renforcer des contextes de communication variés et cadrés ?

- La communication est une capacité transversale qui apparaît dans le Plan d'études romand (PER) comme une « aptitude fondamentale » à acquérir au cours de la scolarité. L'enfant, avec l'étayage de l'adulte, doit donc développer des compétences autant sur les formes de communication (codification du langage) que sur le fond des discours. Ces espaces d'échanges sont des temps privilégiés pour travailler explicitement ces dimensions.
- Le langage joue un rôle clé dans le développement de l'enfant et la

formation de sa pensée. Il participe à sa construction identitaire notamment à travers la formation de sa capacité à réfléchir, à développer sa compréhension du monde (élaboration d'une réflexion, esprit critique).

- Laisser un espace d'expression aux jeunes, c'est aussi leur donner le droit à la parole, une place où elle est reconnue et où elle a de la valeur. L'élève peut donner son avis, partager ses émotions sans être jugé, mais considéré pour ce qu'il dit.
- Cela facilite l'entrée en relation. C'est dans l'interaction que chacun se construit, apprend à se connaître, se reconnaître, parler, écouter, débattre sur des points de vue différents, coopérer, etc. Il est ici question d'apprendre à construire et consolider le lien social pour être capable d'interagir adéquatement.
- Cela contribue à réduire les inégalités d'apprentissage liées, par exemple, au langage. L'élève type n'existe pas. Dans les faits, chaque enfant arrive à l'école avec des caractéristiques spécifiques et un « capital » différent. Permettre à tous les élèves d'apprendre les modalités propices à une bonne communication contribue donc à renforcer l'égalité des chances à l'école.

Déroulement pratique

Les espaces et moments spécifiques de parole peuvent être réguliers (chaque semaine, chaque mois) ou occasionnels (une ou deux fois par année) et concerner les élèves et/ou les enseignants. Les

parents et d'autres membres de la communauté peuvent également être invités à y participer.

Ces espaces peuvent prendre différentes formes telles que :

- des ateliers sur des thèmes variables (p. ex. philosophie, actualité) ;
- des cercles de communication dans la classe (partage sur le vécu dans l'école) ;
- des forums de discussion de classe ou d'établissement (voir l'exemple présenté ci-après).

Facteurs clés de succès

Il importe notamment de :

- favoriser un climat relationnel qui valorise la confiance et la bienveillance ;
- établir un cadre clair, des règles de fonctionnement comprises par tous ;
- disposer d'un animateur préparé ;
- assurer une fréquence minimale (répétition) pour produire des apprentissages.

Risques et difficultés

Les difficultés les plus fréquentes résident dans :

- un non-respect du cadre des rencontres ou un cadre mal défini (rôle de l'animateur, règles, temps de parole équitable, etc.) ;
- un manque de persévérance dans le temps (le succès n'est souvent pas assuré lors de la première ou deuxième séance) ;
- le peu d'implication des participants ;
- une ouverture et une écoute insuffisantes lors des séances ;
- une persistance à rester dans une *culture* de l'individualisme.

En résumé

Dégager des espaces dédiés à la communication est important. Ceux-ci permettent de faciliter l'acquisition de compétences qui participent au développement des jeunes et à leur préparation à la vie sociale. Autrement dit, un espace de parole favorise l'autonomie et la responsabilisation comme il permet d'investir un rôle actif au sein du groupe de pairs.

L'exemple du Forum

Les étapes de préparation d'un forum peuvent être les suivantes :

- Définir des objectifs clairs et adaptés aux personnes concernées, à partir desquels seront choisis les thèmes à aborder lors de chaque rencontre ; les objectifs du forum peuvent, par exemple, consister à discuter ensemble d'un thème précis (politique, violence, fumée, éducation, événement scolaire, etc.), en confrontant les différents points de vue et connaissances et en acceptant la parole et les propos de tout le monde.
- Désigner un animateur (ou prévoir plusieurs animateurs selon un tournus) et penser à leur préparation et formation ainsi qu'à un éventuel encadrement (*coaching*).
- Choisir un lieu, des moments et une fréquence de rencontre : par exemple à l'aula de l'école, pendant ou en dehors des cours, une fois par mois ou une fois par semaine.
- Décider (avec les personnes concernées) du cadre et des règles à respecter lors de ces forums (confidentialité, respect mutuel, modalités de prise de parole, etc.). Préparer chaque séance : aménagement des lieux, anticipation des contenus et des échanges possibles.

Ces espaces de parole ont pour but premier de favoriser la communication et des échanges libres sur un thème. Le défi qui se pose à l'animateur, c'est comment prendre effectivement en compte les propositions des jeunes.

Référence

Rueff-Escoubès, C. (1997). *La démocratie dans l'école : une pratique d'expression des élèves*. Paris : Syros.

H. *Intégration et respect des différences ou singularités*

« La diversité est constitutive de la nature de l'homme et la reconnaissance de sa propre diversité est une des conditions pour pouvoir reconnaître la diversité de l'Autre. »

Martine A. Pretceille (2017)

Introduction et buts

L'école est à l'image de notre société, de plus en plus diversifiée.

Que ce soit en termes de nationalité, de langue, de religion, d'éducation, de niveau socio-économique, de genre ou de sexualité, la diversité est la norme.

Cette réalité implique un besoin croissant de dialogues, de partages et d'échanges afin de faire cohabiter ces différences dans un intérêt commun : mieux vivre ensemble à l'école.

Il s'agit d'un enjeu citoyen. Un des apprentissages essentiels fait à l'école est celui de la diversité. En effet, hors de la famille, l'enfant puis le jeune vont être confrontés à des identités, des références et des mondes profondément différents. Au cœur de ces apprentissages se jouent les rapports de genre/sexe, de territoire, de pouvoir et d'identité.

L'école s'ouvre à tous les enfants quels que soient leurs profils et leurs différences.

Ouvrir l'école à tous est une démarche d'intégration. L'intégration recèle une réalité contradictoire : la bienveillance et l'ouverture, versus l'hostilité et le rejet. En effet, l'intégration suppose une modification des limites de l'espace à partager pour la construction d'un espace commun. Ainsi, il n'est pas rare qu'elle génère un sentiment d'invasion.

L'intégration est riche en apports et en difficultés, en ajustements et en compromis ; elle est au cœur des enjeux de *citoyenneté*.

Il importe de noter combien le rapport à la norme est ici essentiel : est-il considéré comme une déficience ou comme une richesse ?

La démarche d'« ouvrir » l'école à tous doit permettre de garder la visée d'égalité des chances au cœur du système éducatif et en ce sens, de promouvoir la mise en place de dispositifs différenciés.

Déroulement pratique

Le travail de réflexion et de prise en compte de la diversité et du respect des singularités s'effectue de façon continue, à chaque occasion de la vie de l'école et en fonction des besoins.

Ce travail repose notamment sur une information mutuelle, une meilleure connaissance de chacun concernant les différences et les ressemblances et sur des échanges permettant de construire un sens commun.

Cela nécessite parfois de modifier ses propres représentations et d'être prêt à se remettre en question et à faire une véritable place à l'autre.

Ce travail porte notamment sur la visibilité des rapports de pouvoir conduisant aux différentes discriminations liées à la classe sociale, à la nationalité, à la religion, à l'éducation, au sexe, au genre, à l'orientation sexuelle. Il s'agit également de mettre en évidence les stéréotypes et de contribuer à leur déconstruction.

De même, la classe, voire l'école, doivent travailler sur leur mode de fonctionnement et leur environnement physique, et les adapter.

De manière générale, il est utile de mener des actions proactives à l'encontre des discriminations au sein de l'école. Il s'agit de considérer toute expression discriminatoire non comme un problème mais comme une occasion de questionner les modalités du vivre ensemble.

Diverses démarches peuvent contribuer encore au respect des différences, notamment :

- sensibiliser sous forme de formations continues les adultes encadrants aux thématiques d'*intégration* ;
- faire du « vivre ensemble dans le respect des singularités » une thématique à travailler dans des instances dédiées (p. ex. groupe santé, groupe mieux-vivre, commission santé, commission égalité) ;
- organiser des moments de convivialité et de transversalité au sein de l'école (p. ex. voyages scolaires, camps, journées sportives, décloisonnées, fêtes d'école).

Facteurs clés de succès

Les éléments ci-après peuvent favoriser la réussite du travail d'*intégration* :

- Instaurer un cadre sécurisant explicite (*charte, règlement, mémo, etc.*) et s'y référer ;
- associer l'ensemble des acteurs (élèves, enseignants, équipe médico-psycho-sociale, personnel administratif) à l'élaboration des documents de référence (*charte, règlement, mémo, etc.*) ;
- favoriser la parole et l'écoute de chacun en tenant compte des particularités propres à la composition de tout groupe ;
- définir clairement une position institutionnelle contre les discriminations ;
- associer les familles à la vie de l'école et, en cas de problème, à l'élaboration de solutions ;

- s'intégrer, en tant qu'institution scolaire, dans le tissu socio-culturel du quartier et coopérer avec les associations actives dans le domaine.

Risques et difficultés

On mentionnera entre autres :

- le manque de leadership et de vision à long terme ;
- des ressources humaines et matérielles insuffisantes ;
- des effectifs trop nombreux rendant difficile l'appréhension de la diversité et le respect des singularités et des situations spécifiques ;
- le fait que l'intégralité peut se confronter à deux tendances, dans lesquelles il est facile de glisser ou dériver :
 - l'insertion : faire une place à un élève dans une classe, en demandant à chacun de respecter sa différence, mais sans travailler sur ce que cela implique pour lui et pour le groupe ;
 - l'assimilation : demander à l'élève de s'adapter au milieu, sans que ce milieu se modifie.

En résumé

L'acceptation et le respect des différences ou des singularités peuvent être facilités par un travail permettant à chacun de trouver sa place dans le groupe, dans un cadre respectueux et sécurisant. Il implique une adaptation réciproque entre les individus et le milieu scolaire dans lequel ils doivent être intégrés. Stimuler les espaces de communication est un bon moyen de problématiser les « différences » pour mieux les connaître, les comprendre et les accepter.

Evitant les écueils de l'insertion et de l'assimilation, l'hospitalité rend possible un accueil dans lequel chacun pourra exprimer ses particularités au bénéfice d'un intérêt commun.

Exemples d'activités en lien avec l'intégration et le respect des différences

Les petites et grandes particularités de chacun au quotidien : âge, taille, particularités physiques, cognitives, sociales, culturelles, etc.

La déconstruction des stéréotypes.

Les outils, tels que :

- fiches et ressources pédagogiques « balayons les clichés » ;
- mosaïque lecture, sélection de livres pour enfants sur le thème de la diversité ;
- fiches pédagogiques « racisme et discriminations » du Centre d'information et documentation pour les jeunes, 2006, www.cidj.be ;
- kit pédagogique « tous différents - tous égaux », Direction de la Jeunesse et du Sport, Conseil de l'Europe, 2^e édition.

