

TABLE DES MATIERES

	Résumé	2
	Introduction.....	7
	Plan du rapport.....	9
1	Première partie : Présentation du projet intercantonal "Développer une culture de la médiation dans l'école"	11
1.1	Origine du projet "Développer une culture de la médiation dans l'école"	11
1.2	Vision globale	11
1.3	Objectifs	12
1.4	Choix des écoles candidates et conditions de base	12
1.5	Stratégies d'action	13
1.6	Activités menées	14
1.7	Structure organisationnelle	14
2	Deuxième partie : Présentation de l'évaluation du projet "Développer une culture de la médiation dans l'école"	17
2.1	Mandat d'évaluation	17
2.2	Buts et objectifs de l'évaluation	17
2.3	Population	17
2.4	Méthode et instruments	18
2.4.1	Les questionnaires	18
2.4.2	Les entretiens.....	23
2.4.3	La documentation récoltée auprès des animateurs de projet.....	25
2.5	Synthèse des données à disposition pour l'évaluation	26
2.6	Intégration des données	27
2.7	Limites de l'évaluation	27
3	Troisième partie : Evaluation des appuis offerts pour la réalisation des projets	29
3.1	Présentation des appuis offerts pour la réalisation des projets :	29
3.2	Résultats de l'enquête portant sur l'évaluation des appuis offerts pour la réalisation des projets	31
3.2.1	Formation	31
3.2.2	Accompagnement	34
3.2.3	Echanges entre établissements	35
3.3	Synthèse des résultats	36
4	Quatrième partie : Les projets d'établissements	39
4.1	Les réalisations au sein des établissements	39
4.2	Effets et résultats des réalisations, facteurs de succès et difficultés rencontrées durant la démarche, continuité des projets selon les directions et les animateurs de projet	41
4.2.1	Le point de vue des directions	41
4.2.2	Le point de vue des animateurs	47
4.2.3	Comparaison des effets et résultats, des facteurs de succès et des difficultés, ainsi que du désir de continuité en fonction des interlocuteurs rencontrés	53
4.3	Les effets et résultats obtenus par les projets d'établissements selon l'ensemble des données récoltées	56
4.3.1	Effets obtenus en avril 2002	56
4.3.2	Effets et résultats obtenus selon les entretiens auprès des établissements études de cas (fin 2002 – début 2003)	59
4.3.3	Effets et résultats obtenus selon indications transmises par les animateurs de projet (brochure de présentation du projet de juin 2003)	60
4.3.4	Synthèse des résultats obtenus :	61
5	Cinquième partie : Enseignements clés	63
5.1	Facteurs de succès et obstacles à la réussite des projets d'établissement	63
5.1.1	Les conditions de base	63
5.1.2	Autres facteurs favorables et défavorables à la réussite du projet	71
5.2	Synthèse des facteurs favorables et défavorables à la réussite des projets d'établissement	78
	Recommandations aux écoles qui voudraient se mettre en projet	78
5.3	Les recommandations des animateurs aux écoles qui voudraient se mettre en projet	81
6	Conclusion	83

TABLE DES ANNEXES

Annexe I	Désignation utilisée pour les différents établissements	87
Annexe II	Questionnaire Caractéristiques de l'établissement.....	89
Annexe III	Questionnaire à l'intention des enseignants des établissements participant au projet intercantonal « Développer une culture de la médiation dans l'école »	93
Annexe IV	Résultats de l'enquête par questionnaires portant sur les projets d'établissement.....	99
Annexe V	Analyse des réponses apportées aux questionnaires destinés aux enseignants et membres du groupe interne selon les établissements figurant par ordre alphabétique.....	111
Annexe VI	Présentation détaillée des établissements et de leur projet d'établissement	143
Annexe VII	Evaluation globale de la formation, de l'accompagnement et des échanges entre établissements.....	199
Annexe VIII	Guide d'entretien (étude de cas) pour membres du groupe interne et directeurs pour les établissements déjà visités par M. Akkari en 2001	205
Annexe IX	Guide d'entretien pour les enseignants des établissements déjà visités par M. Akkari en 2001 (étude de cas).....	206
Annexe X	Guide d'entretien pour animateurs du groupe interne et directeurs des établissements s'étant retirés du projet "DCM".....	207
Annexe XI	Liste des entretiens réalisés (2002-2003).....	208
Annexe XII	Tableau de synthèse des entretiens de fin 2002 – début 2003 :	209
Annexe XIII	Journal de bord de l'animateur de projet	215
Annexe XIV	Informations relatives aux différents établissements à disposition pour l'évaluation.....	217
Annexe XV	Liste des moyens obtenus selon les cantons	219
Annexe XVI	Commentaires des animateurs de projet.....	220

Résumé

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

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

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

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

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

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

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

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

RIASSUNTO

Questo rapporto di valutazione del progetto intercantonale "Sviluppare una cultura della mediazione a scuola" è realizzato nell'ambito del programma "Scuola e Salute", promosso dall'ufficio federale della salute pubblica (UFSP) e la conferenza dei direttori cantonali dell'istruzione pubblica (CDIP).

Diciotto scuole della Svizzera romanda e del Ticino hanno partecipato al progetto (dal settembre 2000 al giugno 2003) ponendosi come obiettivo l'apporto di un clima scolastico nel quale ognuno potesse vivere un'esperienza positiva. Gli istituti scolastici sono stati supportati nel loro lavoro da momenti di formazione-azione, di accompagnamento e di scambio fra le sedi.

Per la valutazione abbiamo somministrato dei questionari e effettuato delle interviste in alcune sedi coinvolgendo attori diversi, e analizzato della documentazione relativa ai progetti di istituto.

Questi strumenti di valutazione ci hanno permesso di identificare alcuni fattori che facilitano il buon svolgimento dei progetti come pure quegli elementi che possono ostacolarlo. Più fattori hanno avuto un ruolo determinante per la riuscita dei programmi: il sostegno delle direzioni, una squadra di animazione motivata e competente che lavorava con una buona metodologia di gestione di progetto e i sostegni offerti alle realizzazioni.

Le difficoltà incontrate si rapportano principalmente al tempo da investire e all'energia necessaria per la messa in opera dei progetti, ad una situazione iniziale di sede poco favorevole a questa iniziativa, alle resistenze di alcuni insegnanti e all'estenuante lavoro dei gruppi di animazione dovuto all'insufficienza dei mezzi accordati in rapporto all'investimento realizzato.

Il progetto intercantonale ha saputo stimolare la realizzazione di una grande diversità di azioni - che altrimenti non ci sarebbero state - malgrado l'assenza di formazione preliminare dei responsabili di progetto in seno agli istituti scolastici come pure la sua durata relativamente breve (3 anni). Sembra che globalmente il tempo e gli sforzi investiti nei progetti di istituto sono valutati come benefici da una forte maggioranza di persone interrogate. Il clima di istituto sembra migliorato avendo degli effetti positivi sugli allievi e permettendo ai differenti attori implicati di meglio conoscersi e comunicare (attraverso l'incentivazione degli scambi e della collaborazione) e di dare così più coesione all'insieme del sistema. Vi è anche stata una riflessione approfondita sull'importanza dello stare bene di ognuno in seno all'istituto. Sono stati rilevati anche altri impatti quali una più grande apertura della scuola verso l'esterno (implicazione dei genitori, integrazione a una rete di promozione della salute, collaborazione con altre istituzioni...) come pure il miglioramento dell'immagine della scuola verso l'esterno.

Tra gli interrogati un numero esiguo di persone sostiene che il loro progetto di istituto sembra essere responsabile di una degradazione del clima di sede e ha aumentato la distanza tra gli insegnanti.

Altri scontenti sono la mancanza di visibilità degli effetti delle azioni intraprese.

La domanda che ci si pone attualmente è di sapere se dei mezzi sufficienti saranno accordati per assicurare l'aggancio istituzionale dei progetti di istituto, che permetterebbe di consolidare il lavoro intrapreso e di raccoglierne pienamente i frutti.

Introduction

Le projet intercantonal "Développer une culture de la médiation dans l'école" (DCM)¹ peut être abordé sous l'angle des deux grands domaines dans lesquels il s'inscrit : celui de la médiation scolaire et celui des projets d'établissements.

La médiation scolaire a suivi une évolution constante au cours des dernières années. A l'origine, les médiateurs intervenaient uniquement lorsqu'un problème survenait, et c'est petit à petit qu'on a pris conscience de la nécessité de se préoccuper de l'ensemble des élèves dans le but de prévenir certaines difficultés. Ce déplacement de l'attention a élargi le domaine d'action de la médiation scolaire qui ne pouvait plus se limiter à des stratégies de prévention mais qui devait également s'ouvrir au domaine de la promotion de la santé telle que défini par la charte d'Ottawa de 1986. Cette charte stipule, en autres, que "l'on doit créer des milieux favorables" à la promotion de la santé qui "engendre des conditions de vie et de travail sûres, stimulantes, plaisantes et agréables".

La médiation scolaire devient alors systémique et cherche à agir sur l'ensemble du système scolaire : élèves, parents, professeurs, membres de la direction... Dans une optique de prévention, elle vise également à renforcer les compétences de chacun. Selon Radix², "un projet de promotion de la santé associe l'ensemble de l'établissement et toutes les personnes qui y vivent, y apprennent et y travaillent. Ainsi la promotion de la santé n'est plus l'affaire des individus, mais celle de l'école entière... Il s'agit de bien autre chose que d'organiser une multitude d'actions spécifiques et sans lien entre elles. Il commence par une réflexion permettant de dégager des souhaits communs et se poursuit par la réalisation d'objectifs partiels déterminés ensemble. Au lieu de "simplement" mettre en œuvre des projets de promotion de la santé à l'école, on fait ainsi de l'école un projet de promotion de la santé".

C'est dans cet esprit que l'on peut situer le projet intercantonal "DCM", qui s'inscrit dans le cadre du programme "Ecoles et Santé" (2000-2002) mené par l'Office fédéral de la santé publique (OFSP) en collaboration avec la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)³.

Il arrive à un moment où les projets d'établissements au sein des institutions scolaires ont quelques années derrière eux et où ils constituent les instruments privilégiés du changement. Ils devraient permettre aux établissements scolaires de mieux répondre aux attentes d'une société en perpétuelle mouvance en plaçant l'élève au centre du système éducatif. Bien vivre ensemble est l'un des défis de toute société humaine et s'il n'existe pas de solution toute faite pour prévenir les problèmes de violence ou promouvoir des comportements sains, les projets visant à promouvoir la qualité de vie, le respect et la participation de chacun à la vie de l'établissement, tendent vers ce but. Cependant, selon M. Gather Thurler (p.68) "on peut se demander dans quelle mesure les principes du projet d'établissement, centré sur la diversité, l'indépendance, l'autonomie, la coopération, l'idée du contrat, la transparence dans l'information, la négociation et la concertation ne s'inscrit pas dans les traditions des pays anglo-saxons et nord-européens, alors qu'ils sont en décalage par rapport à la culture administrative de la plupart des systèmes scolaires tant francophones que germanophones et sud-européens, qui restent fortement imprégnés par une vision hiérarchique..."⁴. Malgré cette interrogation, le projet d'établissement reste un moyen de rompre l'isolement des enseignants dans leur classe, d'inscrire leur action dans un cadre collectif, de partager leurs problèmes et de disposer de moyens d'analyse et de régulation des actions entreprises.

Le projet "DCM" quant à lui vise plus spécifiquement une amélioration du climat interne des établissements scolaires. Cet objectif répond à un besoin réel et il suffit de consulter la presse quotidienne pour s'en convaincre. En effet, très fréquemment les articles publiés relatent des phénomènes de violence (surtout verbale mais également physique) parmi les élèves, un manque de

¹ Pour la suite du rapport l'abréviation "DCM" sera utilisée pour désigner le projet intercantonal "Développer une culture de la médiation dans l'école"

² Zumstein, B. & Bloch, M. (2001). *Mettons-nous en route pour faire de notre école un lieu de vie et de santé : guide pratique*. Lausanne : Radix Promotion de la santé, p. 4.