Références

Fiches et ressources pédagogiques *Balayons les clichés* : <https://egalite.ch/>.

Fiches pédagogiques *Racisme et discriminations* du Centre d'information et documentation pour les jeunes (2006) : <http://www.cidj.be/racismes-et-discriminations>.

Institut suisse Jeunesse et Médias : *Mosaïque lecture*. <https://www.isjm.ch/arole/projets-arole/mosaque-lecture>.

I. Collaboration avec les familles et la communauté locale

« L'école d'aujourd'hui doit travailler en équipe avec la communauté qu'elle dessert. A cet effet, elle doit davantage communiquer avec les membres de la communauté en question en faisant connaître, par exemple, les valeurs sur lesquelles elle s'appuie et en faisant preuve de compréhension des besoins particuliers du milieu. »

Jean Archambault & Roch Chouinard (2009)

Introduction et buts

Un dialogue et une relation de confiance entre l'école et la famille sont des constructions permanentes, nécessaires à la bonne marche de la vie scolaire.

Les relations que partage l'école avec les familles et la communauté ont une influence sur le *climat scolaire* et relationnel, dans la classe et à l'école, ainsi que sur les apprentissages des élèves.

Les activités communes de l'école avec les familles et la communauté offrent des occasions de mieux se connaître. Ce sont les bases pour créer un climat de confiance permettant de progresser ensemble dans la *coresponsabilité éducative et sociale*, partagée par les parents et l'école.

Développer la *collaboration* avec les familles et la communauté implique plusieurs aspects, notamment :

- des espaces et modalités définis de communication et rencontre ;
- la clarification des rôles et relations ;
- les processus de prises de décision, concertation, participation ;
- les compétences relationnelles (requis pour une bonne communication) ;
- les dispositions réglementaires, légales, voire financières peuvent influencer certains aspects de la *collaboration*.

Déroulement pratique

La communication et la *collaboration* de l'école avec les familles peuvent prendre diverses formes :

- Les circulaires permettent d'informer les parents d'événements particuliers.
- Le carnet scolaire (ou carnet de communication ou de liaison) permet l'échange d'informations ayant trait à la vie quotidienne : remarques, annonces occasionnelles, avis d'absences ou de sanctions, etc. Une place est généralement prévue pour les enseignants et pour les parents, quelquefois pour les jeunes. Réserver à l'élève un espace dans ce carnet lui permet de participer activement aux échanges, au lieu de n'être que le vecteur d'un objet dans lequel les adultes parlent de lui.
- Parfois, au primaire, un portfolio réunit des travaux représentatifs des acquisitions réalisées par l'enfant. L'évaluation de l'enseignant peut être accompagnée d'une autoévaluation par l'élève sur ses propres acquisitions.
- Des entretiens individuels entre parents et enseignants favorisent une meilleure connaissance de ce que vit l'enfant à l'école et dans sa famille. Avoir une vision plus globale de l'enfant permet entre autres de s'adapter au mieux à ses besoins (principe de différenciation).

- Les réunions de parents permettent de transmettre des informations sur le déroulement des activités scolaires et sont également des occasions de tisser des liens, entre parents et avec les enseignants, notamment à l'occasion de la rentrée qui les clôt généralement.
- Des activités d'accueil organisées en début d'année peuvent permettre de faire connaissance, que ce soit des lieux ou des personnes (voir le chapitre « Activités d'accueil »).
- La participation des parents à l'animation d'ateliers, à l'organisation d'événements festifs ou à des activités (p. ex. accompagnement lors de sorties) peut également être une forme enrichissante de *coaching*.
- L'existence d'une association de parents d'élèves favorise les échanges entre enseignants et parents (d'une manière plus collective que lors d'entretiens individuels). Elle facilite aussi l'organisation de forum ou rencontres d'échanges entre l'ensemble des enseignants et des parents d'élèves d'un établissement scolaire.
- L'existence d'espaces ouverts aux parents ou à la communauté dans l'école (p. ex. local accessible à la communauté en dehors des heures scolaires) favorise également ce climat de reconnaissance mutuelle.
- Les activités parascolaires peuvent être partagées avec des membres de la communauté (p. ex. devoirs guidés ou apprentissage de la lecture avec des aînés).
- Une action hors des murs scolaires peut également favoriser ce *coaching* : les enfants et leurs enseignants peuvent aller à la rencontre de la communauté, lors de l'organisation ou de la participation à une fête, une exposition, une présentation de théâtre ; ou encore par une contribution au nettoyage d'une rivière, d'une forêt, etc.

Outre ces occasions ponctuelles d'échanges, la *collaboration* entre l'école et les familles peut également se concrétiser par la mise en place d'un conseil d'école composé de représentants de la direction de l'école, d'enseignants, d'élèves et de parents. Une telle institution prend tout son sens si elle est en lien avec d'autres (les conseils de classe, le conseil des délégués de classe, le conseil des enseignants et l'association des parents). Le véritable défi réside dans le fait de favoriser une participation active et appropriée des parents, comme des élèves, dans la bonne marche de l'école.

Facteurs clés de succès

Il importe de disposer à la fois d'un cadre institutionnel et légal qui favorise la *collaboration*, d'occasions de se rencontrer et d'outils de communication adaptés. Il est essentiel également de développer :

- un climat de confiance et de respect mutuel, indispensable à une réelle *collaboration* ;
- les objectifs de la *collaboration* ainsi que les rôles et domaines de compétences de chacun ; ceux-ci sont notamment définis par le cadre légal ;
- la clarification des attentes mutuelles ;
- la reconnaissance des compétences d'autrui, ce qui permet d'y faire appel et de mener des projets ensemble ;
- une cohérence des discours entre les professionnels de l'école et les parents.

Risques et difficultés

On relèvera notamment :

- la problématique du temps à disposition (p. ex. horaires professionnels incompatibles avec l'horaire scolaire, surcharge de travail) ;
- le manque d'espaces d'échanges ;

- une défiance réciproque (préjugés, suspicions, critiques) ;
- les risques de confusion des rôles : interventions déplacées des parents sur le programme scolaire (intrusifs, pressions) ou des enseignants critiques sur le style d'éducation des parents.

En résumé

Les écarts que l'on observe parfois entre deux « mondes éducatifs » - l'école et la maison - peuvent être source de confusions, malentendus, tensions. Dans tous

les cas, il s'agit de communiquer, de partager ou d'échanger, que ce soit des informations, du savoir, du temps ou du plaisir, pour mieux se connaître, prendre confiance et finalement permettre de répondre au mieux aux besoins des élèves. Dans une perspective plus large, la *collaboration* entre l'école et la famille favorise le développement d'un cadre cohérent pour l'enfant. La clarification des attentes mutuelles, des rôles et des domaines de compétences de chacun permet finalement de créer un contexte de sécurité indispensable pour promouvoir un réel partenariat éducatif.

Exemple : organisation d'une soirée de parents

Préparation :

Envoyer l'invitation suffisamment à l'avance permet aux parents de s'organiser pour pouvoir participer.

La manière dont la salle est arrangée aura un impact sur la réunion. Si les pupitres sont alignés face au bureau de l'enseignant, le message implicite est que la discussion se fera uniquement avec ce dernier. Si les chaises sont mises en rond, les échanges entre parents sont facilités.

Déroulement :

- a) accueil – présentations ;
- b) annoncer les thèmes prévus et demander si les participants ont d'autres souhaits ;
- c) présenter brièvement les thèmes choisis ;
- d) laisser une grande place aux questions et à la discussion.

L'attention que l'enseignant prête à la compréhension et à la participation de chacun peut se manifester à travers notamment le choix du vocabulaire (éviter le jargon ou inversement l'infantilisation), la place laissée aux questions, le temps de discussion proposé à l'assemblée.

Références

Archambault J. & Chouinard, R. (2004). *Vers une gestion éducative de la classe*. Gaetan Morin Cheneliere Education.

Périer, P. (2007). *Des élèves en difficulté aux parents en difficulté : le partenariat école-familles en question*. Tisser des liens pour apprendre, 90-107 : www.irev.fr/sites/www.irev.fr/files/pierre_perier_article.pdf.

J. Aménagement des espaces et temps scolaires

« La qualité du cadre de vie conditionne la pensée et le comportement. »

Claude Nicolas Ledoux (1736-1806)

Introduction et buts

De nombreux aspects très concrets et pratiques de l'école gagnent à être pris en compte et considérés comme des éléments importants de la promotion du *climat scolaire*, notamment :

- l'espace (p. ex. aménagement des espaces communs de l'école) ;
- la gestion du temps (p. ex. grille horaire) ;
- l'organisation (p. ex. composition des classes) ;
- les infrastructures (p. ex. d'accueil, de rencontre).

La qualité de ces différents aspects impacte directement tous les acteurs scolaires, jeunes comme adultes. Elle influence notamment le sentiment personnel lié au fait d'aimer « être à l'école », comme le plaisir ou la motivation. Elle contribue également au *sentiment d'appartenance* sociale, c'est-à-dire au fait de se sentir bien au sein d'un groupe, considéré et respecté.

Ces dimensions favorisent le bien-être et l'engagement des acteurs au sein de la communauté scolaire. Ce sont également des facteurs qui encouragent le respect des lieux et des personnes.

Déroulement pratique

Il importe de se poser la question : est-ce que je me sens bien à l'école ? Tout d'abord, déconstruisons l'idée que « se sentir bien » ne dépend que d'une seule et unique personne. Dans une perspective systémique, la qualité du vécu se construit aussi au travers des interactions entre des individus qui partagent un même milieu.

Pratiquement, un projet d'école doit être porté et en partie réfléchi par la direction. Celle-ci a en effet la responsabilité des aménagements temporels et spatiaux de l'école, même si l'initiative et la mise en évidence d'un besoin peuvent provenir de n'importe quel acteur de l'école.

Il est essentiel de tenir compte de l'ensemble de la population scolaire, de laisser un espace pour penser ensemble la vie collective afin que tout le monde puisse se sentir inclus et ait envie de s'y impliquer. Il est possible à tout moment et à chaque année scolaire de proposer ou d'ajuster de nouvelles actions ou projets pour améliorer le *climat scolaire*. Ceux-ci peuvent être durables ou ponctuels. Ils peuvent concerner tout l'établissement ou seulement une ou quelques classes. La direction scolaire ou une équipe chargée de ces aspects sont les interlocuteurs privilégiés pour leur mise en place effective.

Voici quelques exemples :

- Espaces scolaires : pratiques, spacieux et adaptés aux effectifs de l'école. Ils devraient être sécurisants et protéger tout en étant ouverts. Identifier les « zones grises » et y renforcer la présence des adultes ; clarifier le périmètre scolaire (voir le cadre légal cantonal sur les compétences et la légitimité des marges d'action de l'école). Penser un aménagement fonctionnel, stimulant et esthétique qui permette une appropriation des lieux par les acteurs (ameublement, affichage dans les couloirs, décoration des classes, etc.).
- Temps scolaires : respect du rythme biologique et intellectuel (grille

horaire, pauses, début et fin des leçons), attention portée à une bonne répartition du temps afin d'éviter, par exemple, une surcharge de travail sur la journée ou la semaine. Calendrier assez ouvert et flexible pour laisser de la place pour des périodes particulières (décloisonnements, sorties, semaines thématiques, culturelles ou sportives) ; une grille horaire qui prévoit des activités extrascolaires (théâtre, musique, sport).

- Organisation scolaire : choix dans les effectifs, la composition des classes (favoriser l'hétérogénéité des élèves) et leur répartition (privilégier des enseignants expérimentés pour les classes a priori « difficiles »). Varier les possibilités d'interactions : permettre des organisations diverses aux élèves (p. ex. en groupe, selon les intérêts), prévoir des moments de *collaboration* entre enseignants, etc.
- Infrastructures scolaires : internes ou externes au bâtiment scolaire ; il peut s'agir d'un local de rencontre, d'une salle d'ordinateurs, de cours d'appui, d'un lieu d'écoute, d'une salle multifonctionnelle, etc.

Facteurs clés de succès

Les aménagements des espaces et temps scolaires sont facilités par :

- l'engagement de la direction à construire un projet pour et avec l'ensemble de l'école ;
- une idée claire des objectifs poursuivis par ces interventions (ne pas seulement « faire pour faire ») ;

- un temps pour réfléchir sur les aménagements et projets ;
- la prise en compte des besoins de toute la communauté scolaire (enseignants, élèves, personnel de l'école),
- un engagement collectif, de la créativité et de l'enthousiasme.

Risques et difficultés

On relèvera entre autres :

- un faible engagement de la direction ;
- un manque ou une insuffisance de ressources matérielles et personnelles ;
- les oppositions rencontrées à certaines propositions ;
- un manque de communication entre les partenaires ;
- les limites fixées par la loi scolaire et les directives des autorités.

En résumé

L'école est un espace dynamique qui devrait être adapté et s'adapter à la population qu'elle accueille. Une école attentive et soucieuse de faire en sorte que l'aménagement des lieux, la gestion du temps, l'organisation et les infrastructures scolaires répondent aux besoins de chacun, tout en assurant une cohésion de groupe, est souvent une école respectée et où il fait « bon vivre ». Véritable lieu de vie, l'école devrait être accueillante pour tous et permettre de s'y sentir à l'aise, intégré et coresponsable.

Exemple d'aménagement de l'espace scolaire

Prévoir un lieu (salle, couloir, hall) qui peut être décoré ou utilisé par les élèves/classes pour exposer des objets, faire passer des messages ou tout simplement rendre l'école plus esthétique. Envisager un tournus pour que chacun puisse disposer de ce lieu pour « l'habiller », s'y exprimer et participer à une ambiance d'école agréable qui réponde aux intérêts actuels des élèves.

K. Analyse de situations pratiques entre professionnels

« Une pratique réflexive suppose une posture, une forme d'identité, un habitus. Sa réalité se mesure non aux discours ou aux intentions, mais à la place, à la nature et aux conséquences de la réflexion dans l'exercice quotidien du métier, en situation de crise ou d'échec comme en vitesse de croisière. »

Philippe Perrenoud (2012)

Introduction et buts

L'analyse de pratique est une démarche de (trans)formation des personnes et des pratiques. Elle permet de construire une posture de réflexivité par rapport à différents types de situations (gestion de comportements difficiles, moyens d'enseignement utilisés, etc.) et de favoriser une régulation plus efficace de ces dernières. Elle offre en même temps une occasion d'apprentissage grâce à des processus d'autoanalyse, ainsi qu'un espace d'écoute et d'échanges pour les professionnels confrontés à des situations complexes, parfois difficiles, pouvant les mettre en situation de vulnérabilité.

De manière résumée, une analyse de pratique entre professionnels s'effectue dans un petit groupe et fonctionne selon le principe d'un accompagnement mutuel (chaque participant peut bénéficier de l'accompagnement en groupe de tous les autres participants). Un tel groupe peut comprendre des personnes travaillant dans le même établissement ou provenant d'établissements différents. Il est souhaitable qu'une personne « extérieure » soit chargée de l'animation.

Déroulement pratique

Le déroulement de base est le suivant :

- Le groupe commence par convenir des modalités de fonctionnement (règles).
- Les participants identifient les attentes et les besoins à analyser.

- Le travail de réflexion est ensuite centré sur les questions et les problématiques apportées par les participants. Suite à l'analyse, les idées d'action élaborées durant une séance peuvent être mises en application et donner lieu à un retour d'informations ou à de nouvelles réflexions lors d'une rencontre suivante.
- L'animateur a pour rôle premier de favoriser des échanges dans le groupe, durant lesquels les ressources de l'ensemble des personnes sont sollicitées. Il facilite l'explicitation et l'analyse des pratiques et apporte des éclairages.
- Le groupe constitue un espace d'entraide et d'échanges réciproques. Il offre à la fois soutien et confrontation par les questions qu'il pose et les réflexions qu'il produit. Une attention est portée par chaque personne à la qualité du fonctionnement et des relations dans le groupe.
- L'essentiel de chaque rencontre est consacré à développer une *pratique réflexive* et à chercher ensemble des moyens spécifiques de *prévention* ou de résolution des problématiques apportées.

Facteurs clés de succès

L'analyse de pratique est généralement d'autant plus bénéfique que :

- le nombre de participants se situe entre 6 et 10 personnes ;

- les rencontres sont régulières sur plusieurs mois ;
- la communication est marquée en permanence par l'écoute active et le respect mutuel ;
- un processus de travail a été établi pour le déroulement de la séance, qui permet de prendre du recul et d'ouvrir la compréhension des situations présentées ;
- le travail d'analyse est privilégié et est clairement séparé de la réflexion sur des pistes d'action ;
- les participants sont impliqués (rôle actif) et à l'aise pour partager les préoccupations qu'ils rencontrent.

Il est utile de faire périodiquement un bilan et une synthèse des réflexions produites. Ceci permet souvent de poser les bases pour un projet d'école qui peut être discuté et conduit ensuite dans d'autres espaces.

L'analyse de pratique s'inscrit dans une approche qui met l'accent sur l'intelligence collective. Elle requiert ouverture et attention aux autres, coopération et valorisation des apports de tous.

Risques et difficultés

Les difficultés qui peuvent réduire les bénéfices de l'analyse de pratique sont liées principalement à une dérive vers des discussions - conversations. Un autre facteur de risque réside dans les jugements de valeur émis entre collègues. Dans ces deux cas, il appartient à la personne qui anime de garantir le cadre et d'aider à la qualité de la réflexion.

On observe parfois aussi des freins dans l'ouverture et la confiance réciproque, ce qui peut nécessiter une régulation entre les participants.

En résumé

L'analyse de pratique apporte beaucoup de soutien et de nouvelles réflexions et pistes d'action aux professionnels confrontés à des situations souvent complexes, qui nécessitent une analyse spécifique. Elle offre un espace privilégié pour se ressourcer et pour penser sa pratique « hors du feu de l'action ». Elle permet de développer une capacité d'autorégulation et d'apprentissage. Et elle participe finalement à construire une posture et une culture réflexives.

Une situation gagne à être travaillée en suivant les cinq étapes suivantes

- | | |
|--------------------|---|
| 1. Cadre général | Quelle question ? Quelle problématique ?
Quelles attentes ? |
| 2. La situation | Que se passe-t-il ?
Qu'est-ce qui a déjà été tenté ? Avec quels effets ? |
| 3. L'analyse | Comment comprendre ce qui se passe ?
Quelles hypothèses retenir et quels objectifs spécifiques viser ? |
| 4. Pistes d'action | Qu'est-ce qui pourrait être fait ? Avec quel plan d'action ?
Quelles ressources peut-on mobiliser pour la réussite ? |
| 5. Bilan | Quels apprentissages suite à la réflexion en groupe ?
Comment ont été vécus les échanges dans le groupe ? |

Références

Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

Revue de l'analyse de pratiques professionnelles : <http://www.analysedepratique.org>.

L. Les pratiques de *collaboration* entre professionnels

«Aucun de nous ne sait ce que nous savons tous, ensemble.»

Euripide (480 av. notre ère)

Introduction et buts

La profession enseignante se transforme au rythme des évolutions du système éducatif. Auparavant cloisonné et solitaire, le métier exige aujourd'hui de répondre à des prescriptions orientées vers l'action collective (professionnalisation). Ce renouvellement des formes de travail, loin de la figure traditionnelle de l'enseignant seul dans sa classe, entraîne de nouveaux défis pour les praticiens. Malgré les craintes et les résistances, il s'agit d'ancrer concrètement le travail collaboratif comme une réelle pratique professionnelle. Toutefois, entrer dans une logique de décroïsonnement est un processus complexe, qui demande du temps et des ressources.

Collaborer, c'est reconnaître l'interdépendance entre professionnels au sein d'un espace et d'un temps de travail partagés. Dans un environnement structuré, les enseignants sont alors amenés à construire une démarche conjointe autour d'objectifs communs. Pour favoriser une bonne cohésion et afin que les échanges soient bien régulés, il est préférable de baser les relations sur un rapport égalitaire de réciprocité et de complémentarité entre les différents acteurs.

Ces moments d'échanges peuvent revêtir des formes plurielles (réseaux, groupes de travail, réunions, etc.) pour des objectifs variés (voir ci-après exemple dans l'encadré).

Travailler de manière collaborative entre acteurs éducatifs (enseignants, direction, éducateurs, conseillers pédagogiques, etc.) permet de manière générale notamment :

- la création d'espaces d'expression et de participation (échanges de points de vue, partage des difficultés relatives aux pratiques quotidiennes, etc.) ;
- une mise en synergie des compétences et des ressources (p. ex. échange de pratique) ;
- le développement d'une vision globale et plus complexe des situations via l'émergence d'une intelligence collective (circulation des savoirs, analyse réflexive, pensée critique, etc.) ;
- la mise en cohérence des activités pédagogiques ;
- la réalisation d'actions concrètes (p. ex. projets, développement d'outils, prise en charge) ;
- une meilleure connaissance des différents acteurs et de leurs ressources ;
- le renforcement des liens entre l'école et les services professionnels (p. ex. groupe *interdisciplinaire*) ;
- un sentiment de reconnaissance et de soutien entre acteurs.