³ Pour des informations sur le programme-cadre "Ecoles et Santé" voir le site <http://edkwww.unibe.ch/fi/CDIP/Geschaefte/sug/default.html>

⁴ Gather Thurler, M. (2001). Le projet d'établissement dans l'enseignement primaire genevois : des croyances aux pratiques. *Politiques d'éducation et de formation : analyses et comparaisons internationales*, 1, 57-70.

respect envers les professeurs et un épuisement de ces derniers qui peut dans certains cas conduire au burn-out.

Les enseignants quant à eux relèvent que leurs conditions de travail se sont dégradées et que les aspects d'éducation, à côté des aspects d'instruction, prennent de plus en plus d'ampleur. Ils constatent qu'il n'est pas suffisant de transmettre des connaissances et qu'il devient urgent d'apprendre à vivre ensemble.

Le sentiment d'une dégradation du climat scolaire est ressenti par l'ensemble des acteurs de l'établissement, élèves, professeurs, membres de la direction, autres partenaires, comme certaines recherches scientifiques l'ont démontré.⁵

Le projet "DCM" apparaît comme une réponse à ces préoccupations qui permet à chaque établissement scolaire d'imaginer des solutions adaptées à sa situation spécifique.

⁵ Nusser et al. (1985) cité dans Akkari, A. (2002). Développement de la culture de la médiation à l'école : études de cas. IRDP : Neuchâtel (Document de travail 02.1001)

Plan du rapport

La première partie : Présentation du projet intercantonal "DCM" apporte des informations sur l'origine du projet "DCM", sur les courants dans lesquels il s'inscrit et sur ses objectifs. Elle décrit ses stratégies d'action, ses structures organisationnelles, les activités menées au cours des trois années écoulées (2000 à 2003) ainsi que les critères de sélection des écoles candidates.

Dans la deuxième partie : Présentation de l'évaluation du projet "DCM" le lecteur trouvera toutes les informations utiles sur les buts et objectifs de l'évaluation du projet intercantonal ainsi que sur les méthodes et les outils utilisés.

- La population lors de la phase initiale du projet est décrite au tableau 1, page 18 et la synthèse des données à disposition ainsi que leur utilisation ultérieure figurent au tableau 3, page 26.

La troisième partie : Evaluation des appuis offerts pour la réalisation des projets décrit les différents types d'appuis qui ont été offerts dans le cadre de la démarche "DCM" (formation, accompagnement, échanges entre établissements) et présente les résultats de notre enquête auprès des animateurs de projet.

- **La synthèse des résultats de cette enquête figure à la page 36.**

Dans la quatrième partie : Les projets d'établissements, nous allons d'abord présenter les réalisations que le projet "DCM" a stimulées au sein des établissements impliqués dans cette démarche (**voir tableau 4, page 39**). Puis nous exposerons ce que les directions disent des effets et résultats que ces réalisations ont permis d'obtenir, des facteurs de succès et des difficultés rencontrées tout au long de la démarche ainsi que de la continuité de leur projet d'établissement. Les mêmes aspects (effets et résultats, facteurs de succès et difficultés, continuité) selon les animateurs des projets seront exposés ensuite. Une partie des propos tenus par ces interlocuteurs illustreront certains éléments relevés. **Le tableau 5, page 54**, permet de comparer comment se positionnent nos différents interlocuteurs (direction, animateurs, membres des groupes internes, enseignants) à propos de ces mêmes aspects.

Finalement, nous traiterons des effets et résultats obtenus selon l'ensemble de nos sources d'informations. **La synthèse des résultats obtenus peut être consultée page 61.**

- Le lecteur intéressé par le déroulement d'un projet d'établissement spécifique, voudra bien se reporter à l'annexe VI qui présente l'ensemble des établissements impliqués dans le projet intercantonal et apporte des informations sur la mise en œuvre de leur projet d'établissement.

La cinquième partie : Enseignements clés prend position sur les conditions que les écoles candidates devaient si possible remplir pour participer au projet "DCM" et elle expose les facteurs identifiés comme favorables ou défavorables à la réussite d'un projet d'établissement.

- **La synthèse de nos observations figure à la page 78.**

1 PREMIÈRE PARTIE : PRÉSENTATION DU PROJET INTERCANTONAL "DÉVELOPPER UNE CULTURE DE LA MÉDIATION DANS L'ÉCOLE"

1.1 ORIGINE DU PROJET "DÉVELOPPER UNE CULTURE DE LA MÉDIATION DANS L'ÉCOLE"

C'est suite aux exposés et débats qui se sont déroulés à Jongny en 1998 dans le cadre de l'Université d'été des médiateurs scolaires que les principes fondateurs pour la constitution d'une charte de la médiation scolaire en Suisse romande et au Tessin ont été posés⁶. Cette université était en quelque sorte la conclusion d'un programme que l'OFSP avait soutenu entre 1993 et 1998, et qui visait à promouvoir notamment la médiation scolaire comme stratégie de prévention des troubles de l'adolescence dans les cantons de Suisse romande et du Tessin.

La cinquantaine de participants ont réfléchi à ce que pouvait devenir la médiation scolaire dans une école en perpétuelle mouvance, médiation qu'ils ont définie comme suit : "la médiation scolaire est un processus visant à réguler et à dynamiser la communication au sein d'un établissement. Ses références éthiques sont la justice, la solidarité et le respect de la différence. La responsabilité de la médiation incombe à tous les acteurs de l'école (y compris les élèves)..."⁷ et c'est ainsi qu'a émergé l'idée que le médiateur scolaire ne devait plus être seul à favoriser la communication et le bien-être de chacun au sein de l'établissement scolaire et qu'il était temps d'expérimenter une médiation scolaire élargie sous forme de projet d'établissement dont les principes et les visées seraient partagées par l'ensemble des acteurs de l'établissement.

Les délégués des huit cantons déjà engagés au sein d'un groupe de pilotage depuis 1993 ont décidé de présenter un nouveau projet intitulé "Développer une culture de la médiation dans l'école", projet qui s'inscrivait dans le cadre du programme "Ecoles et Santé" (2000-2002) mené par l'OFSP en collaboration avec la CDIP. Pour mener à bien ce nouveau projet, l'OFSP a octroyé des moyens financiers à concurrence de Frs. 360'000.- et chacun des cantons impliqués a alloué des ressources supplémentaires en fonction de ses possibilités.

1.2 VISION GLOBALE⁸

Ce projet s'est inscrit au carrefour de quatre tendances majeures observées ces dernières années dans les écoles :

- La promotion de la santé : la santé est considérée dans une approche globale comme une ressource de la vie quotidienne ; elle repose sur la participation de chacun au développement d'un mode de vie et d'un environnement contribuant au bien-être physique, affectif et social de tous les membres de l'école.
- L'accroissement de l'attention portée aux questions liées à la violence, et particulièrement à la prévention *de la violence* : de plus en plus, le rôle éducatif de l'école à cet égard est souligné,

⁶Duruz, L., Nanchen, M., Richon, F. & Tschoumy, J.-A. (1998). *Principes fondateurs utiles pour la constitution d'une charte de la médiation scolaire en Suisse romande et au Tessin*. Berne : OFSP.

⁷ Extrait du document précité "Principes fondateurs utiles pour la constitution d'une charte de la médiation scolaire en Suisse romande et au Tessin", page 15.

⁸ Extrait de www.f-d.org/mediation-ecole/concept-cadre.htm

l'école est vue comme un champ social et elle a des objectifs non seulement d'enseignement, mais encore de développement de la citoyenneté et de restauration du lien social.

- L'évolution de la médiation scolaire : incarnée à l'origine par la relation d'aide d'un ou deux médiateurs scolaires par établissement, elle est davantage considérée aujourd'hui comme un ensemble de pratiques visant à développer les valeurs et les compétences relationnelles et à faire de l'école un espace de parole qui enrichit l'estime de soi et contribue à l'épanouissement de chacun.
- L'élaboration de projets d'établissement : pour réussir, l'école se trouve de plus en plus confrontée à la nécessité de compter - outre sur les activités menées au niveau de la classe - sur des démarches impliquant l'ensemble des acteurs de l'établissement scolaire selon une approche de projet qui mobilise, dans un sens partagé, les ressources et les responsabilités de tous ses membres.

Développer une culture de la médiation dans l'école signifie instaurer à l'échelle de l'établissement scolaire des conditions favorisant une expérience humaine positive, dynamisant la communication et contribuant à l'apprentissage de la citoyenneté.

Ce projet a pour finalité d'aider les écoles à :

- offrir une qualité de vie marquée par les valeurs de justice, de solidarité et de respect des différences ;
- faciliter le développement de la citoyenneté et des compétences de communication saine ;
- prévenir toute forme d'incivilité et de violence ;
- promouvoir les pratiques de médiation : écoute, entraide et gestion des conflits

1.3 OBJECTIFS⁹

- **Faciliter la réalisation de projets** d'établissement visant le développement d'une culture de la médiation dans l'école.
- **Evaluer ces projets** pour définir les conditions et processus requis pour l'élaboration de tels projets.
- **Favoriser les échanges** et le partage d'informations entre établissements scolaires pour dynamiser le développement d'une culture de la médiation dans l'école.

1.4 CHOIX DES ÉCOLES CANDIDATES ET CONDITIONS DE BASE

Il incombait aux huit délégués cantonaux de choisir en principe deux établissements dans leur canton qui participeraient au projet intercantonal. Certains délégués ont proposé que trois écoles puissent adhérer à la démarche "DCM" alors que dans un autre canton, seul un établissement a manifesté son intention d'y prendre part. Le groupe porteur avait proposé que ces établissements satisfassent aux conditions ci-après¹⁰:

1. Avoir un groupe interne de trois à cinq personnes responsables de piloter et d'animer la mise en œuvre du projet dans l'établissement (un groupe autant que possible stable composé de personnes volontaires, motivées, disponibles, complémentaires et ouvertes à apprendre ensemble; il peut comprendre des enseignants, un membre de la direction et une personne du domaine médico-psycho-socio-éducatif).

⁹ Extrait de www.f-d.org/mediation-ecole/concept-cadre.htm

¹⁰ Conditions extraites de www.f.d.org/mediation-ecole/indications-projet.htm

2. Avoir un animateur de projet (coordinateur du groupe interne) dans l'établissement qui soit légitime, compétent et disposé à développer ses compétences dans la conduite d'une démarche de projet et dans les domaines de la promotion de la santé et de la médiation.
3. Disposer de l'appui des autorités scolaires (direction d'école, commission scolaire, service de l'enseignement, etc).
4. Obtenir l'accord de l'ensemble du corps enseignant (et cas échéant des collaborateurs) de l'école pour s'engager dans la réalisation d'un projet pilote.
5. Etre prêt à définir les objectifs, les contenus et la conduite du projet selon une démarche participative avec l'ensemble des acteurs de l'établissement.
6. S'inscrire dans la vision globale et le cadre défini sur le plan intercantonal.
7. Accepter de contribuer et participer à l'évaluation du projet et de partager les expériences réalisées avec les autres établissements romands et tessinois.
8. Mettre en route la démarche de projet au plus tard à la fin de l'année 2000 et être prêt à la poursuivre pour une durée minimale de deux ans.

Ces conditions, comme nous le verrons par la suite, n'étaient pas toujours remplies.

1.5 STRATÉGIES D'ACTION

"Dix-huit établissements scolaires (écoles pilotes) des cantons romands et du Tessin ont été accompagnés pendant la durée du projet. Au sein de chaque établissement un groupe interne d'animation composé d'enseignants a été constitué et s'est chargé de définir les aspects à améliorer afin de développer une culture de la médiation dans l'école"¹¹. Chaque groupe interne avait un représentant, l'animateur de projet.

Il a été offert aux animateurs de projet de participer à une *formation-action* et de pouvoir bénéficier d'un *accompagnement*, en partie avec les membres de leur groupe et en fonction de leurs besoins. Le projet intercantonal a également cherché à stimuler les *échanges* entre les animateurs. Ces appuis sont destinés à faciliter la réalisation des projets ainsi que la documentation des démarches conduites et de leurs résultats.

Ces projets ont été considérés comme pilotes dans le sens où leurs réalisations et leurs expériences ont permis de définir quelles sont les conditions nécessaires pour la réalisation d'un projet d'établissement qui vise le développement d'une culture de la médiation dans l'école. L'idée étant de permettre une généralisation et un développement à d'autres écoles (phase prévue après 2004).