Déroulement pratique

Il importe tout d'abord de rappeler que le travail collaboratif s'inscrit dans le cadre de directives institutionnelles et fait partie du référentiel de compétences de tous les acteurs de l'école. En même temps, les moyens et les temps pour la *collaboration* doivent être planifiés et organisés, sans quoi celle-ci sera difficile à développer compte tenu de toutes les contraintes (horaires) et autres priorités existant à l'école.

Il s'agit de définir les thèmes et domaines de *collaboration* à privilégier, ainsi que les moyens à mettre en œuvre. On travaillera à clarifier entre autres :

- a) Quels sont les résultats souhaités ?
- b) Quelles formes de *collaboration* ?
 - transmission d'informations ;
 - coordination ;
 - *collaboration* plus ou moins ponctuelle ;
 - *coopération* d'équipe dans la durée.
- c) Quand durant l'année ?
 - ponctuellement ;
 - dans la continuité.
- d) Quelles ressources ? Quelles conditions pour que cela marche ?
- e) Avec quel caractère plus ou moins contraignant (obligation de *collaboration*) ?
- f) Avec qui ? Quels professionnels concernés ?
- g) Comment ? Quelle forme d'animation du travail de groupe ? Par qui ? Quels rôles à assurer ? Quelle répartition des rôles ? Quelles méthodes de travail ?

Concernant les modalités de travail et l'animation du groupe, il est utile, lorsque plus de trois ou quatre personnes sont concernées, de préparer et faciliter les séances et d'en déterminer les objectifs (voir encadré ci-après). Il s'agit notamment de :

- prévoir une information claire avant la rencontre ;
- choisir les bonnes méthodes en fonction des objectifs visés ;
- gérer le temps ;
- veiller à rester dans le sujet et éviter les digressions inutiles ;
- permettre à chaque participant de s'exprimer ;
- faire des synthèses qui permettent de valoriser la production ;
- faire un bilan de la séance.

La personne qui anime a pour fonction première de faciliter la production par le groupe et de garder une vision d'ensemble des différentes dimensions et tâches nécessaires. Cela comprend :

- sens partagé : clarification des buts (pour quoi on se réunit, adhésion aux objectifs) ;
- organisation : préparation de la séance (ordre du jour, convocation, salle, matériel, etc.) ;
- déroulement (étapes et méthodes de travail, règles, gestion du temps) ;
- relations : facilitation de la communication (développement des liens, écoute et respect réciproques, circulation de la parole, climat, gestion des tensions) ;
- implication : mobilisation et valorisation des ressources de chacun, reconnaissance des besoins, différences et complémentarités ;
- production : synthèse (tri des propositions, résumé de la discussion, etc.) ;
- bilan (aide à l'évaluation du travail effectué et du fonctionnement du groupe) ;
- articulation avec l'environnement (relations avec les personnes extérieures concernées) ;
- suivi du travail dans la durée (mise en œuvre des décisions, circulation des informations, etc.).

Facteurs clés de succès

Pour mettre en place de bonnes conditions au travail collaboratif, il est utile de :

- formaliser des temps d'échanges pour en favoriser la constance et la durabilité ;
- développer un sens partagé entre les acteurs et des objectifs clairs, réalisables (p. ex. lien avec les pratiques enseignantes) ;
- organiser le temps et les modalités d'interactions (définition des rôles de chacun) ;

- favoriser le sentiment de sécurité et de confiance mutuelle ;
- clarifier le pouvoir décisionnel du groupe et sa marge de manœuvre ;
- avoir une direction qui assume un rôle actif dans le développement d'une dynamique de *collaboration* (intentions claires, participation, soutien, promotion d'une *culture* d'interaction comme projet d'établissement).

Risques et difficultés

Il s'agit d'identifier certains obstacles pour mieux les anticiper :

- le manque de temps et de soutien pour le travail collaboratif ;
- la persistance d'une *culture* de travail en individuel ;
- le manque de motivation, d'engagement, d'organisation ;
- de mauvaises communications et des tensions entre collaborateurs mal gérées ;

- la « juxtaposition » des professionnels : communication strictement fonctionnelle qui ne favorise pas la *coopération*.

En résumé

Dans le milieu éducatif, une *collaboration* « idéale » entre partenaires contribue au développement professionnel de chacun et aux transformations des pratiques éducatives, notamment grâce à la complémentarité des expertises. Pour cela, il apparaît indispensable d'avoir un positionnement clair et un soutien visible de la direction afin que tous les acteurs comprennent en profondeur les enjeux liés aux travaux collectifs (légitimité et posture). Pour construire une véritable *culture* professionnelle valorisant les dynamiques collectives, il s'agit de dépasser les représentations individualistes du métier, afin que chacun s'engage pour l'amélioration de la qualité des pratiques dans un esprit d'interdépendance.

Quelques questions générales à se poser

- Quels sont les espaces et activités de *collaboration* entre professionnels mis en place dans l'école ? Quels contenus ? Sur quoi portent-ils ?
 - Gestion de la vie de la classe au quotidien (relations, règles de vie,...) ?
 - Gestion de situations d'élèves spécifiques, suivi d'élèves en difficulté ?
 - Développements pédagogiques ?
 - Travail pédagogique *interdisciplinaire* et/ou enseignement à deux (préparation, réalisation) ?
 - Relations avec les parents ?
 - Préparation d'activités hors cadre avec la classe (préparation, réalisation) ?
 - *Promotion de la santé* et du *climat scolaire* ?
 - Gestion de situations difficiles dans l'école ?
 - Bilan, progression des apprentissages des élèves – conseil de classe ?
 - Activités de décroisement - *collaboration* entre classes ?
- Quels sont les modalités organisationnelles de ces temps collaboratifs ?
- Quels en sont les finalités concrètes ?
- Quelles satisfactions, quels bénéfices, qu'est-ce que cela apporte (pour les professionnels, les élèves, les parents, l'école) ?
- Quelles insatisfactions, quels résultats escomptés ne sont pas atteints ?
- Existe-t-il des indicateurs d'efficacité ?

Divers types d'objectifs spécifiques à clarifier dans une séance de travail (par ordre de complexité croissante)

- Donner et recueillir des informations.
- Présenter et expliquer des outils et/ou des réalisations.
- Clarifier les perceptions et les attentes.
- Partager des expériences, échanger des points de vue.
- Se former, apprendre les uns des autres.
- S'entraider, accompagner une ou des personnes dans le groupe.
- Produire de nouvelles idées.
- Coordonner, organiser une activité.
- Evaluer une situation.
- Analyser et gérer des problèmes.
- Prendre des décisions.
- Se concerter, élaborer un accord.
- Elaborer des projets en commun.
- Conduire un projet collectif dans la durée.
- Gérer un conflit chargé émotionnellement.

Faire un bilan d'un temps de coopération ou d'une séance de travail en groupe ou en équipe

- Quel sens partagé de notre travail avons-nous ?
- Comment nous sommes-nous organisés ?
- Comment étions-nous impliqués ?
- Comment s'est déroulée notre communication ?
- Qu'est-ce que nous avons comme résultat de notre coopération ?
- Qu'est-ce que nous pouvons améliorer dans nos futurs temps de collaboration ?

Références

Développer la coopération en groupe ou en équipe : <http://www.cooperer.org>.

Lator, C. (2009). *Comment travailler en équipe au sein des établissements scolaires ?* Bruxelles : De Boeck.

Marcel, J.-F., Bagnoud, D. & Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.

Meyer, J.-C. (2017). *Le travail collaboratif pourquoi ? Comment ?* Paris : ESF.

Portelance, L., Borges, C. & Pharand, J. (2011). *La collaboration dans le milieu de l'éducation*. Québec : Presses Universitaires du Québec.

M. La régulation des conflits entre élèves

« L'école est censée construire des ressources pour les élèves, non les supposer « déjà là » et en constater les absences. »

Elisabeth Bautier & Patrick Rayou (2013)

Introduction et buts

Faire le constat de la présence de conflits à l'école paraît d'une grande banalité. En effet, les élèves passent une trentaine d'heures par semaine dans un bâtiment scolaire, une même classe; il devient alors difficile de nier que cet espace hautement relationnel soit un milieu émotionnellement très actif où émergent des tensions. Si l'existence de conflits apparaît si « évidente » à l'école, il semblerait tout aussi « évident » que l'institution - au regard de sa mission manifeste de *socialisation* - permette à ses principaux acteurs d'acquérir les compétences nécessaires pour les réguler adéquatement.

Qu'est-ce qu'un conflit ? Le conflit est défini dans le dictionnaire comme une « rencontre d'éléments, de sentiments contraires, qui s'opposent ». Malgré les représentations intuitives, on ne retrouve pas de connotation particulièrement négative dans cette définition. Le conflit est fondamentalement neutre, mais son issue peut être destructive (p. ex. violences) ou constructive (p. ex. capacité de *décentration*, de communication) suivant la manière dont il est régulé par les différents protagonistes.

« Savoir » gérer un conflit n'est pas inné. Il est nécessaire d'explicitier les modalités propices à sa résolution. Cette compétence liée aux capacités transversales mentionnée dans le Plan d'études romand (PER), est indispensable au vivre-ensemble. Avant tout, il s'agit de faire comprendre les enjeux de la vie collective, le sens de la régulation, de la cohésion sociale et comment cette dernière se construit.

Déroulement pratique

Bien qu'il n'existe pas de recette magique, il apparaît impératif de réfléchir en amont sur les conditions qui participent à construire un environnement relationnel de qualité. Il sera utile notamment de :

- Poser des repères éducatifs concrets et précis quant aux comportements attendus et « pourquoi » ils sont instaurés (sens). Les *sanctions* éducatives, en cas de transgression, doivent elles aussi être définies clairement et appliquées avec constance. Il est ici question d'apprendre aux enfants les règles collectives et de les responsabiliser en tant qu'acteurs sociaux.
- Promouvoir quotidiennement un climat relationnel harmonieux, c'est-à-dire cultiver les aspects socio-affectifs des relations entre élèves (p. ex. chaleur des contacts, respect mutuel, soutien et solidarité). Stimuler le *sentiment d'appartenance* pour participer à la réduction des comportements antisociaux entre pairs (p. ex. hostilité, rejet).

On travaillera par ailleurs avec les élèves sur les compétences transversales. Autrement dit, il s'agit d'étayer, par exemple, des habiletés socio-émotionnelles (comment gérer ses émotions et celles des autres), langagières (comment s'exprimer clairement et avec respect), communicationnelles (comment négocier lors d'un différend), etc. Ces compétences ne sont pas « naturellement » présentes chez chacun. Elles doivent s'acquérir. Des ateliers spécifiques comme des activités intégrées

dans les leçons peuvent y contribuer (voir le chapitre « Développement des compétences sociales »).

Il est utile également de mobiliser des outils concrets et adaptés aux élèves. Plusieurs ressources peuvent être envisagées en amont des conflits, citons par exemple les conseils de classe, les activités de philosophie, la pédagogie coopérative, la *médiation*, des activités éducatives. En ce qui concerne la *gestion des conflits* proprement dite, les élèves pourront s'appuyer sur des procédures adaptées (voir p. ex. la fiche des étapes de résolution de conflit ci-après). Les adultes peuvent, à ces occasions, permettre aux élèves d'acquérir les habiletés requises, tout en les encadrant selon besoin. Des formations et l'aide de médiateurs scolaires peuvent les aider à cet effet.

Facteurs clés de succès

- Une cohérence, une constance et la mobilisation des compétences nécessaires de la part des professionnels de l'école dans leurs interventions ;
- des règles et des *sanctions* éducatives claires pour tous ;
- une posture éducative affirmée, relative à la place de l'autorité et au rôle éducatif de l'école (à la fois sur le plan institutionnel et personnel) ;
- un *climat scolaire* qui promeut la *collaboration*, l'entraide et la *gestion constructive des conflits* (versus l'individualisme et la compétition).

Risques et difficultés

- Un manque de formation des enseignants, peu outillés pour la gestion des dynamiques relationnelles ;
- les représentations qui minimisent la mission éducative de l'école et son rôle dans la *socialisation* des élèves ;
- le recours aux punitions non-éducatives qui ne permettent pas à l'enfant de comprendre le sens de ses actes et d'apprendre une façon d'agir alternative ;
- la non reconnaissance des violences scolaires, comme par exemple le harcèlement (qu'il s'agit de distinguer clairement des situations de conflit).

En résumé

Les conflits font partie de la « normalité », ils sont inhérents à toutes les dynamiques relationnelles, indépendamment de l'âge, du niveau social ou du milieu culturel. Destabilisants, les réguler ne s'avère pas si facile... Ainsi, comme le préconisent les textes officiels, l'école se doit de former les jeunes et futurs citoyens à acquérir des compétences transversales pratiques, pour être capables d'interagir équitablement au sein de différents groupes d'individus. Dès lors, il s'agit d'enseigner des « savoir-agir » clairs, qui font sens pour les élèves, afin de permettre une bonne régulation des échanges et de donner la chance à chacun de se développer comme un acteur conscient et coresponsable.

Exemple de fiche de résolution de conflit

Mon prénom :

Trois étapes pour résoudre un conflit

Etape 1 : trouver un moyen de se calmer
(moi tout seul)

Moyen 1 :

Moyen 2 :

Moyen 3 :

Etape 2 : parler chacun son tour clairement
(avec mes camarades)

a) des causes du conflit :

b) de mes émotions :

c) de ce que je voudrais :

Etape 3 : chercher plusieurs solutions pour « faire la paix »
et se mettre d'accord (avec mes camarades)

Proposition 1 :

Proposition 2 :

Proposition 3 :

Solution choisie ensemble :

.....
.....
.....

En cas de difficulté : s'adresser à un adulte.

Références

Bautier, E. & Rayou, P. (2013). *Les inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : Presses Universitaires de France.

Brenifier, O. & Bénaglia, F. (2015). *Vivre ensemble c'est quoi ?* Paris : Nathan.

Rueff-Escoubès, C. (1997). *La démocratie dans l'école : une pratique d'expression des élèves*. Paris : Syros.

N. Interventions en situations difficiles

«Tous les groupes sociaux instituent des normes et s'efforcent de les faire appliquer, au moins, à certains moments et dans certaines circonstances.»

Howard S. Becker (2012)

Introduction et buts

Pour gérer des situations difficiles à l'école, les enseignants peuvent développer des démarches qui permettent à la fois d'anticiper et de donner à chacun des outils pour évaluer et construire des réponses adaptées à chaque situation. Les objectifs consistent d'une part à calmer le jeu et éviter des débordements supplémentaires, d'autre part à se doter de moyens pour traiter et produire une amélioration de fond pour les personnes et sur le contexte.

Le milieu scolaire est un terrain complexe où se rencontrent des acteurs adultes et jeunes (milieu hétérogène). C'est un espace en transformation, traversé par de nombreux changements. Au niveau des familles et de la société en général, les attentes face à l'école sont multiples et variées. Dans ce contexte, les enseignants se sentent parfois pris dans des contraintes, des attentes contradictoires et des pressions très fortes de la part des différents acteurs, partenaires de l'école. Dans une telle situation, une école peut être confrontée à des crises, qui peuvent générer un *climat scolaire* délétère, d'importants conflits interpersonnels ou de groupes, et des violences : violences entre élèves, voire entre adultes ou entre élèves et adultes.

Déroulement pratique

C'est par la prise en compte des facteurs de tension, des enjeux et des contraintes, que l'on produira des mesures adaptatives favorisant un véritable changement. Il s'agit avant tout de développer un dialogue, une intelligence collective sur ces questions.

Cela se concrétise par la constitution d'un groupe de référence comprenant les acteurs en lien direct avec la problématique. Un tel groupe peut être composé, par exemple d'un membre de la direction, d'enseignants et d'un intervenant spécialisé. Il a pour responsabilité de traiter les questions et de proposer des pistes d'intervention. Ces pistes peuvent se situer dans une fourchette large, du relais d'information au traitement des situations difficiles, en passant par l'organisation d'ateliers de formation, voire la mise en place de projets à moyen ou long terme.

Une première analyse permet au groupe de définir la nature de la situation et, par conséquent, de préciser la composition définitive du groupe d'intervenants.

Il s'agit notamment de :

- déterminer si elle concerne un groupe d'élèves, une classe, plusieurs classes ou tout l'établissement scolaire (voire plusieurs établissements) ;
- chercher qui peut avoir une influence pour agir sur cette situation ; celle-ci peut aussi concerner un animateur du centre de loisirs, un travailleur social, un médiateur scolaire, etc.

Dans une deuxième phase, le groupe de travail invite toutes les personnes identifiées à procéder à une lecture croisée des événements et des compréhensions subjectives. L'analyse sert à articuler différentes hypothèses pouvant expliquer la situation et vise à répondre aux questions suivantes : qu'est-ce qui se passe ? Qu'est-ce qui se joue dans ce contexte en ce moment donné ? Le groupe définit la problématique dans sa complexité,

sa construction, son déroulement et ses diverses causes (les enjeux, les tensions, etc.).

Suite à cette analyse, le groupe ébauche des pistes, définit des actions possibles et les critères pour en évaluer les effets attendus... ou indésirables. Une planification est établie. Ces pistes peuvent porter sur le court terme et ne concerner qu'un groupe d'acteurs, d'élèves et d'enseignants ; elles peuvent aussi s'inscrire dans le long terme, concerner un maximum de personnes adhérant à la démarche et toucher au contexte général ou à la qualité de vie dans l'école.

L'évolution pourra ultérieurement être vérifiée sur différents plans : résolution des conflits, climat de l'école, qualité des relations interpersonnelles, capacité d'accueil, d'écoute et de créativité, etc.

Pour être efficace, le groupe doit s'organiser, définir qui coordonne, qui convoque, qui prépare les rencontres et les anime. Il doit clarifier comment on l'interpelle, les chemins et moyens de communication, ses domaines de compétences ainsi que les relais possibles. Enfin, il se dote de règles de sécurité (d'écoute, de confidentialité, etc.).

Facteurs clés de succès

Dans les processus d'intervention, il est important de clarifier les règles de fonctionnement :

- définir la place, le rôle et la fonction de chacun des acteurs ;
- avoir une position transparente sur les mesures prises et les *sanctions* éventuelles et en organiser le suivi ;
- identifier les actions possibles et les critères pour en évaluer les effets ;
- accorder de l'importance à l'information à transmettre aux élèves comme aux enseignants et aux autres personnes concernées.

Il est important de :

- ne pas rester seul face à une situation difficile, d'aller chercher de l'aide à l'extérieur pour ne pas s'enfermer dans la problématique ;
- travailler à plusieurs pour prendre du recul sur les événements ;
- garder le contact avec la hiérarchie pour se situer dans un cadre cohérent et avoir accès aux ressources institutionnelles.

Le défi majeur consiste à convaincre que quelques réunions collectives vont permettre de se coordonner efficacement pour qu'ensuite, chaque acteur puisse gagner du temps dans ses propres actions et dans l'enseignement.

Il importe de développer une vision systémique, de considérer l'interdépendance des différents facteurs qui ont conduit à la situation et de ne pas focaliser le problème, par exemple sur une personne.

Risques et difficultés

On relèvera ici notamment :

- la délégation excessive, le désinvestissement des partenaires : la problématique devient l'affaire du seul petit groupe ;
- la dérive, si ce groupe de travail n'est pas relié à l'établissement et à la direction, et n'y est pas reconnu (cela peut conduire à une perte de sens et à un manque de visée).

En résumé

Il est utile de constituer au sein de l'école un groupe capable d'apprendre ensemble à gérer des situations de crise. A cet effet, il importe de se doter d'une organisation qui permette à la fois de prendre du recul sur les situations exposées et de rester en lien avec le dispositif de gestion et de coordination de l'ensemble des actions dans l'établissement.

O. Prévention du harcèlement, cyberharcèlement entre pairs

« Malgré la récente focalisation sur le harcèlement entre pairs, l'attention à la question du climat scolaire, émanation directe de l'effet établissement, demeure [...] Aussi le climat scolaire se trouve-t-il au cœur de la prévention de divers enjeux éducatifs : violence, harcèlement, décrochage, absentéisme, réussite scolaire et réduction de l'impact du milieu social dans lequel évoluent les élèves. »

Catherine Blaya (2016)

Introduction et buts

Savoir reconnaître et faire face au harcèlement entre pairs à l'école et à sa forme plus récente, le cyberharcèlement, est devenu un enjeu important pour l'ensemble des professionnels de la communauté scolaire. Selon de nombreuses enquêtes, il s'agit de la forme de violence la plus répandue dans les écoles et d'un phénomène de groupe qui doit être accompagné collectivement.

Le harcèlement se définit comme une forme de violence constituée d'actes agressifs intentionnels - caractérisés par la répétition et l'abus systématique de pouvoir - perpétrés par un individu ou un groupe d'individus à l'encontre d'une victime qui ne peut se défendre seule.

Le cyberharcèlement est une forme de harcèlement exercé via les médias numériques. Il n'a de frontière ni dans l'espace ni dans le temps : l'élève est

victime où qu'il soit (à l'école comme à la maison), 24 heures sur 24, 7 jours sur 7. Mais attention, il n'y a pas de cyberharcèlement sans harcèlement dans la « vraie vie ».

Savoir repérer les signes de harcèlement entre pairs, communiquer entre collègues et promouvoir en classe un climat relationnel favorable au moyen d'outils pédagogiques sont autant d'actions complémentaires permettant de prévenir l'occurrence du phénomène et d'en limiter la durée.

Il est donc important de pouvoir aborder la question du harcèlement tout au long du parcours scolaire d'un jeune.