Ces établissements doivent notamment être prêts à développer une culture de la médiation et à s'impliquer dans une démarche de projet qui soit construite et portée par l'ensemble des acteurs de l'école et qui vise l'élaboration de pratiques et l'acquisition de compétences partagées

Ils doivent contribuer à l'évaluation de cette démarche et échanger avec d'autres écoles sur leur projet.

¹¹ Extrait de la brochure de présentation du projet du 2 juin 2003 page 3, www.f-d.org/mediation-ecole/presentation-18realisations.pdf

1.6 ACTIVITÉS MENÉES

Au cours des trois années écoulées (de septembre 2000 à juin 2003), les activités réalisées sont celles définies dans le concept-cadre du projet intercantonal, soit :

Accompagnement des projets-pilotes d'établissement choisis¹².

- Les buts et contenus de ces projets ont été définis par les établissements et ajustés à leurs besoins.
- Une formation-action a été proposée à chaque animateur de projet chargé de mener la démarche au sein de son établissement.

Evaluation des démarches de projet et rédaction d'un bilan¹⁴

- Les démarches de projets conduites ont été documentées et évaluées durant leur réalisation par l'institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) de Neuchâtel.
- Un bilan sera produit sous la forme d'un guide pour le développement d'une culture de la médiation dans l'école. Il fera l'inventaire des conditions et processus favorisant le succès de telles démarches et servira à faciliter la mise en oeuvre par d'autres écoles de projets d'établissement similaires.

Partage d'informations et échanges entre écoles¹⁴

Divers moyens sont mis en oeuvre pour faciliter l'accès de toutes les écoles des cantons de la Suisse romande et du Tessin aux informations et expériences pertinentes par rapport aux buts visés par le projet. Sont utilisés à cet effet entre autres :

- la mise à disposition de documents
- la création d'un site Internet : www.f-d.org/mediation-ecole, E-mail : mediation-ecole@f-d.org
- l'organisation de rencontres ad hoc

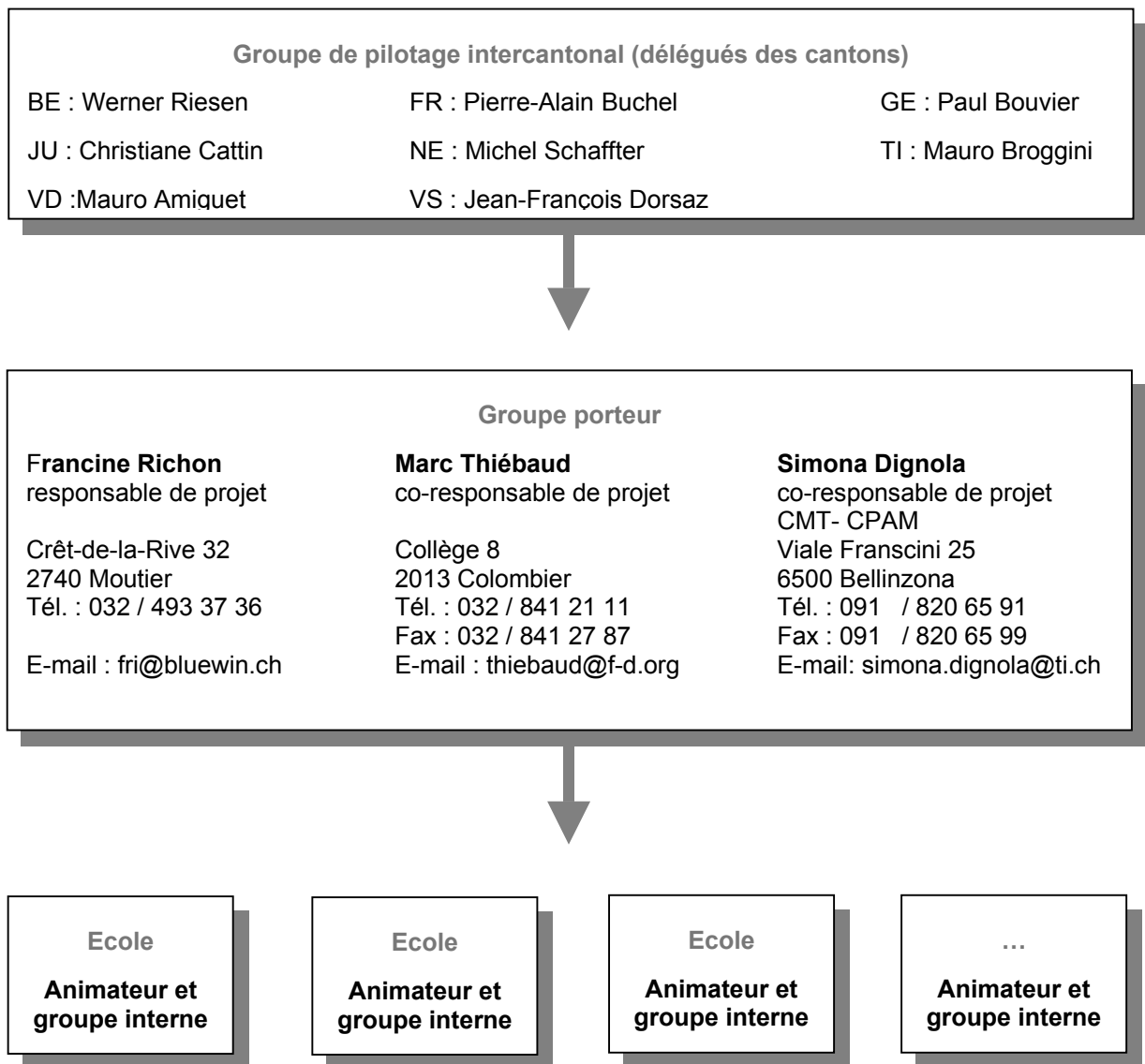
1.7 STRUCTURE ORGANISATIONNELLE¹⁴

La conduite de l'ensemble du projet a été structurée autour de trois instances principales :

- *Un groupe de pilotage intercantonal* chargé de superviser la démarche : il comprend les délégués mandatés par les cantons (un par canton) qui assurent une fonction de relais et aident à réunir les conditions de réalisation des projets dans chaque canton.
- *Un groupe porteur* de trois personnes, "engagées à 30% chacune"¹³, responsables de la réalisation de l'ensemble du projet : il organise la démarche, effectue l'accompagnement et le bilan des projets pilotes et facilite les échanges et la diffusion des informations.
- *Les groupes internes aux établissements et leurs animateurs de projet*, chargés de la mise en oeuvre sur le terrain : ils animent la démarche de projet dans chaque école choisie et contribuent à son évaluation.

¹² Extrait de www.f-d.org/mediation-ecole/concept-cadre.htm

¹³ Ajout de l'évaluatrice



2 DEUXIÈME PARTIE : PRÉSENTATION DE L'ÉVALUATION DU PROJET "DÉVELOPPER UNE CULTURE DE LA MÉDIATION DANS L'ÉCOLE"

2.1 MANDAT D'ÉVALUATION

Le groupe porteur sollicite en octobre 2000 un crédit auprès de la CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin) afin que l'IRDPP puisse réaliser l'évaluation du projet "DCM".

M. Akkari est en charge de l'évaluation d'avril à décembre 2001 et Mme Leuenberger Zanetta reprend les travaux en cours en février 2002 jusqu'à la clôture du projet.

Suite au retard pris dans la mise en œuvre des projets au sein des établissements, le groupe porteur demande en juin 2002 une prolongation de six mois du délai pour l'évaluation et le rapport final est prévu pour le 30 juin 2003, délai qui sera finalement reporté suite à la demande de l'évaluatrice au 15 septembre 2003.

2.2 BUTS ET OBJECTIFS DE L'ÉVALUATION

L'évaluation du projet vise à apprécier *les processus* de conduite des projets dans les établissements pilotes ainsi que *les résultats* obtenus au niveau du climat scolaire.

Dans la perspective d'une extension future de tels projets au sein d'autres établissements scolaires, il s'agit :

- d'énoncer les facteurs et les conditions nécessaires à la réalisation de projets d'établissement qui visent le développement d'une culture de la médiation dans l'école ;
- d'identifier les chemins de réalisation possibles (démarches et processus) ;
- d'apprécier l'accompagnement et le soutien requis ;
- d'évaluer la formation dispensée ;
- d'évaluer les échanges et la mise en réseau souhaitable ;
- d'apprécier les résultats qui peuvent être obtenus.

2.3 POPULATION

Le tableau ci-après présente les vingt établissements initialement impliqués dans le projet DCM en fonction des degrés scolaires et des cantons (situation septembre 2000).

Afin d'assurer une meilleure lisibilité graphique du texte, les établissements scolaires seront désignés par une lettre¹⁴.

¹⁴ Les désignations utilisées pour chaque établissement figurent à l'annexe I

Tableau 1 :

Regroupement des établissements en fonction du degré scolaire et du canton

	Enfantine et primaire	Secondaire I	Secondaire II	Formation professionnelle	Total
Berne	A		B		2
Fribourg		C, D			2
Jura		E, F, G			3
Genève	J		H, I		3
Neuchâtel		K, L, M		N	4
Valais		O	P		2
Vaud		Q			1
Tessin			S	R, T	3
Total	2	10	5	3	20

On peut constater que les établissements du secondaire I sont les plus nombreux alors que les écoles enfantines et primaires ainsi que les écoles professionnelles représentent une minorité des établissements impliqués.

Les établissements D et N ont décidé de retirer leur candidature courant 2001 pour des motifs d'organisation et d'aménagement interne au sein de leur école et ce sont donc dix-huit établissements qui ont pris part à la totalité de la démarche.

2.4 METHODE ET INSTRUMENTS

Pour pouvoir répondre aux finalités de l'évaluation telles que définies ci-dessus plusieurs questionnaires ont été construits, des entretiens ont été réalisés dans des établissements choisis comme "études de cas" et la documentation remise par les animateurs de projet a été analysée.

Des entretiens avec deux des trois accompagnateurs de projets ont été menés afin d'obtenir une image aussi complète que possible des différents établissements¹⁵.

2.4.1 LES QUESTIONNAIRES

Questionnaire "Caractéristiques de l'établissement"¹⁶

Ce questionnaire a été adressé fin 2001 aux animateurs de projet des vingt établissements initialement impliqués dans le projet "DCM". Il était destiné à apporter des informations complètes sur l'établissement.

Il nous a permis de récolter dans une première partie des informations générales sur l'établissement : sur sa situation géographique, sur le degré d'enseignement, sur la structure du bâtiment scolaire (nombre de bâtiments et de salles de cours...), sur les infrastructures qui y sont présentes (bibliothèque, cantine...),

¹⁵ le troisième accompagnateur n'a été que très peu en contact avec les établissements concernés, ceux-ci n'en ayant pas exprimé le besoin

¹⁶ voir annexe II

sur les services qui sont à disposition (infirmière, psychologue, service de médiation...) ainsi que sur l'organisation scolaire en place (nombre de classe d'accueil, de développement...).

Dans une seconde partie, il nous a apporté des indications quant à sa population (élèves, corps enseignant et personnel de direction).

Une troisième partie nous a permis d'avoir des informations à propos du service de médiation scolaire, sur la politique de promotion de santé dans l'établissement ainsi que sur les principaux projets qui ont été réalisés en son sein au cours de ces dernières années.

Une dernière partie a porté sur l'ouverture de l'établissement vers l'extérieur (que ce soit par le biais de rencontres avec les parents ou la collaboration avec divers organismes ou d'autres établissements scolaires par exemple).

Les questions fermées ont fait l'objet d'un traitement quantitatif avec constitution d'une base de données sur le logiciel SPSS. Des analyses typologiques ont été effectuées afin de regrouper les établissements qui étaient les plus similaires en considérant certaines variables du questionnaire.

Les réponses aux questions ouvertes ont fait l'objet d'un regroupement catégoriel à l'aide du logiciel Excel. Cette analyse consiste à calculer et comparer les fréquences des thèmes évoqués préalablement regroupés en catégories significatives. Les catégories ont été définies à partir du matériel analysé.