Harceler n'est pas jouer ! Il s'agit à la fois d'informer sur le harcèlement, d'offrir un espace de réflexion collaboratif, de renforcer le *sentiment d'appartenance* pour le prévenir, et d'être prêt à y faire face lorsqu'une situation est suspectée ou avérée.

Signes, symptômes et comportements évoquant un harcèlement

- repli sur soi, en milieu scolaire (baisse de la participation) et en dehors (perte soudaine d'amis) ;
- manifestation d'anxiété somatisée (maux de ventre, fatigue, maux de tête, vomissements, évanouissement, problème de vue, vertiges...) ;
- refus de se rendre à l'école ou peur d'aller seul à l'école ; l'élève met en place des stratégies « d'évitement » : longue route illogique pour le trajet d'école, évite les transports, bus scolaire et activités extra-scolaires ;
- troubles du sommeil : insomnies, cauchemars ;
- fléchissement des résultats scolaires ou désintérêt des apprentissages en raison de troubles de la mémoire et de la concentration, ainsi que des difficultés de raisonnement ;
- absentéisme répété ou retard systématique ;
- agressivité (irritation, agitation, colère) avec ses parents, son entourage ou contre lui-même ;
- vol (faisant suite à un racket), disparition d'objets, perte d'objets.

Déroulement pratique

Pour déployer un programme de *prévention* du harcèlement et du cyberharcèlement, il convient de :

- renforcer la communication au sein de l'école et la *collaboration* de tous les professionnels de l'école ;
- partager une définition commune du harcèlement et du cyberharcèlement ;
- connaître les signes évocateurs de harcèlement ;
- mener des actions d'information auprès des élèves et de leurs parents (connaissance du phénomène, dispositif de *prévention*, protocole de prise en charge) ;
- élaborer des modalités d'accueil des nouveaux collègues comme des nouveaux élèves.

Quelques exemples concrets :

- sensibiliser les élèves au phénomène de harcèlement à l'aide de séquences pédagogiques

co-construites entre collègues ou adaptées à partir des outils repérés dans la littérature ;

- utiliser des interventions de type théâtre forum, centrées sur la *prévention* du harcèlement. Ces interventions seront suivies d'une action en classe (après le théâtre forum) pour vérifier les informations que les élèves ont retenues du spectacle et travailler différentes questions (p. ex. comment résister à la pression du groupe : si je suis témoin, que puis-je faire?) ;
- impulser une dynamique de groupe et renforcer le *sentiment d'appartenance* en favorisant la *collaboration* par des jeux coopératifs ;
- renforcer les liens sociaux entre élèves et élèves-adultes : parrainage, décroisement pour des activités communes, philosophie pour enfants, former des médiateurs, journées thématiques (harcèlement, respect, bien-vivre ensemble, fair-play), etc.

Facteurs clés de succès

Le déploiement d'un programme de *prévention* du harcèlement entre pairs et la prise en charge des situations avérées sont facilités par :

- un soutien clair et affirmé de la part de la direction de l'établissement ;
- un *règlement* de l'établissement, en accord avec les principes de *prévention* et de prise en charge, élaborés en concertation au sein de l'équipe enseignante ;
- un groupe de *prévention* dédié, qui assure une bonne communication des informations ;
- une politique de *sanction* claire et équitable ;
- un protocole de prise en charge des situations de harcèlement avérées, communiqué aux élèves et aux parents, permettant d'assurer un suivi des cas dans le temps ;
- former un groupe d'intervenants à des techniques d'entretiens éducatifs ;
- dans le cadre du suivi d'une situation, être attentif à la gestion de la communication avec les parents ;
- des interventions rapides.

Risques et difficultés

La *prévention* ou la prise en charge du harcèlement et du cyberharcèlement peuvent être entravées notamment par :

- la difficulté de les repérer ;
- un manque de cohérence au sein de l'école sur la définition du harcèlement et de ses conséquences ;
- un manque de cohérence dans les outils pédagogiques utilisés au sein de l'établissement ;
- le recours à un outil de *médiation* qui, dans ce contexte, n'est pas une pratique indiquée pour la résolution d'une situation de harcèlement ;
- le manque de suivi dans la prise en charge d'une situation.

En résumé

Le harcèlement entre pairs en milieu scolaire est la forme la plus importante de violence à l'école. Savoir le repérer tôt dans le cadre d'un dispositif interne (équipe enseignante et direction) contribue fortement au renforcement du climat de sécurité et du climat relationnel entre élèves et avec les adultes encadrants. Il est nécessaire pour cela qu'une définition partagée de ce qu'est le harcèlement soit travaillée entre les professionnels. Il faut aussi définir l'organisation de la prise en charge de la situation de harcèlement entre pairs afin de stopper la dynamique de groupe qui nourrit le phénomène.

Bibliographie Service écoles – médias (SEM) : harcèlement et cyberharcèlement à l'école

Dans le cadre du programme de *prévention* contre les situations de harcèlement à l'école dans le canton de Genève, le SEM a réalisé une bibliographie sélective spécifique au sujet du harcèlement et cyberharcèlement.

Sont à disposition différentes références classées dans les catégories suivantes :

- Fiction (ex. Barbeau, P. ; Collignon, D. (Ill.) (2003). *Pas touche à mon copain !* Paris : Flammarion).
- Documents pédagogiques (ex. Roussel, V. (Dir.) (2011). *100 questions-réponses pour éduquer à la non-violence : coordination pour l'éducation à la non-violence et à la paix*. Lyon : Chronique sociale).
- Documentaires (ex. Girardet, S. (2006). *L'écran et la souris*. Paris : Hatier jeunesse).
- DVD-vidéos (ex. Roulet, F. (2016). *L'école, cet enfer*. DVD-vidéo, 57 min. - Temps présent).
- Articles de périodiques (p. ex. *Le harcèlement au cœur de l'actualité*. Citoyen junior, 2014, n°43).

Références

Beaumont, C., Galand, C. & Lucia S. (2015). *Les violences en milieu scolaire : définir, prévenir, agir*. Hermann.

Bellon J.-P., Gardette B. (2011). *Prévenir le harcèlement à l'école*. Paris : Fabert.

Olweus, D. (1999). *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités : les faits, les solutions*. Paris : ESF.

SEM documentation (2016). *Bibliographie sélective : Harcèlement et cyberharcèlement à l'école*. <https://edu.ge.ch/sem/ressources-pedagogiques/outils/prevenir-le-harcelement-lecole-1466>.

P. Influence des médias sociaux sur le climat scolaire

« La vitesse des apprentissages et de l'acculturation, en termes d'usages et de repères éducatifs, est plus lente que la vitesse des évolutions techniques. Le décalage chronique entre ces deux dimensions est un défi majeur pour les parents, les enseignants et les éducateurs en général. Il oblige à penser des savoir-faire et des savoir-être durables, adaptés à cette nouvelle donne. »

Pascal Minotte & Omar Rosas (2017)

Introduction et buts

Le *climat scolaire*, dans sa globalité, repose sur de nombreux facteurs. L'utilisation élargie des écrans et des médias sociaux fait désormais partie des facteurs influant directement ou

indirectement sur les relations entre les élèves et sur les relations qu'ils entretiennent avec l'école.

Les influences qu'exercent les médias sociaux sur le *climat scolaire* peuvent être observées à deux niveaux :

Niveau personnel

L'élève utilise les médias sociaux pour répondre à des besoins qui lui sont propres. Il utilise les médias sociaux dans le but de créer, de consulter ou d'exploiter des contenus répondant à des besoins personnels. Par exemple, jouer de manière excessive peut répondre au besoin personnel de se replier sur soi-même.

Niveau collectif

L'élève utilise les médias sociaux pour prolonger les interactions avec ses pairs. Les relations sont de même nature que celles qui existent dans les murs de l'établissement scolaire. Ces interactions s'inscrivent donc dans la continuité des échanges existants. Cette utilisation se concentre essentiellement sur les réseaux sociaux.

Relevons également que les médias sociaux, au sens large, ainsi que leurs usages ou mésusages sont souvent révélateurs des forces ou des fragilités dont les enfants et adolescents disposent déjà.

Pour identifier un problème ou pour comprendre la posture de l'élève « utilisateur », il convient donc de s'interroger sur les quatre questions de base de tout acte de communication, mentionnées dans le Plan d'études romand (PER) dès le cycle 1 :

- Pourquoi ?
- Qui ?
- Quoi ?
- Comment ?

Précisons également ici que les médias sociaux engendrent un chevauchement entre la sphère scolaire et la sphère privée ou familiale de par une connexion constante aux outils.

Par ailleurs, les problématiques qui viennent influencer négativement le *climat*

scolaire sont des problématiques qui ont toujours existé. Il peut s'agir notamment d'une manière :

- d'entrer en conflit ;
- d'exercer du harcèlement ;
- d'intimider ;
- de faire du chantage ;
- de s'isoler ;
- de se faire du mal à soi-même.

Si ces phénomènes ne sont pas nouveaux, quatre facteurs peuvent faire perdurer le problème, voire l'amplifier :

- l'accessibilité facilitée aux outils, aux contenus ou aux personnes ;
- l'immédiateté (rapidité de diffusion) ;

- la continuité (pas ou peu de répit, « ça ne s'arrête jamais ») ;
- l'anonymat.

Déroulement pratique

Pour appréhender au mieux les influences des médias sociaux sur le *climat scolaire*, il convient de distinguer les conséquences positives des conséquences négatives.

On cherchera à valoriser les pratiques représentant une plus-value pour l'école et à intégrer des activités permettant la réflexion pour en faire des situations d'apprentissage.

Exemples d'usages pouvant se révéler positifs et encourageant l'utilisation pratique et critique des élèves

- tenue d'un blog de classe ;
- utilisation de ressources numériques pour l'apprentissage ;
- activités ou journées pédagogiques sur des thématiques précises (jeux vidéo, harcèlement, protection des données, Smartphone, etc.) ;
- échange et discussion (débat) autour des expériences propres aux élèves.

Parallèlement, il convient d'apprendre à identifier les pratiques négatives ou leurs

conséquences néfastes sur la vie scolaire afin d'agir :

Exemples de signes symptomatiques des pratiques ayant des effets négatifs sur le *climat scolaire* et nécessitant un signalement

- absentéisme scolaire ;
- harcèlement ;
- baisse des résultats ;
- isolement ;
- formation de groupes-clans ;
- agressivité, hypersensibilité soudaine ;
- hypersexualisation, sexisme.

Facteurs clé de succès

Pour que l'utilisation des médias sociaux ou des ressources numériques à l'intérieur de l'école se passe sans encombre, il est essentiel d'encadrer les pratiques en proposant entre autres :

- un *règlement* d'établissement comportant des règles bien définies quant à l'usage du matériel privé ;
- un *règlement* de classe stipulant les conditions d'accès au matériel scolaire numérique ;
- une *charte* d'utilisation co-construite avec les élèves pour définir le cadre d'utilisation du matériel et des programmes spécifiques (ordinateurs, tablettes, messagerie, etc.) ;
- un espace d'échanges et de dialogue entre élèves et adultes de l'école autour des pratiques menées dans le cadre scolaire.