Questionnaire "Les projets d'établissement"¹⁷

Description du questionnaire

Après une première partie destinée à récolter des informations générales sur le répondant (notamment son âge, son sexe, son taux d'occupation, sa formation, sa participation au sein du groupe interne et ses motivations...), la conception du questionnaire s'est articulée autour des sept axes d'investigation suivants :

Connaissance et participation au projet (six questions fermées)

Il paraissait nécessaire d'estimer dans quelle mesure la personne qui complète le questionnaire connaissait le projet, ses objectifs, s'il suivait son déroulement en y étant associé ou par des informations ceci afin de pouvoir apprécier les réponses ultérieures.

Le questionnaire aborde plus spécifiquement le problème de l'adéquation des objectifs, du mode de transmission des informations ainsi que le degré de satisfaction par rapport à l'implication personnelle dans le projet.

Cette partie a été complétée uniquement par les enseignants ne faisant pas partie des groupes internes d'animation du projet d'établissement.

Attitudes face au projet (six questions fermées)

Ce deuxième axe permet d'évaluer comment les enseignants se positionnent face à leur projet d'établissement : Est-il ressenti comme nécessaire ? A-t-il provoqué des échanges ? Est-ce que les enseignants sont prêts à s'impliquer davantage dans la vie de leur établissement ?

Il était également demandé une évaluation de la quantité et qualité des informations transmises ainsi qu'une évaluation globale du temps et des efforts investis.

Bénéfices potentiels du projet (14 questions fermées, une question ouverte)

Ce troisième axe traite des effets déjà observés ou ceux espérés du projet.

¹⁷ Questionnaire figurant sous annexe III avec indications des résultats bruts. Pour les établissements ayant choisi un nom pour leur projet, le questionnaire a été modifié en conséquence. De même le nom du responsable de projet a été mentionné pour l'ensemble des établissements.

Le degré d'avancement dans la réalisation des projets était très variable entre les établissements. Pour certains la phase de réalisation débutait, alors que d'autres étaient plus avancés, par conséquent il était demandé d'imaginer quels pourraient être les effets de ce projet au cours des mois à venir.

Les questions posées peuvent être regroupées autour des thèmes suivants :

- renforcement de l'identité et de la culture de l'établissement
- augmentation de l'implication des acteurs dans la vie de l'établissement
- développement des échanges entre acteurs et partenaires de l'école
- identification des besoins
- résolution de problèmes concrets
- développement de la formation continue des enseignants
- évaluation des actions menées jusqu'à présent

Une question ouverte permettait à chacun de s'exprimer sur d'autres effets.

Attitudes face aux changements (quatre questions fermées)

L'hypothèse sous-jacente aux questions de cet axe est que la façon de se positionner face à ce nouveau projet n'est pas indépendante de l'attitude face aux changements.

Les questions posées nous permettent de savoir si l'enseignant estime qu'il y a trop de changement dans son école, s'il évalue positivement les changements introduits en éducation au cours de la dernière décennie, si son attitude est positive par rapport à la recherche de nouvelles façons de gérer les équipes pédagogiques et pour terminer si le fait de ne pouvoir être certain des résultats est suffisant pour renoncer à introduire une innovation.

Climat interne (13 questions fermées, une question ouverte)

Les questions de cet axe nous permettent de connaître de façon très générale certaines dimensions du climat interne de l'établissement au moment de la réponse au questionnaire.

Il ne s'agit nullement d'une véritable analyse du climat scolaire qui nécessiterait une évaluation à lui seul.

Les dimensions investiguées sont traitées par la plupart des auteurs consultés. Ce sont celles qui ont le plus de rapport avec le développement d'une culture de la médiation¹⁸ :

- relations entre collègues
- relations entre enseignants et élèves
- relations entre enseignants et direction
- degré d'identification à l'établissement
- satisfaction dans le travail accompli
- sécurité dans l'établissement
- évaluation globale de l'adéquation du climat actuel de l'établissement avec des buts poursuivis par le projet "DCM"

¹⁸ Les questions se sont inspirées en particulier de l'instrument d'auto-analyse du fonctionnement de l'établissement élaboré par Bérenguier J. (I.P.R. Vie scolaire, Aix-Marseille), de l'instrument développé par Janosz M. pour l'évaluation du climat socioéducatif ((1998) L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psycho-éducation*, 27 (2), 285-306) ainsi que de certains écrits de Gather Thurler M., traitant des projets d'établissements (en particulier Gather Thurler, M. (2000). *Innovater au cœur de l'établissement scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur).

Une dernière question permet de savoir si les répondants pensent que le projet "DCM" a modifié le climat interne de l'établissement, ces derniers étaient priés de motiver leur réponse par le biais d'une question ouverte.

Actions favorables au développement d'une culture de la médiation (une question fermée, une question ouverte)

Afin de cerner quels étaient les moyens les plus à même de favoriser le développement d'une telle culture au sein des établissements scolaires, il était demandé de classer sept propositions de la plus favorable à la moins favorable au développement d'une culture de la médiation. La possibilité de citer d'autres aspects était offerte.

Représentations d'une culture de la médiation (deux questions ouvertes)

Il nous a paru essentiel de connaître quel sens les répondants attribuent à la phrase "développer une culture de la médiation" et quelles sont les valeurs qui selon eux constituent les fondements d'une telle culture. Les répondants avaient à leur disposition deux espaces pour y apporter leurs réponses.

Ces questions nous permettent d'apprécier un éventuel écart entre les représentations d'une culture de la médiation selon les promoteurs de projet et ce qu'il en est perçu réellement dans les établissements scolaires. De même, elles peuvent mettre en évidence des perceptions différentes au sein d'un même établissement scolaire.

Pré-test du questionnaire

Une fois le questionnaire établi, il a été soumis aux trois membres du groupe porteur et à trois enseignants, des modifications ont été apportées suite à leurs commentaires.

Traitement des questionnaires

Les questions fermées ont fait l'objet d'un traitement quantitatif avec constitution d'une base de données sur le logiciel SPSS.

Les réponses aux questions ouvertes ont fait l'objet d'un regroupement catégoriel à l'aide du logiciel Excel. Cette analyse consiste à calculer et comparer les fréquences des thèmes évoqués préalablement regroupés en catégories significatives. Les catégories ont été définies à partir du matériel analysé.

Dans un premier temps nous avons analysé l'ensemble des données récoltées ce qui nous a permis d'avoir une vision globale des réponses apportées et de comprendre la logique sous-jacente à certaines d'entre elles. Les résultats de cette analyse figurent sous annexe IV¹⁹.

Dans un deuxième temps, nous avons analysé les données selon l'établissement dont elles provenaient²⁰. Ce type d'analyse était destiné à nous apporter des informations sur les attitudes, opinions bénéfiques et représentations du projet au sein de chaque établissement mais nous a aussi permis d'effectuer certaines comparaisons entre eux et d'émettre des hypothèses sur le rôle joué par telle ou telle variable. Les éléments de structure ainsi dégagés ont été comparés avec ceux issus des entretiens réalisés auprès de différents interlocuteurs et avec ceux qui ressortent de la documentation à disposition.

Population et échantillon

Les questionnaires ont été adressés début avril 2002 à l'ensemble des 18 établissements²¹ participant au projet "DCM".

Le nombre d'exemplaires adressé à chaque établissement a été déterminé comme suit : effectif total du corps enseignant divisé par trois (soit le tiers des enseignants) mais avec un maximum de 30 personnes

¹⁹ les résultats bruts figurent à l'annexe III

²⁰ voir annexe V

²¹ Deux établissements avaient déjà retiré leur candidature au moment de notre enquête

et un minimum de dix personnes ceci afin d'assurer une représentativité de tous les établissements (cette procédure évite une pondération trop importante des grands établissements au détriment des petits).

Les questionnaires ont été adressés aux animateurs de projets qui devaient les distribuer selon les instructions suivantes : un exemplaire pour eux-même, deux exemplaires pour les membres des groupes internes (première et dernière personnes selon l'ordre alphabétique), le solde des exemplaires était à distribuer aux enseignants sur la base de l'ordre alphabétique (un enseignant tous les trois, quatre ou cinq noms selon les cas).

Une enveloppe était jointe à chaque questionnaire afin que chaque enseignant puisse le retourner en toute confidentialité.

Le nombre de questionnaires expédiés et retournés ainsi que le taux de retour par établissement scolaire figure dans le tableau ci-après :

Tableau 2 : *Nombre de questionnaires expédiés et retournés par établissement et par les membres des groupes internes avec indication du taux de retour*

Désignation de l'école	A	B	C	E	F	G	H	I	J	K	L	M	O	P	Q	R	S	T	Total
Nombre de questionnaires expédiés	4*	25	17	10	10	10	23	30	10	23	26	16	20	30	30	25	22	28	359
Nombre de questionnaires retournés	4*	0	8	6	9	9	9	7	4	0	5	5	19	8	12	16	12	6	139
Nombre de questionnaires retournés par des membres du groupe interne	3	0	1	2	3	3	3	2	1	0	1	2	4	0	4	4	8	1	42
Taux de retour en %	100	0.0	47.1	60.0	90.0	90.0	39.1	23.3	40.0	0.0	19.2	31.3	95.0	26.7	40.0	64.0	54.5	21.4	38.7

* intégralité des enseignants

Dans deux établissements (B et K), les membres du groupe interne ont estimé, en raison du degré d'avancement de leur projet (début de la phase de réalisation), que notre enquête risquait de susciter certains effets contre-productifs au sein du corps enseignant (crainte que le groupe interne ne soit discrédité avant même d'avoir mis en place les différentes actions prévues) et ont par conséquent renoncé à participer à cette démarche.

Questionnaire "Evaluation globale de la formation, de l'accompagnement et des échanges entre établissements"²²

Description du questionnaire

Après avoir indiqué son nom, le répondant devait apporter des réponses à des questions en partie ouvertes et en partie fermées, divisées en trois sections. Une première section portait sur la formation reçue, une seconde sur l'accompagnement et une dernière sur les échanges entre les établissements.

Formation

Une première série de questions traite de la nécessité d'une telle formation pour les animateurs de projet, de l'acquisition des outils et connaissances nécessaires à la conduite de leur projet d'établissement ainsi

²² Questionnaire figurant sous annexe VII avec indications des résultats bruts

que de l'utilité des contenus ou outils dispensés. Par le biais de questions ouvertes, les animateurs pouvaient préciser quels étaient les éléments qui leur avaient paru les plus utiles, ceux qui auraient pu être approfondis ou ceux qui auraient dû être traités. On leur demandait également quelles étaient les modalités qui leur paraissaient les mieux à même de répondre à leurs attentes.

Les animateurs étaient aussi priés d'indiquer dans quelle mesure et de quelle façon les autres membres du groupe interne avaient accès aux connaissances dispensées lors des journées de formation.

Pour terminer, ils devaient se prononcer sur leur degré de satisfaction par rapport à la formation considérée dans son ensemble ainsi que sur d'éventuelles améliorations à apporter.

Accompagnement

Les questions posées permettent de prendre position sur le degré de satisfaction ressenti par les animateurs par rapport aux différents types d'accompagnement proposés. Elles permettent également de déterminer quelles sont les causes de satisfaction et d'insatisfaction, les principaux apports de ce type d'appui ainsi que les modalités les mieux à même de répondre aux besoins des animateurs.

La fréquence avec laquelle les animateurs ont sollicité leur accompagnateur a aussi été investiguée.

Echanges entre les établissements

Une série de questions a porté sur la nécessité de ce type d'appui, sur ses apports principaux ainsi que sur l'utilité des différents types d'échanges proposés.

Une autre série de questions s'est attachée à déterminer l'utilité du site Internet.

Enfin les animateurs pouvaient indiquer leurs propositions afin de stimuler les échanges entre les établissements.

Un espace était à disposition en fin de questionnaire pour faire part d'éventuelles remarques.

Pré-test du questionnaire

Une fois le questionnaire établi, il a été soumis aux trois membres du groupe porteur et des modifications ont été apportées suite à leurs commentaires.

Traitement des questionnaires

Les questions fermées ont fait l'objet d'un traitement quantitatif avec constitution d'une base de données sur le logiciel SPSS.

Les réponses aux questions ouvertes ont fait l'objet d'un regroupement catégoriel à l'aide du logiciel Excel. Cette analyse consiste à calculer et comparer les fréquences des thèmes évoqués préalablement regroupés en catégories significatives. Les catégories ont été définies à partir du matériel analysé.

Population et échantillon

Ce questionnaire a été adressé fin 2002 aux dix-huit animateurs de projet et treize exemplaires ont été retournés.

2.4.2 LES ENTRETIENS

Préalablement aux entretiens, un guide a été établi afin de traiter de l'ensemble des aspects relevant dans le déroulement des projets. La fonction principale de l'interviewer a été de centrer l'entretien sur ces aspects²³.

²³ Les guides d'entretien figurent sous les annexes VIII, IX et X

Ils se sont présentés sous deux formes : individuelle et collective. Les animateurs de projets, les délégués cantonaux ainsi que la plupart des directeurs ont été rencontrés individuellement alors que les autres membres des groupes internes et les enseignants ont fait l'objet d'entretiens collectifs. Les interactions lors d'entretien de groupe devaient permettre de mettre en évidence rapidement les opinions et les attitudes des différents intervenants.

Les entretiens individuels quant à eux permettent de dresser un inventaire plus complet des attitudes, opinions et facteurs en jeu dans le déroulement des projets.

Afin d'assurer la confidentialité des propos tenus, ils seront restitués de manière anonyme. De plus, les propos des directeurs et des animateurs ne seront pas rattachés à un établissement précis, mais feront l'objet d'une analyse commune.

Etablissements "études de cas"

Sept établissements ont été choisis en raison du stade d'avancement de leur projet ainsi que de leur représentation de différents contextes cantonaux pour faire l'objet d'une étude de cas. Une première série d'entretiens avec 24 personnes (animateurs de projet, enseignants, directeurs et délégués cantonaux) ont eu lieu entre septembre et novembre 2001²⁴.

Des entretiens avec 40 personnes (animateurs, membres du groupe interne, enseignants, directeurs ou représentant de la direction) ont été menés au sein de ces mêmes établissements entre octobre 2002 et février 2003. Nous avons exprimé le désir de pouvoir rencontrer l'animateur de projet, deux ou trois membres du groupe interne, deux ou trois enseignants et dans certains cas également le directeur de l'établissement. Notre demande a été modulée par les animateurs en fonction des disponibilités de chacun²⁵.

Des entretiens ont également été menés en novembre 2002 dans un établissement supplémentaire dans lequel plusieurs actions avaient pu être menées à bien et pour lequel nous avons exprimé la même demande que ci-dessus. Onze personnes ont participé à nos interviews.

Etablissements ayant retiré leur candidature

Des entretiens ont été réalisés dans les deux établissements qui ont retiré leur candidature, pour des motifs d'organisation et d'aménagement interne au sein de leur école, courant 2001. Ils devaient nous permettre de cerner quelles ont été les difficultés rencontrées et d'identifier quels appuis auraient permis la mise en route d'une dynamique de projet d'établissement.

Notre demande portait sur deux entretiens individuels au sein de chacun des deux établissements concernés, l'un avec l'animateur de projet et le second avec le directeur de l'établissement.

Un animateur a décliné notre proposition jugeant que l'expérience avait été très pénible et qu'il avait suffisamment explicité sa décision, seul le directeur a donc pu être interviewé.

Pour le second établissement, nous avons pu rencontrer les deux personnes désirées mais le directeur a souhaité que l'animateur et lui-même soient interviewés ensemble.

Etablissement devant faire face à des difficultés dans la mise en œuvre de son projet

Deux entretiens, l'un avec l'animateur de projet et le second avec le directeur ont été réalisés dans un établissement où le groupe interne devait faire face à de grandes difficultés de mise en œuvre.

²⁴ L'analyse de ces entretiens a déjà fait l'objet d'un rapport intermédiaire. (Akkari, A. (2002). *Développement de la culture de la médiation à l'école : études de cas*. IRDP : Neuchâtel (Document de travail 02.1001)).

²⁵ Voir annexe XI pour un détail des entretiens réalisés

Etablissement ayant préféré ne pas participer à notre enquête par questionnaires portant sur les projets d'établissements

Pour un des deux établissements qui n'ont pas participé à l'une de nos enquêtes par questionnaires, une rencontre avec l'animateur de projet a permis de comprendre les motifs d'un tel refus et de connaître le contexte dans lequel le projet se développait.

Ce sont au total 79 personnes représentant douze établissements qui ont été interviewées : animateurs de projet, autres membres du groupe interne, enseignants, directeurs ou représentants de la direction, délégués cantonaux.

Analyse des entretiens

Le contenu des entretiens a fait l'objet d'un regroupement catégoriel à l'aide du logiciel Excel. Cette analyse consiste à calculer et comparer les fréquences des thèmes évoqués préalablement regroupés en catégories et sous-catégories significatives. Les catégories et sous-catégories ont été définies à partir du matériel analysé. A la fin de cette phase, on dispose donc d'un ensemble de thèmes qui seront résumés par des "mots-clefs" et reportés dans une grille d'analyse²⁶. Chaque thème pourra être étayé par les propos tenus par les personnes interviewées.

"L'art de l'analyse du discours consiste à faire apparaître les éléments de structure, c'est-à-dire les relations qui relient les individus entre eux et aux divers thèmes. On pourra aboutir ainsi à des typologies, à des hiérarchies, voire à dégager des critères de découpage opposant nettement tel répondant à tel autre. A la lumière des éléments de structure ainsi mis en évidence, on reprend l'analyse du discours de chaque individu pour tenter d'en comprendre la logique particulière en regard de la structure d'ensemble. C'est alors qu'on peut émettre un certain nombre d'hypothèses sur la structure des discours étudiés et surtout les facteurs explicatifs de cette structure"²⁷

2.4.3 LA DOCUMENTATION RÉCOLTÉE AUPRÈS DES ANIMATEURS DE PROJET

La documentation transmise par les animateurs s'est présentée sous deux formes principales : la première étant le *journal de bord*²⁸ (document établi par les membres du groupe porteur dans le but de suivre pas à pas le déroulement du projet ainsi que les difficultés rencontrées ou à l'inverse les facteurs de succès de cette démarche) et la seconde étant *les procès-verbaux* des rencontres des groupes internes.

Afin de répondre au mieux aux finalités de l'évaluation, il nous a paru préférable d'analyser de façon approfondie une partie des établissements plutôt que d'effectuer une étude plus succincte de l'ensemble des établissements impliqués. Ainsi pour les huit établissements qui ont fait l'objet d'une étude de cas toute la documentation remise a été étudiée afin de comprendre comment le projet s'est développé dans l'établissement et d'identifier les facteurs en jeu.

Il est à relever que quatre animateurs n'ont transmis ni journal de bord et ni procès-verbal, trois animateurs ont remis les journaux de bord et un animateur a remis ces deux types de documents (les journaux de bord pour une partie des trois ans seulement).

Pour un établissement, certaines informations relatives aux activités du groupe interne ont été récoltées via leur site Internet.

La documentation transmise par les autres établissements a été utilisée pour valider ou invalider certains aspects relevés dans les établissements "études de cas". Trois animateurs n'ayant transmis aucune documentation ce sont les informations des sept établissements restants qui ont été utilisées bien que de façon très limitée pour deux d'entre eux dont les animateurs n'ont complété les journaux de bord que jusqu'en mars et mai 2001.

²⁶ voir annexe XII

²⁷ extrait de Akkari, A. (2002) déjà cité, page 6

²⁸ un exemplaire figure sous annexe XIII

2.5 SYNTHÈSE DES DONNÉES À DISPOSITION POUR L'ÉVALUATION

Le tableau ci-dessous présente les différentes sources d'informations dont sont extraites les données utilisées pour l'évaluation et indique le nombre d'établissements concernés pour chacune des sources mentionnées²⁹. La dernière colonne renvoie le lecteur aux parties du rapport ou aux annexes qui traitent de ces informations.

Tableau 3 : Type d'informations à disposition de l'évaluation et utilisation des données

Source des données	Informations à disposition pour	Information utilisée pour
Questionnaire "Caractéristiques de l'établissement" ³⁰ (début 2002)	20 établissements	5 ^{ème} partie du rapport et annexe VI
Questionnaire "Projet d'établissement" ³¹ (avril-mai 2002)	Les données de 16 établissements ont fait l'objet d'une analyse commune 11 établissements ont pu faire l'objet d'une analyse séparée	5 ^{ème} partie du rapport et annexe IV 5 ^{ème} partie du rapport et annexe V
Questionnaire "Evaluation des appuis offerts" (début 2003) ³²	13 animateurs représentant 13 établissements	3 ^{ème} partie du rapport
Etudes de cas (fin 2001)	22 personnes représentant 7 établissements et deux délégués cantonaux	Rapport intermédiaire de Akkari A., (2002), "Développement de la culture de la médiation à l'école. Etudes de cas", IRDP : Neuchâtel.
Etudes de cas (fin 2002, début 2003) ³³	51 personnes représentant 8 établissements	4 ^{ème} et 5 ^{ème} parties du rapport, annexes VI et XII
Journaux de bord et / ou procès-verbaux	Pour toute la durée du projet intercantonal : 7 établissements Pour une partie uniquement de la durée du projet intercantonal : 4 établissements	5 ^{ème} partie du rapport et annexe VI
Réponse à l'enquête du groupe de pilotage (mars 2002) ³⁴	17 établissements	5 ^{ème} partie du rapport et annexe VI
Indications complétées par l'animateur pour la brochure de présentation des projets (juin 2003) ³⁵	18 établissements	5 ^{ème} partie du rapport et annexe VI
Autre documentation	1 établissement : rapport d'activités des différents sous-groupes 1 établissement : site Internet	5 ^{ème} partie du rapport et annexe VI

Remarque : les informations mentionnées dans les journaux de bord ainsi que les réponses à l'enquête du groupe de pilotage peuvent, dans certains cas, être très succinctes ou incomplètes.

²⁹ pour le détail des informations à disposition par établissement se reporter à l'annexe XIV

³⁰ voir annexe II

³¹ voir annexe III pour le questionnaire avec indications des résultats bruts.

³² voir annexe VII pour le questionnaire avec indications des résultats bruts

³³ guides d'entretien et liste des entretiens réalisés aux annexes VIII, IX, X et XI

³⁴ enquête comprenant les cinq questions suivantes : Qu'avez-vous mené comme actions (comment et avec qui) depuis le début de l'opération jusqu'à aujourd'hui ? Qu'êtes-vous actuellement en train de réaliser (janvier à juin 2002) ? Que projetez-vous comme actions pour l'année scolaire 2002-2003 ? Quelles sont les principales satisfactions que vous avez éprouvées ? Quelles sont les principales difficultés que vous avez rencontrées ?

³⁵ brochure comprenant les informations suivantes : Titre du projet, Description des activités et buts visés, Démarche suivie, Résultats obtenus, Continuité, Recommandations pour les écoles qui voudraient se mettre en projet. Pour les personnes intéressées, cette brochure est accessible sur la page Internet : www.f-d.org/mediation-ecole/presentation-18realisations.pdf

2.6 INTEGRATION DES DONNEES

Chaque source d'information a fait l'objet d'une analyse individuelle puis l'ensemble des données à disposition par établissement a été analysé afin de comprendre au mieux le déroulement de la démarche "DCM" en leur sein.

2.7 LIMITES DE L'ÉVALUATION

L'ensemble des éléments entrant en jeu

Une des difficultés majeure de l'évaluation est liée au nombre de facteurs qui peuvent interférer dans le bon déroulement du projet, facteurs qui peuvent être ou non en lien avec le projet lui-même comme une modification du contexte par exemple : départ ou arrivée de personnes importantes au sein de l'établissement, introduction de réformes, etc...

D'autre part, il s'agit de bien considérer qu'une conjonction de facteurs (climat interne, fonctionnement du groupe interne, activités choisies...) peut agir simultanément et tout au long de la démarche et qu'il est extrêmement difficile de se positionner de manière exacte sur le rôle joué par chacun d'eux. Il s'agira de comparer les différentes situations rencontrées afin d'essayer de comprendre quels sont les facteurs qui réduisent ou au contraire amplifient les difficultés rencontrées.