Pour que l'utilisation des médias sociaux par les élèves dans leur sphère privée n'entache pas le *climat scolaire*, il convient de pouvoir :

- identifier les signes symptomatiques liés à des pratiques néfastes par ou envers des élèves ;
- ne pas minimiser les problèmes pouvant être relayés par des élèves (diffusion élargie de contenus inappropriés, harcèlement, etc.) ;
- passer le relais aux équipes de directions ou autres acteurs en cas

- d'identification de problème dépassant le simple conflit.

Risques et difficultés

Parmi les difficultés rencontrées, on relèvera notamment le fait de :

- minimiser un problème sous prétexte que l'usage problématique des médias numériques se passe essentiellement sur temps extra-scolaire ;
- ne pas pouvoir obtenir le soutien nécessaire auprès des acteurs « ressources » de l'école (direction, médiateurs, etc.) ;
- méconnaître certains outils et enjeux de la part des professionnels de l'école et des offres de formation continue.

En résumé

La dimension numérique des échanges et de la construction des interactions a fait tomber les limites physiques qui permettaient de délimiter le champ d'action de l'école et celui de l'extérieur.

Pour parvenir à maintenir un cadre sécurisant et respectueux où chacun se sent bien, les acteurs de l'école doivent entretenir le dialogue avec les élèves mais également avec les familles. Cela afin que l'école, qui est prioritairement destinée aux apprentissages, puisse profiter des avantages du numérique tout en préservant les élèves de la distraction et des éventuels dérapages que l'utilisation des médias sociaux peut engendrer.

Exemples d'activités à mener en classe

Tenir un blog de classe : outre les aspects techniques qui sont travaillés (insertion d'images, mise en forme, etc.), cela permet d'aborder les sujets tels que le droit à l'image, le droit d'auteur, la permanence d'Internet, la protection des données, etc.

Participer à des actions telles que la semaine des Médias à l'école et exploiter le matériel et les ressources mises à disposition.

Références

Klein, A. (2017). *Nos jeunes à l'ère du numérique*. Louvain : E. Academia.

Ressources numériques en ligne : <https://iclasse.rpn.ch>.

Site <https://www.jeunesetmedias.ch>.

Site <http://www.yapaka.be/ecrans>.

Références bibliographiques

Sont mentionnés ci-après les références citées dans la brochure et quelques ouvrages et publications dans le domaine.

Archambault J. & Chouinard, R. (2004). *Vers une gestion éducative de la classe*. Gaetan Morin Cheneliere Education.

Aronson E. (2002). *The Jigsaw Strategy*. San Diego : Academic Press.

Artaud, J. (2000). *L'écoute : attitudes et techniques*. Tricorne.

Ballion, R. (1998). *Les Conduites déviantes des lycéens*. Paris, OFDT - Centre d'analyse et d'intervention sociologiques (CADIS).

Bautier, E. & Rayou, P. (2013). *Les inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : Presses Universitaires de France.

Bayada, B., Bisot, A.-C., Boubault, G. & Gagnaire, G. (1997). *Conflit, mettre hors-jeu la violence*. Lyon : Chronique Sociale.

Beaumont, C., Galand, C. & Lucia S. (2015). *Les violences en milieu scolaires : définir, prévenir, agir*. Hermann.

Bellon J.-P. & Gardette B. (2011). *Prévenir le harcèlement à l'école*. Paris : Fabert.

Blin, Jean-François (2001). *Classes difficiles : des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*. Delagrave.

Brenifier, O. & Bénaglia, F. (2015). *Vivre ensemble c'est quoi ?* Paris : Nathan.

Broch, M.-H. & Cros, F. (1991). *Comment faire un projet d'établissement*. Lyon : Chronique sociale.

Broch, M.-H. (1996). *Travailler en équipe à un projet pédagogique*. Lyon : Chronique sociale.

Carré, C. (1998). *Guide de communication à l'usage des enseignants*. Grenoble : CRDP de l'Académie de Grenoble.

Chalvin, M. J. (1994). *Prévenir conflits et violence*. Paris : Nathan.

Clémence, A. & al. (1999). *La violence dans les écoles secondaires en Suisse romande*. Lausanne : Faculté des Sciences Sociales et Politiques de l'Université de Lausanne.

Clément, V. (2001). *Analyse descriptive du processus d'innovation en cours au CO de Péroles*. Etude interne au CO de Péroles, Fribourg. Document non publié.

Crary, E. (1997). *Négociateur, ça s'apprend tôt ! Pratiques de résolution de problèmes avec les enfants de 3 à 12 ans*. Université de paix.

Curonici, C., Joliat & F. McCulloch, P. (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école. Un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

De Vincent, B. & Palau, Y. (1999). *La médiation. Définitions, pratiques et perspectives*. Paris : Nathan.

Debarbieux, E. (1999). *La violence en milieu scolaire*. Paris : ESF.

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. 25 pages.

Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), relative aux finalités et objectifs de l'Ecole publique du 30 janvier 2003.

Defrance, B. (1992). *La violence à l'école*. Paris : Syros-Alternatives.

Defrance, B. (1996). *Communication. L'Éducation à la citoyenneté*.

Defrance, B. (2000). *La violence à l'école : encore... In : Lien Social*.

Démarche SEPO :

<https://www.socialbusinessmodels.ch/fr/content/sepo-succès-echecs-potentialités-obstacles>.

http://deza-pcml-lernbuch-3.prod2.lernetz.ch/assets/429/zip/m3-fr-excursion2/index_files/sepo_or_swot.pdf.

Denis, C. et al. (2000). *Graines de médiateurs. Médiateurs en herbe*. Bruxelles : Memor.

Développer la coopération en groupe ou en équipe : <http://www.cooperer.org>.

Diaz, B. & Liatard-Dulac, B. (1998). *Contre violence et mal-être. La médiation par les élèves*. Paris : Nathan.

Doudin, O.-A. & Erkohen-Marküs, M. (2000). *Violences à l'école. Fatalité ou défi ?* Bruxelles : De Boeck Université.

Dumay, J.-M. (1994). *L'école agressée : réponses à la violence*. Paris : Belfond.

Fiches et ressources pédagogiques *Balayons les clichés* : <https://egalite.ch/>.

Fiches pédagogiques *Racisme et discriminations* du Centre d'information et documentation pour les jeunes (2006) : <http://www.cidj.be/racismes-et-discriminations>.

Fonds des Nations Unies pour l'Enfance [UNICEF] (2011). *Une enquête de victimation et climat scolaire auprès d'élèves du cycle 3 des écoles élémentaires : à l'école des enfants heureux... enfin presque*. Rapport de recherche : https://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/UNICEF_FRANCE_violences_scolaires_mars_2011.pdf.

Fortin, J. (2001). *Mieux vivre ensemble dès l'école maternelle*. Paris : Hachette Education.

Fotinos, G. & Fortin, J. (2000). *Une école sans violences ? De l'urgence à la maîtrise*. Paris : Hachette.

Gobry, D. (1999). *Eduquer à la confiance en soi, en l'autre, aux autres*. Chronique sociale.

Guide *Critères de bonnes pratiques. Prévention de la violence juvénile dans la famille, à l'école et dans l'espace social* : https://www.radix.ch/files/I0VNIED/guide_bonnes_pratiques_jev_fr.pdf.

Imbert, F. (1997). *Vivre ensemble, un enjeu pour l'école*. Paris : ESF.

Institut suisse Jeunesse et Médias : *Mosaïque lecture* : <https://www.isjm.ch/arole/projets-arole/mosaque-lecture>.

Jacquard, A. (1998). *Communication*.

Janosz, M. & al. (1998). *L'environnement socioéducatif à l'école secondaire*. In : *Revue Canadienne de Psycho-éducation*, Vol 27, No 2, 1998, 285-306. <http://www.climatscolaire.ch/wp-content/uploads/Janosz-article-1998.pdf>.

Jasmin, D. (1994). *Le conseil de coopération : un outil pédagogique pour l'organisation de la vie de classe*. Chenelière McGrawHill.

Klein A. (2017). *Nos jeunes à l'ère du numérique*. Louvain : E. Academia.

Laplace, C. (2008). *Pratiquer les conseils d'élèves et les assemblées de classes*. Lyon : Chroniques sociales.

Le Gal, J. (1999). *Coopérer pour développer la citoyenneté : la classe coopérative*. Hâtier.

Letor, C. (2009). *Comment travailler en équipe au sein des établissements scolaires ?* Bruxelles : De Boeck.

Leuenberger Zanetta, S. (2003). Rapport final d'évaluation du projet intercantonal *Développer une culture de la médiation à l'école*. Neuchâtel : IRDP. <http://www.climatscolaire.ch/wp-content/uploads/culture-med-rapport.pdf>.

Marcel, J.-F., Bagnoud, D. & Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.

Meyer, J.-C. (2017). *Le travail collaboratif pourquoi ? Comment ?* Paris : ESF.

Muller, F. (2017). *Des enseignants qui apprennent, ce sont des élèves qui réussissent*. Paris : ESF.

Myers, W. (2001). *Pratique de la communication non violente*. Jouvence.

Nicole, C. (2008) *Harcèlement à l'école*. Paris: Albin Michel.

Olweus, D. (1999). *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités : les faits, les solutions*. Paris : ESF.

Pellegrini, S. (2001). *L'entraide par les pairs en milieu scolaire : de la violence au bien-être et de l'individu à la collectivité*. Mémoire de licence présenté à la Faculté des Lettres de l'Université de Fribourg.

Périer, P. (2007). *Des élèves en difficulté aux parents en difficulté : le partenariat école-familles en question. Tisser des liens pour apprendre*, 90-107. www.irev.fr/sites/www.irev.fr/files/pierre_perier_article.pdf.

Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

Piquet, E. (2017). *Le harcèlement scolaire en 100 questions*. Paris : Tallandier.

Plante, I. (2012). *L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe*. Canadian Journal of Education, 35(4), 252-283.

Portelance, L., Borges, C. & Pharand, J. (2011). *La collaboration dans le milieu de*

l'éducation. Québec : Presses Universitaires du Québec.

Prairat, E. (1997). *La sanction : petites médiations à l'usage des éducateurs*. Paris : L'harmattan.

Prairat, E. (2011). *La sanction en éducation*. Paris : PUF.

Pretceille, M. A. (2017). *L'éducation interculturelle*. Paris : Que sais-je ?

Questionnaire d'évaluation du climat socio-éducatif : <https://www.ctreq.qc.ca/realisation/qes-web>.