L'imprécision des évaluations internes au sein des établissements

Certains établissements ont développés leur propre système d'évaluation des actions entreprises, évaluations qui ont porté en grande majorité sur le degré de satisfaction des acteurs concernés par rapport aux activités proposées mais ne se sont pas attachées à mesurer leurs effets.

Il est également à relever que dans certains établissements ces évaluations ont été réalisées de manière informelle et qu'il n'existe par conséquent pas de traces écrites.

La compréhension de l'importance de ces évaluations internes, le suivi d'une méthodologie appropriée dans cette tâche ainsi que la détermination d'indicateur(s) de succès aurait constitué un outil important afin de mieux cerner les effets du projet au sein de chaque établissement.

La méconnaissance du climat interne à l'établissement avant la mise en œuvre du projet "DCM"

Une comparaison de l'analyse du climat interne de l'établissement avant la mise en œuvre du projet et après la réalisation des actions aurait permis de mesurer avec précision la nature et l'importance des effets d'une telle démarche. Aucune analyse initiale n'ayant été réalisée faute de moyens (ressources humaines et outil d'analyse du climat scolaire validé scientifiquement pour les pays francophones), notre évaluation est donc moins fine car basée uniquement sur ce que les différents acteurs impliqués pensent et disent des effets du projet en cours de réalisation sur le climat interne à leur établissement.

Le temps nécessaire pour qu'un réel changement s'installe

L'évaluation des projets trois ans après le début de l'implication des établissements dans la démarche "DCM" permet de prendre position sur certaines tendances constatées mais ne peut en aucun cas être considérée comme un bilan définitif de la situation au sein de chaque établissement. En effet, pour qu'un réel changement puisse prendre place dans les écoles, pour que leur culture change véritablement un travail de fond de plusieurs années serait nécessaire.

Des études exploratoires

Notre étude s'est notamment attachée à comprendre le cheminement du projet au sein de certains établissements ayant fait l'objet d'une étude de cas. La généralisation de la logique sous-jacente à chaque projet est à considérer avec prudence et doit surtout être considérée comme piste de réflexion.

3 TROISIÈME PARTIE : EVALUATION DES APPUIS OFFERTS POUR LA RÉALISATION DES PROJETS

3.1 PRÉSENTATION DES APPUIS OFFERTS POUR LA RÉALISATION DES PROJETS :

L'aide à la réalisation des projets s'est présentée sous trois formes principales :

Une formation-action pour les animateurs de projet (12 jours)

Ce type de formation consiste à engager un travail d'apprentissage à partir d'une action mobilisatrice pour l'ensemble d'un groupe. L'action, dans le cas de la démarche "DCM", la mise en œuvre d'un projet d'établissement, va nourrir et déterminer les savoirs ainsi que les savoir-faire à acquérir au fur et à mesure qu'ils deviennent nécessaires. C'est donc l'action (le déroulement du projet) qui va organiser l'apprentissage. "Dans une telle perspective, il s'agit à la fois de stimuler les possibilités d'apprendre de ses expériences et d'agir ce qu'on apprend"³⁶. Cela va se concrétiser sous la forme d'un processus constant d'aller et retours entre les situations concrètes rencontrées par les animateurs et l'élaboration d'outils ou de méthodologies.

Pour les membres du groupe porteur qui ont élaboré la formation dans son ensemble, il s'agit de formation-action dans le sens "qu'elle a pour but premier de faciliter la réflexion des animateurs de projet (et par effet de retour du groupe interne d'animation) en leur offrant la possibilité d'avoir des échanges sur le plan romand. La plupart des rencontres prendront ainsi la forme d'une analyse des développements déjà menés et à mener dans les projets. Certaines thématiques seront abordées en fonction des préoccupations et souhaits des participants..."³⁷.

Les formations dispensées se sont présentées sous deux formes : une formation destinée à l'ensemble des animateurs de projet donnée par différents conférenciers et une formation en trois sous-groupes régionaux donnée par différents conférenciers et par les membres du groupe porteur eux-mêmes (un premier sous-groupe réunissant les animateurs des cantons de Berne, Jura et Neuchâtel, un deuxième sous-groupe ceux des cantons du Valais et du Tessin et le dernier ceux des cantons de Fribourg, Genève et Vaud).

Les formations dispensées

Thèmes des formations dispensées à l'ensemble des animateurs par différents conférenciers

Vous trouvez ci-après les différentes formations, regroupées en fonction des thématiques générales, qui ont été dispensées à l'ensemble des animateurs par différents conférencier entre novembre 2000 et septembre 2002 :

La gestion du projet

- La présentation du concept de formation-action
- Le sens et les valeurs indispensables à la bonne conduite du projet
- La communication et le travail en équipe

La prévention et la promotion de la santé dans l'école

³⁶ Extrait de : <http://www.f-d.org/formationaction.htm>

³⁷ Extrait de : <http://www.f-d.org/mediation-ecole/indications-projet.doc>

La conduite d'un projet d'établissement scolaire

- "Vivre le changement"
- La gestion des conflits au sein du projet

L'intelligence émotionnelle pour le bien-être et la performance

La définition des objectifs du projet et l'évaluation de ses effets et résultats

- Exemples et outils de conduite de projets
- La définition des objectifs du projet
- La mobilisation des différents acteurs et partenaires de l'établissement
- L'intervention sur le milieu scolaire (environnement socio-éducatif, climat scolaire)

L'implantation et la continuité du projet dans la durée

- La prévention de la violence dans les écoles
- Exemples et outils de conduite de projets
- L'ancrage et la durabilité du projet

Selon le groupe porteur, ces différentes journées de formation devaient permettre aux participants d'acquérir des connaissances suffisantes dans les domaines liés au développement d'une culture de la médiation (*promotion de la santé, climat scolaire, communication dans l'école, changement au sein de l'école, gestion des conflits et prévention de la violence*) ainsi que les compétences nécessaires à la conduite d'un projet d'établissement (*démarche de projet et ses étapes, travail en équipe et participation, processus de mobilisation et de changement dans l'école, évaluation du projet*).

Thèmes des formations dispensées par des conférenciers ainsi que par les membres du groupe porteur en sous-groupes régionaux :

Vous trouvez ci-après la liste des thèmes traités dans les trois sous-groupes régionaux, thèmes qui ont été déterminés en fonction des désirs exprimés par les participants : ces formations ont été animées par des conférenciers ainsi que par les membres du groupe porteur.

Pour le sous-groupe Berne-Jura-Neuchâtel :

- La mobilisation de l'établissement dans le projet
- L'accueil

Pour le sous-groupe Tessin-Valais :

- La conduite de projet et la définition d'indicateurs
- La gestion des conflits

Pour le sous-groupe Fribourg, Vaud, Genève :

- La formulation d'objectifs et tableau de planification du projet selon la méthode X-Consulting de Quint-Essenz³⁸.

³⁸ pour les personnes intéressées par cette méthode voir le site www.quint-essenz.ch

Un accompagnement sur mesure pour les animateurs de projet, les membres du groupe interne et les autres acteurs de l'établissement

Un accompagnateur de projet a été désigné pour chacun des trois sous-groupes régionaux. L'aide apportée par celui-ci s'est présentée sous trois formes : des entretiens individuels avec l'animateur (entre 15 et 20 heures par an, soit entre 45 et 60 heures pour toute la durée du projet, étaient à disposition des animateurs qui pouvaient solliciter leur accompagnateur en cas de besoin), des rencontres avec les membres des groupes internes, et des séances avec l'ensemble des acteurs de l'établissement (quatre à cinq jours par an, soit de 12 à 15 jours pour toute la durée du projet, étaient prévus pour ces accompagnements qui devaient également faire l'objet d'une demande de l'animateur à son accompagnateur), pour des informations détaillées (nombre effectif d'entretiens, de rencontres et de séances) se reporter au rapport à paraître du groupe porteur à l'OFSP.

Des échanges entre établissements

Echanges qui pouvaient prendre place lors des journées de formation, par le partage d'informations et grâce au forum via Internet (http://www.f-d.org/mediation-ecole_).

Le site Internet a également été créé dans le but fournir toutes informations et ressources utiles.

3.2 RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE PORTANT SUR L'ÉVALUATION DES APPUIS OFFERTS POUR LA RÉALISATION DES PROJETS³⁹

Chaque animateur de projet a reçu en décembre 2002 un questionnaire portant sur l'évaluation des appuis offerts pour la réalisation des projets d'établissements. Sur les 18 exemplaires expédiés 13 ont été retournés, ce qui représente un taux de réponse de 72.2%.

Parmi les cinq animateurs qui n'ont pas répondu à notre enquête, quatre doivent faire face à de grandes difficultés dans la mise en œuvre de leur projet. L'hypothèse peut être faite que vu l'énergie déjà investie dans le projet ils n'ont pas pu assumer la charge supplémentaire nécessitée par notre enquête.

3.2.1 FORMATION

Les animateurs ont estimé à l'unanimité que la formation offerte dans le cadre du projet "DCM" était nécessaire (77% de réponses "oui" et 23% de réponses "plutôt oui").

Parmi les trois réponses "plutôt oui", deux proviennent d'animateurs qui participent également à un réseau cantonal de prévention de la violence, ils bénéficient déjà de formation dans ce cadre-là.

Pour une très forte majorité des participants la formation dispensée a bien offert les outils nécessaires à la conduite d'un projet dans les quatre domaines prévus par les concepteurs (*démarche de projet et ses étapes, travail en équipe et participation, processus de mobilisation et de changement dans l'école, évaluation du projet*).

Le domaine *démarche de projet et ses étapes* atteint de façon très satisfaisante ses objectifs (100% de réponses "oui" ou "plutôt oui") alors que le domaine *évaluation du projet* obtient le moins bon score, presque un quart des participants déclarant ne pas avoir vraiment acquis les outils nécessaires (15.4% de réponses "plutôt non" et 7.7% de réponses "non").

A nouveau c'est à une forte majorité que les animateurs estiment avoir acquis des connaissances suffisantes ou plutôt suffisantes dans les six domaines considérés comme utiles au développement d'une culture de la médiation par les concepteurs du projet (*la promotion de la santé, le climat scolaire, la*

³⁹ questionnaire avec indications des résultats bruts voir annexe VII

communication dans l'établissement scolaire, le changement au sein de l'école, la gestion des conflits et la prévention de la violence).

Le domaine du *climat scolaire* a été considéré comme particulièrement bien traité et n'obtient que des réponses positives. Pour les autres domaines les degrés d'accord varient entre 84.6% (*la communication dans l'établissement scolaire*) et 92.3% (*le changement au sein de l'école*).

Les contenus et les outils proposés lors des formations destinées à l'ensemble des animateurs de projet ou lors de celles qui furent dispensées en sous-groupes régionaux sont jugés utiles ou plutôt utiles à une très forte majorité.

Concernant les formations destinées à l'ensemble des animateurs, seule la session dédiée à la *prévention et promotion de la santé dans l'école* est évaluée comme plutôt inutile voire inutile à une faible majorité (54.5%). Quant à l'atelier portant sur *la reconnaissance et la mise en valeur des résultats d'un projet*, il totalise 50% de réponses positives.

Les autres journées ou ateliers sont dans l'ensemble jugés utiles, les réponses positives varient entre 72.7% et 100%.

Toutes les formations dispensées en sous-groupes régionaux sont estimées utiles ou plutôt utiles par les participants, à l'exception de la journée de formation pour le sous-groupe Fribourg-Genève-Vaud qui obtient 75% de réponses positives. De plus, les formations traitant de la *gestion des conflits* ainsi que celles portant sur *l'accueil* ont été particulièrement appréciées des participants.

L'utilité pour le futur des connaissances et des outils acquis ne fait pas de doute, tous les animateurs, sans exception, estiment que la formation leur servira dans l'avenir.

Nous avons également voulu savoir lesquels des éléments (outils et thèmes) traités lors des formations avaient été les plus profitables à la réalisation des projets.

Douze animateurs se sont exprimés à ce propos, certains mentionnent plusieurs éléments. Neuf mentionnent la *conduite et l'évaluation du projet d'établissement en milieu éducationnel*. Quatre mentionnent la *communication dans l'établissement scolaire, le travail en équipe, l'intelligence émotionnelle* ainsi que la *gestion des conflits*. Trois animateurs relèvent les thèmes de *l'accueil* et celui de *l'intervention sur le milieu scolaire* alors que celui de *la promotion de la santé* est cité deux fois. Les autres thèmes : *gestion de séance, rôle de l'animateur, vivre le changement et mise en valeur des résultats* sont mentionnés chacun par un seul animateur.

Onze animateurs estiment que l'approfondissement de certains thèmes serait souhaitable. Les thèmes en relation avec la *conduite et l'évaluation* du projet sont les plus fréquemment cités (par cinq animateurs), suivis de ceux concernant *l'intervention sur le milieu scolaire, les conseils ou assemblées d'élèves, la prévention et promotion de la santé* et le *climat scolaire* (chacun de ces thèmes étant relevé par deux animateurs). L'approfondissement des thèmes traitant de la *gestion des conflits, de l'accueil, de la communication* et du *travail en équipe* ainsi que de la *théorie à la pratique* est également souhaité bien que dans une moindre mesure, chacun de ces thèmes n'étant cité que par un animateur. Deux personnes souhaiteraient que tous les thèmes puissent être approfondis.

Nous pouvons estimer que la formation dispensée a su aborder les thèmes importants pour la réalisation des projets car seuls trois animateurs proposent de nouveaux thèmes à traiter : ceux de la *culture de la médiation, du partage des tâches dans la conduite du projet entre les différents acteurs, de la place de la prévention de la santé dans le programme scolaire* et de la *réussite d'un projet d'établissement en utilisant de nouveaux outils* (accueil, gestion des conflits, conseil de classe).

Les modalités de la formation telle que dispensée ont été évaluées par un animateur comme les mieux à même de répondre à ses attentes alors que pour d'autres (cinq animateurs) des rencontres plus fréquentes, et pour l'un d'entre eux plus brèves, seraient mieux adaptées à leurs besoins. Deux animateurs proposent au contraire une formation plus condensée, l'un d'entre eux suggérant une formation sur une semaine complète durant les vacances d'été suivie de deux journées dans le courant de l'année scolaire alors que le second se demande si deux semaines entières de formation ne seraient pas plus adaptées. Une augmentation des rencontres en sous-groupes est souhaitée par trois animateurs, rencontres qui pourraient être animées par des spécialistes. Un plus grand nombre d'échanges à propos de situations concrètes, permettant notamment de bénéficier de conseils plus ciblés

comme le relève un animateur, est également souhaité (cités trois fois). Enfin, des rencontres avec les membres des groupes internes sont souhaitées par un animateur.

Quant à la répartition idéale du temps de formation, son estimation varie d'un animateur à l'autre et aucune tendance ne peut être dégagée. Entre 20 et 70% du temps total de formation sont attribués à l'acquisition de connaissances théoriques et méthodologiques. La moitié des animateurs mentionnent un pourcentage inférieur à 50%. Entre 25 et 70% du temps total sont attribués à l'analyse et à la réflexion en petits groupes sur les projets d'établissements, la moitié des pourcentages mentionnés se situent en dessous de 45%.

Plus intéressantes sont les propositions faites par six animateurs d'attribuer une partie du temps de formation à l'établissement de documents (30% du temps), à la présentation des projets (20% du temps), à des rencontres avec les membres des groupes internes (20% du temps), à des interventions de personnes concernées par un projet (12% du temps), à des visites d'établissements (12 % du temps) ou à des échanges en général (10% du temps).

Au vu de tout ce qui précède, on peut logiquement qualifier de bon le degré de satisfaction par rapport à la formation considérée dans son ensemble. Cinq animateurs se déclarent très satisfaits, six plutôt satisfaits et seul un animateur se dit plutôt insatisfait. Une personne ne s'est pas exprimée, jugeant que sa participation n'avait pas été assez suivie pour qu'elle puisse se prononcer.

Les principales causes de satisfaction peuvent être regroupées en quatre domaines : l'acquisition de connaissances et d'outils (cité cinq fois), les compétences des intervenants (cité cinq fois), la qualité des échanges (cité cinq fois) et la qualité des interventions (cité quatre fois).

D'autres causes de satisfaction sont également mentionnées : la rencontre de spécialistes et d'autres collègues (cité trois fois), l'ambiance au sein du groupe (cité deux fois), la disponibilité des personnes de référence (cité une fois) et la répartition géographique des lieux de formation (cité une fois).

L'aspect théorique de la formation, soit le décalage entre les situations vécues et la formation reçue, est le principal motif d'insatisfaction. Cet aspect a été relevé par sept animateurs (sur onze qui se sont exprimés). La difficulté à assimiler le contenu des différentes formations a gêné deux animateurs. Les causes d'insatisfaction suivantes ne sont citées qu'une fois : manque de vision globale de l'ensemble de la formation, "sentiment de décousu et d'inachevé", manque de clarté et de continuité, décalage dans les stades d'avancement entre les différents projets, nombre de participants trop élevé, nombre et fréquence des journées de formation (trop important, formations trop brèves et trop distantes les unes des autres ou à l'inverse pas assez fréquentes), absence du thème *culture de la médiation* et nombre excessif d'intervenants issus du milieu de l'enseignement.

Un animateur exprime le regret que les formateurs n'aient pas toujours suffisamment pris en compte le fait que les animateurs de projet étaient également enseignants (problème du temps à disposition pour le projet). Pour le canton de Genève, la participation d'une inspectrice aux formations (qui assumait le rôle d'animatrice du groupe interne) a été jugée incompatible avec la charge inhérente à sa fonction.

Les principales améliorations souhaitées découlent logiquement des causes d'insatisfaction mentionnées.

La présentation de plus de cas pratiques avec discussion et analyse est désirée par quatre animateurs. Un choix plus ciblé des thèmes de formation, qui pourraient être moins nombreux mais traités de façon plus approfondie, est souhaité par trois animateurs. L'implication lors des journées de formation de l'ensemble des acteurs concernés par le projet et davantage de rencontres avec tous les membres des groupes internes, par exemple, sont souhaités par trois personnes.

Une meilleure définition de ce que signifie "développer une culture de la médiation" (cité deux fois) ainsi qu'une réflexion sur les raisons d'adhérer à une telle démarche (cité une fois) sont également désirées.

De même l'organisation de séminaires plus souples durant lesquels les animateurs auraient la possibilité de choisir entre plusieurs axes de travail est mentionnée deux fois.

Les améliorations qui suivent sont demandées par l'un ou l'autre animateur : élaboration d'une vision globale et claire de la formation dans son ensemble (notamment en clarifiant et en hiérarchisant les apports théoriques), acquisition d'une formation de base à l'intervention dans le milieu scolaire avant d'entrer en projet et sollicitation d'intervenants issus d'un autre milieu professionnel que celui de l'enseignement.

L'un des buts de la formation était de permettre la réflexion non seulement des animateurs mais également des membres des groupes internes. Nous pouvons considérer que les animateurs se sont donné les moyens de l'atteindre, 83.3% d'entre eux déclarent avoir transmis les connaissances acquises lors des formations aux membres de leur groupe.

Cette transmission s'est effectuée principalement sous la forme de distribution de documents (mentionné par la totalité des répondants) et de discussions (cité par 90% des répondants). Un tiers des animateurs disent également avoir organisé des séminaires traitant des mêmes sujets que ceux des formations.

3.2.2 ACCOMPAGNEMENT⁴⁰

Le degré de satisfaction quant aux différents types d'accompagnement proposés est excellent. Il s'élève à 91% pour l'accompagnement individuel de l'animateur (45.5% "très satisfait", 45.5% "plutôt satisfait"), fait l'unanimité pour l'accompagnement du groupe interne d'animation (18.2% "très satisfait", 81.8% "plutôt satisfait") ainsi que pour les séances avec les collaborateurs de l'établissement (25% "très satisfait", 75% "plutôt satisfait").

La disponibilité et l'engagement des accompagnateurs sont les principales causes de satisfaction, relevées par sept animateurs. Les autres motifs de satisfaction sont : le soutien apporté et les encouragements reçus dans les moments de doute (cité cinq fois), la possibilité d'échanger et de confronter des idées (cité trois fois), la cordialité des échanges ainsi que les compétences des animateurs (cité trois fois).

Très peu de réponses ont été apportées à notre question portant sur les causes d'insatisfaction, sur laquelle seuls cinq animateurs se sont exprimés. Les critiques émises concernent le manque de disponibilité de l'accompagnateur, un certain décalage intellectuel dans les échanges avec celui-ci, des échanges trop théoriques ainsi que l'insuffisance du suivi du groupe interne.

Les modalités telles que définies actuellement (fréquence, forme...) sont les mieux à même de répondre aux besoins de cinq animateurs. Trois ont tenu à préciser que le fait de pouvoir solliciter leur accompagnateur en cas de besoin ou pour répondre à des questions précises était particulièrement important et un autre que des rencontres avec l'ensemble des membres du groupe interne lui semblait très utiles.

Des entretiens réguliers sont proposés par deux animateurs. L'un d'entre eux suggère que l'animateur soit contacté tous les deux mois (même par téléphone) et que des rencontres avec l'ensemble des collaborateurs de l'établissement aient lieu trois fois par an.

Une meilleure connaissance des difficultés cantonales, un accompagnement des membres du groupe interne durant leurs premières rencontres suivie d'une analyse ponctuelle du développement du projet ainsi que l'utilisation d'Internet sont de nouvelles modalités de l'accompagnement proposées chacune par une personne.

Les apports des différents types d'accompagnement sont surtout liés aux aspects pratiques de la conduite de projet (cité par sept animateurs) : aide à l'organisation et au suivi du projet, à la définition des objectifs, à la préparation de séances, au réajustement des activités, à la rédaction des journaux de bord, à l'évaluation, à la fonction d'animateur ainsi qu'à d'autres aspects pratiques non spécifiés.

L'apport de l'accompagnateur dans les moments plus difficiles est essentiel. Il a permis à certains de prendre du recul par rapport aux situations auxquelles ils étaient confrontés (mentionné par trois animateurs) et à d'autres de réactiver la motivation nécessaire à la poursuite de la démarche en cours (mentionné également par trois animateurs). L'aide apportée par l'accompagnateur lors de la résolution de conflits a aussi été relevée par un animateur.

⁴⁰ Les deux animateurs du canton de Genève ayant participé à notre enquête n'étaient pas concernés par cette partie du questionnaire, ceux-ci n'ayant pas ressenti le besoin de solliciter l'accompagnatrice intercantonale alors qu'ils bénéficiaient déjà d'un accompagnement dans le cadre du réseau cantonal RESPECT.

3.2.3 ECHANGES ENTRE ETABLISSEMENTS

Les animateurs ont estimé à l'unanimité que les échanges entre eux étaient nécessaires (69% de réponses "oui" et 31% de réponses "plutôt oui").

Ce type d'échanges a principalement permis de partager les expériences vécues et les difficultés rencontrées (difficultés souvent comparables d'un établissement à l'autre), de trouver du soutien auprès des autres animateurs et de prendre de la distance par rapport à son propre projet (cité par neuf animateurs). Les échanges entre animateurs portant sur les projets ont permis de comparer ce qui était mis en œuvre dans d'autres établissements, de confronter différentes manières de conduire un projet et d'échanger des idées pour la mise en œuvre (cité sept fois). La connaissance d'autres enseignants, le sentiment d'appartenir à un groupe ainsi qu'une certaine dynamisation sont également cités.

Les échanges jugés les plus utiles sont ceux qui ont eu lieu dans le cadre des formations en sous-groupes régionaux (30.8% de réponses "très utiles", 61.5% "utiles" et 7.7% "peu utiles"); suivent les échanges dans le cadre des formations adressées à l'ensemble des animateurs (30.8% de réponses "très utiles", 53,8% "utiles", 15,4% "peu utiles").

Si l'utilité de ces deux types d'échanges est vérifiée, celle des échanges par e-mail est moins claire, elle ne reçoit le soutien que d'une faible majorité d'animateurs (58.3%).