Radix. (1999). *Réaliser vos projets. De la conception à la concrétisation*. Lausanne : Radix Promotion de la santé. 32 pages.

Rapport d'évaluation du projet intercantonal *Développer une culture de la médiation à l'école*. Résumé. <http://www.climatscolaire.ch/wp-content/uploads/culture-med-rapport-resume.pdf>.

Réseau d'écoles21, Réseau suisse d'écoles en santé et durables. Coordination romande : Fondation éducation21 (021 343 00 35) et Fondation RADIX (021 329 01 57) www.reseau-ecoles21.ch.

Ressources numériques en ligne : <https://iclasse.rpn.ch>.

Revue de l'analyse de pratiques professionnelles : <http://www.analysedepatique.org>.

Revue Non-Violence Actualité (2003). *Guide de ressources sur la gestion non-violence des conflits*. No 270.

Rojzman, C. (2001). *Savoir vivre ensemble*. La Découverte.

Rosenberg, M. B. (1999). *Les mots sont des fenêtres ou des murs*. Jouvence.

Rouiller, Y. & Howden, J. (2010). *La pédagogie coopérative : reflets de pratiques et approfondissements*. Québec : Chenelière Education.

Rueff-Escoubès, C. (1997). *La démocratie dans l'école : une pratique d'expression des élèves*. Paris : Syros.

SEM documentation (2016). *Bibliographie sélective : Harcèlement et cyberharcèlement à l'école* : <https://edu.ge.ch/sem/ressources-pedagogiques/outils/prevenir-le-harcèlement-lecole-1466>.

Site <https://www.jeunesetmedias.ch>.

Site <http://www.yapaka.be/ecrans>.

Staquet, C. (2013). *Accueillir les élèves. Activités pour une année scolaire réussie et positive* (4^e éd.). Lyon : Chronique Sociale.

Tartar-Goddet, E. (2001). *Savoir gérer les violences du quotidien : prendre conscience des tensions, analyser les vio-*

lences subies et produites, reconstruire les liens, réagir à la violence. Paris : Retz.

Thiébaud, M. (2002). *Conditions et processus favorables à la réussite d'un projet dans les établissements scolaires : synthèse de quelques éléments d'observation*.

<http://www.climatscolaire.ch/wp-content/uploads/projet-ecole.pdf>.

Vaillant, M. & al. (2001). *Face aux incivilités scolaires : quelles alternatives au tout sécuritaire ?* Syros.

Veltcheff, C. (2015). *Pour un climat scolaire positif*. Paris : Canopé Editions.

Vuille, M. & Gros, D. (1999). *Violence ordinaire*. Genève : SRES, cahier 5, juin 1999.

Glossaire

Les termes contenus dans ce glossaire sont utilisés dans les pages précédentes (indiqués en italique). Les définitions proposées ont pour seul but de clarifier ces notions.

Charte : convention établie en concertation sur des valeurs partagées, sur un code de relation et de vie en commun, qui explicite les droits et devoirs de chacun ; une *charte* doit être cohérente par rapport aux lois et aux *règlements* en vigueur et s'inscrire dans le cadre défini par ceux-ci.

Citoyenneté : qualité à acquérir pour devenir un citoyen, c'est-à-dire un individu capable de participer à la vie civique d'une société, donc conscient de ses droits et de ses devoirs, et capable de les assumer activement.

Climat scolaire : indication générale du ton et de l'ambiance qui règnent au sein de l'école et de la valeur accordée aux individus, à la mission éducative et au milieu de vie de l'école ; le *climat scolaire* se mesure surtout à partir des perceptions des personnes.

Coaching : processus d'accompagnement d'une personne dans sa vie et dans ses choix personnels et professionnels ; le coach est un facilitateur qui aide la personne à prendre conscience de ses besoins et à mobiliser ses ressources.

Compétence sociale : capacité à entrer en relation avec quelqu'un, à s'intégrer dans un groupe, à établir et poursuivre des relations positives et respectueuses des autres et de soi-même ; cette capacité se développe tout au long de la vie.

Collaboration : fait de travailler parallèlement aux différents aspects de la même tâche, chacun avec un rôle complémentaire aux autres.

Coopération : fait de travailler ensemble à la même tâche et dans le même but en se partageant les tâches et les rôles de façon à ce que chaque action contribue au produit final.

Coresponsabilité éducative et sociale : partage de rôles complémentaires (droits et devoirs) incarnés par des personnes différentes (parents, école, associations) dans l'éducation des jeunes et vis-à-vis de la société (*socialisation*).

Culture : ensemble des mœurs, des traditions, des valeurs et des normes formelles et informelles influençant la façon de percevoir et d'agir sur le monde, caractérisant un groupe particulier de personnes et souvent lié à une région géographique ou sociale.

Décentration : capacité à prendre de la distance par rapport à soi-même et à son propre point de vue.

Ecoute active : être à l'écoute de quelqu'un activement en posant des questions, en reformulant et vérifiant la compréhension (verbale) atteinte ; l'*écoute active* s'exprime également par une posture et une présence accueillante et attentive (non-verbale, p. ex. orientation du corps, hochement de tête).

Estime de soi : image ou perception qu'un individu a de lui-même dans plusieurs domaines de la vie ; la réaction affective (p. ex. bonheur, tristesse) que lui inspire cette image.

Gestion de conflit : façon d'appréhender un problème ou un conflit et l'ensemble des attitudes et des comportements qui vont être mis en œuvre dès le début du conflit, afin d'orienter la situation vers une résolution du problème.

Gestion constructive : manière de gérer une situation, un problème ou un conflit qui satisfait toutes les personnes concernées, car elle tient compte et respecte leurs besoins et objectifs, tout en se souciant des relations entre les parties ; ces relations peuvent s'en trouver améliorées tout comme la capacité de ces

personnes à résoudre les situations futures de façon constructive.

Incivilités : désagréments tels que le bruit, le chahut, le vandalisme, les injures, l'absence d'écoute qui alimentent un climat malsain dans la vie de l'établissement et entraînent des situations de malaise dans la population scolaire.

Intégration : processus d'insertion et d'adaptation d'un individu à un nouveau groupe, milieu ou dans une nouvelle société et *culture*, ceci en respectant les différences et les particularités de l'identité personnelle de l'individu.

Interdisciplinarité : synergie et *collaboration* de plusieurs disciplines (ou professionnels spécialisés) et de leurs approches et regards spécifiques à l'étude, à la définition ou à l'intervention dans une situation ou un événement.

Médiation : processus dans lequel un tiers neutre aide les personnes (ou parties) concernées à communiquer (*médiation* de différences) ou/et à résoudre leur conflit (*médiation* de différends).

Mentorat : accompagnement d'un individu dans son parcours de formation personnel ou professionnel, par un mentor, c'est-à-dire une personne expérimentée jouant le rôle de conseiller et de guide.

Négociation : processus par lequel des personnes concernées par un différend, un conflit ou un problème de communication, essayent elles-mêmes de discuter et de parvenir ensemble à une résolution de la situation équitable.

Pilotage de projet : actions visant à coordonner, accompagner, guider et soutenir les personnes actives dans les différentes phases de mise en place et de suivi d'un projet.

Pratique réflexive : capacité à se regarder soi-même, à prendre conscience de son propre fonctionnement, de sa propre façon de réfléchir et d'agir ; favorise la possibilité d'une régulation et d'un changement.

Prévention : ensemble des mesures ayant pour but d'éliminer les risques pour la santé au sens large, d'empêcher l'apparition d'un problème (p. ex. une maladie) ou de diminuer les effets d'un désordre.

Processus de facilitation : actions (souvent induites par un tiers facilitateur) qui mobilisent les ressources présentes en rendant plus facile et en soutenant l'avancement d'un projet ou d'une activité.

Promotion de la santé : ensemble des processus et des actions sociales, environnementales, politiques, économiques, etc., visant au développement et au maintien de tout ce qui contribue au bien-être de l'individu.

Règlement : ensemble de prescriptions sur les droits et devoirs concrets et applicables.

Sanction : conséquence de la non observation d'une *charte* ou d'une règle ; on distingue généralement la *sanction* éducative (visant l'apprentissage d'une règle) de la *sanction* punitive.

Sentiment d'appartenance : perception qu'un individu a de lui-même à l'intérieur d'un groupe ou d'une institution et qui le fait se sentir partie intégrante, occupant une place propre, ayant un rôle à jouer et considéré par les autres par rapport à ses points de vue et ses besoins.

Socialisation : manière dont la société forme et transforme les individus.

Supervision : analyse, recherche de compréhension et de pistes d'action avec l'aide d'une personne externe (expert, professionnel) en rapport avec une situation vécue.

Travail coopératif : activités réunissant plusieurs personnes autour d'une même tâche et d'un même but avec pour chaque personne un rôle spécifique à remplir pour atteindre l'objectif final.

Adresses de référence dans les cantons latins

Canton de Berne

Instruction publique du canton de Berne
Jura bernois
Centre ACCES
Rue de la Gare 37 - CP 164
2603 Péry
T 031 636 16 25
www.erz.be.ch/accs

Canton de Fribourg

SENOF Service de l'enseignement
obligatoire de langue française
Rue de l'Hôpital 1 - CP
1701 Fribourg
T 026 305 12 27
www.fr.ch/senof

Canton de Genève

Office de l'enfance et de la jeunesse
SSEJ Service de santé de l'enfance et
de la jeunesse
Rue des Glacis-de-Rive 11 - CP 3682
1211 Genève 3
T 022 546 41 00
ssej@etat.ge.ch

Service de médiation scolaire
Rue A.-de-Faucigny 2
1204 Genève
T 022 546 29 29
lepoint@etat.ge.ch

Canton du Jura

Service de l'enseignement
Section pédagogie
Rue du 24-Septembre 2
2800 Delémont
T 032 420 54 10
www.jura.ch/dfcs/sen.html

Canton de Neuchâtel

CAPPES Centre d'accompagnement et
de prévention pour les professionnelles
et professionnels des établissements
scolaires
Rue de l'Ecluse 67
2000 Neuchâtel
www.cappes.ch

Canton du Tessin

DFP Divisione della formazione
professionale
Via Vergio 18
6932 Breganzona
T 091 815 31 00
www.ti.ch/dfp

Canton du Valais

Promotion santé Valais
Unité de Santé scolaire
Rue des Condémines 14
1951 Sion
T 027 329 63 42
www.promotionsantevalais.ch

Canton de Vaud

Département de la formation, de la
jeunesse et de la culture
Direction générale de l'enseignement
obligatoire - Direction pédagogique
Rue de la Barre 8
1014 Lausanne
T 021 316 30 72
www.vd.ch/dgeo

PSPS Unité de promotion de la santé et
de prévention en milieu scolaire
Rte de Chavannes 37 Ouest
1014 Lausanne
T 021 623 36 14
info.upsps@vd.ch
www.vd.ch/unite-psps