Des rencontres entre animateurs non prévues dans le cadre de la formation ainsi que des contacts téléphoniques peuvent également s'avérer très profitables selon deux animateurs.

Le jugement sur l'utilité du site Internet est mitigé, deux-tiers environ des animateurs l'estiment utile alors que le tiers restant l'évalue comme peu utile (27.3%) voire inutile (9.1%). Deux animateurs n'ont pas de connexion à Internet et ne se sont pas exprimés. Le recours au site Internet a été motivé par la recherche de contenus théoriques, de références et de résumés des journées de formations ainsi que pour les liens vers d'autres pages Internet. Seuls 15% des animateurs disent y avoir eu "souvent" recours, 15% "parfois", 55% "rarement" et 15% "jamais". Toutefois il est à relever que même si le site Internet n'est pas le moyen d'échanges privilégié et si peu d'animateurs y ont recours, certaines pages du site avaient été visitées par plus de 3'000 visiteurs à fin février 2003.

Un bon moyen de stimuler les échanges entre établissements est de créer de lieux de rencontres et d'augmenter la fréquence de ces dernières (selon sept animateurs), il est par ailleurs suggéré que l'on échange davantage sur les projets mis en œuvre

La définition d'une philosophie commune avec des buts communs et des problématiques plus proches les unes des autres permettrait un travail sur la base de sous-projets ce qui est perçu comme un moyen adéquat de favoriser les échanges. Cet aspect est relevé par cinq animateurs. D'autres moyens tels que des visites d'autres établissements scolaires (cité deux fois), une meilleure utilisation du site Internet (cité deux fois, avec notamment une mise en réseau de tous les établissements impliqués dans le projet), la rencontre des élèves ou la préparation de documents pour d'autres établissements sont également mentionnés.

3.3 SYNTHÈSE DES RESULTATS

Globalement nous pouvons considérer que les trois types d'appuis offerts à la réalisation des projets d'établissement (la formation-action, l'accompagnement sur mesure des animateurs de projet, des membres du groupe interne et des autres acteurs de l'établissement, les échanges entre établissements) sont jugés utiles et qu'ils rencontrent la satisfaction générale.

Points principaux relevant de la formation-action

La formation des animateurs dans le cadre du projet "DCM" est nécessaire et celle dont ils ont pu bénéficier est jugée utile non seulement dans le cadre du projet actuel mais également pour le futur. Elle a permis d'acquérir les outils nécessaires à la conduite d'un projet ainsi que des connaissances suffisantes pour développer une culture de médiation dans l'école. Les thèmes jugés les plus profitables à la réalisation des projets par une grande majorité des animateurs sont ceux relatifs à la *conduite* et à *l'évaluation du projet en milieu éducationnel*. Par ailleurs un approfondissement de ces mêmes thèmes est souhaité par le plus grand nombre d'animateurs. Si la formation de manière générale a su aborder l'ensemble des thèmes utiles à la réalisation d'un projet il a été relevé que le thème principal, soit celui d'une *culture de la médiation*, sa définition ainsi qu'une réflexion sur les raisons d'adhérer à une telle démarche, faisait défaut.

Le degré de satisfaction par rapport à la formation considérée dans son ensemble est bon, seul un participant se déclare "plutôt insatisfait" en raison principalement du manque de vision globale de la formation qu'il a ressentie. L'acquisition de connaissances et d'outils, les compétences des intervenants, la qualité des échanges et celle des interventions sont les principales causes de satisfaction exprimées. L'aspect théorique de la formation et le décalage qu'il implique avec les situations rencontrées a gêné plusieurs participants. Un certain consensus par ailleurs se dégage autour du désir d'avoir plus d'échanges à propos de situations concrètes (avec notamment des présentations de cas pratiques suivies de discussions et d'analyses). Une augmentation du nombre des rencontres en sous-groupes est également désirée par certains animateurs de même qu'un accroissement de l'implication des membres des groupes internes lors des journées de formation. Il apparaît également qu'une partie des animateurs préféreraient traiter moins de thèmes mais de façon plus approfondie ceci pourrait être rendu possible notamment en proposant plusieurs axes de travail au choix. La fréquence des rencontres quant à elle est sujette à controverses (certains désireraient des rencontres plus fréquentes alors que d'autres préféreraient à l'inverse des formations plus condensées).

Points principaux relevant de l'accompagnement

Les degrés de satisfaction pour les trois types d'accompagnement (individuel de l'animateur, du groupe interne et de l'ensemble des collaborateurs) sont excellents, seul un participant s'estime "plutôt insatisfait" de l'accompagnement individuel dont il a pu bénéficier ceci principalement en raison de l'aspect trop théorique à son goût des interventions de l'accompagnateur et de son manque de connaissance du contexte scolaire cantonal.

Ce type d'appui porte principalement sur les aspects pratiques de la gestion du projet (réponses à des problèmes concrets), sur l'aspect motivationnel (soutien et encouragement lors de difficultés ou de doutes), ainsi que sur le partage et la confrontation des idées. La disponibilité ainsi que l'engagement des différents accompagnateurs, le soutien et les encouragements prodigués en cas de besoin ont été relevés comme les principales causes de satisfaction.

Le degré de satisfaction étant très bon, peu de causes d'insatisfaction sont mentionnées et aucune n'est commune à plusieurs animateurs.

Les modalités telles que définies (fréquence et forme) semblent avoir convenu à l'ensemble des participants qui estiment particulièrement important de pouvoir faire appel à l'accompagnateur en cas de besoin. Un plus grand nombre de rencontres impliquant d'autres personnes que les animateurs (membres des groupes internes ou collaborateurs) serait très apprécié.

Pour conclure, peu de propositions sont avancées pour mieux répondre aux attentes des animateurs ; mentionnons toutefois : des entretiens réguliers, et une meilleure connaissance du contexte cantonal par les accompagnateurs.

Points principaux relevant des échanges entre établissements

Cet appui a été évalué comme nécessaire par l'ensemble des participants. Il a principalement permis de partager avec des collègues les expériences et les difficultés vécues, de trouver un certain soutien et de prendre du recul. Les échanges à propos des projets réalisés ont permis de confronter les différentes manières de conduire un projet et de partager des idées pour la mise œuvre des projets dans les différents établissements. L'utilité des échanges, qu'ils aient lieu en sous-groupes régionaux ou lors des journées de formation s'adressant à l'ensemble des animateurs, est vérifiée (avec un degré d'utilité de respectivement 92.3% et 83.4%). La pertinence des échanges par e-mail est moins évidente, elle est reconnue par une faible majorité. D'autre part, seul un tiers des animateurs ont recours au site Internet.

La nécessité des échanges étant avérée, il paraît important de connaître les moyens les mieux à même de les stimuler. Les réponses données portent sur deux axes principaux : la création de lieux de rencontres avec une augmentation de la fréquence de ces dernières, et l'adoption d'une philosophie commune qui permettrait un rapprochement des problématiques et la définition de buts communs, et qui favoriserait un travail sur la base de sous-projets.

4 QUATRIÈME PARTIE : LES PROJETS D'ÉTABLISSEMENTS

Dans cette partie, nous allons tout d'abord présenter les réalisations que le projet "DCM" a stimulé au sein des établissements impliqués dans la démarche. Puis nous exposerons ce que les directions disent des effets et résultats que ces réalisations ont permis d'obtenir, des facteurs de succès et des difficultés rencontrés tout au long de la démarche ainsi que de la continuité de leur projet d'établissement. Les mêmes aspects (effets et résultats, facteurs de succès et difficultés, continuité) selon les animateurs des projets seront exposés ensuite. Une partie des propos tenus par ces interlocuteurs illustreront certains éléments relevés. Un tableau permettra de comparer comment se positionnent nos différents interlocuteurs (direction, animateurs, membres des groupes internes, enseignants) à propos de ces mêmes aspects (effets et résultats, facteurs de succès et difficultés, continuité).

Finalement, nous traiterons des effets et résultats obtenus selon l'ensemble des nos sources d'informations (enquête par questionnaires, entretiens et informations de la brochure de présentation des projets).

Pour une présentation détaillée des réalisations (activités et démarche choisies) ainsi que des effets et des résultats obtenus au sein de chaque établissement, le lecteur voudra bien se reporter à l'annexe VI.

4.1 LES RÉALISATIONS AU SEIN DES ÉTABLISSEMENTS

Le tableau ci-dessous présente les réalisations que le projet "DCM" a stimulé au sein des établissements.

Tableau 4 : *Type de réalisation selon les établissements avec indication du total des établissements concernés pour chaque type d'activité et en fonction de la population cible*

Type d'activités	Établissements concernés	Nombre d'établissements
Activités destinées aux élèves :		
Accueil des élèves à la rentrée scolaire	A, B, E, F, G, K, M	7
Accueil des élèves durant la pause de midi	K, T	2
Assemblée de classe (mise en pratique et / ou réflexion)	H, I, J, T	4
Mise en place ou réorganisation du conseil des élèves	B, K, M, Q	4
Formation d'élèves médiateurs	O	1
Journée d'école auto-gérée par les élèves	S	1
Activités sportives et cultures	Q, S, T	3
Association d'élèves proposant des activités dans et hors l'école	I	1
Bal de fin d'année pour les élèves de 9 ^e année	K	1
Groupes d'élèves participant à une organisation internationale d'étudiants	I	1
Journées portes ouvertes pour les élèves	C	1

Type d'activités	Établissements concernés	Nombre d'établissements
Activités destinées aux enseignants :		
Accueil des nouveaux enseignants	K, M	2
Formation des enseignants : à la médiation, aux techniques d'apprentissage, à la systémique, à l'accueil des élèves, aux techniques d'entretien, à l'analyse de pratiques, à la gestion des conflits ...	B, E, F, G, K, Q, S, T	8
Intervision ou supervision des enseignants	J, O	2
Réorganisation des séances des maîtres	B, E, F, G, M	4
Etablissement de critères communs pour les évaluations des élèves	R	1
Elaboration de matériel didactique de promotion de la santé	R	1
Activités destinées aux parents d'élèves :		
Liens avec les parents : réorganisation des séances de parents et/ou des contacts avec le comité des parents d'élèves, moments de convivialité, organisation de conférences	L, M, Q, S	4
Refonte du carnet journalier de l'élève avec espace à disposition des parents pour s'exprimer	L	1
Activités destinées à plusieurs acteurs (élèves, enseignants, parents, autres institutions, public en général) :		
Rencontres de différents services de l'Office de la jeunesse	H, I, J	3
Règles de vie	A, B, I, M	4
Journées, spectacles et activités autour du thème de la communication et/ou de la tolérance et/ou de la violence (conflits)	B, C, I, S	4
Journées, spectacles et activités autour du thème de la santé	S	1
Journée des droits et devoirs de l'enfant	K	1
Conférences sur le thème de la systémique	K	1
Moments de convivialités (organisation de fêtes de fin d'année, de repas pris en commun, de chorale...)	K, P, S	3
Expositions pédagogiques (projets interdisciplinaire, ouvertes au public)	E, F,	2
Projet humanitaire	C	1
Edition d'un journal de l'école	Q	1
Création d'un site Internet	P	1
Activités sur l'environnement physique : aménagement des locaux, plantation de vigne...	G, R, S	3

On peut remarquer que si les activités destinées uniquement aux élèves sont les plus nombreuses, une attention particulière a été accordée au corps enseignant pour lequel un grand nombre d'activités ont été réalisées et que l'amélioration des relations avec les parents d'élèves constitue l'aspect le moins investigué par l'ensemble des établissements impliqués.

4.2 EFFETS ET RESULTATS DES REALISATIONS, FACTEURS DE SUCCES ET DIFFICULTES RENCONTREES DURANT LA DEMARCHE, CONTINUITE DES PROJETS SELON LES DIRECTIONS ET LES ANIMATEURS DE PROJET

Afin d'assurer la confidentialité des propos tenus par les directeurs ainsi que par les animateurs de projet, l'analyse des entretiens menés auprès de ces personnes ne sera pas reportée dans la partie de présentation détaillée de leur établissement (annexe VI) mais figurera dans la partie spécifique ci-dessous.

L'analyse des propos tenus par les enseignants, avec restitution anonyme de certains passages, figurent sous la présentation de leur établissement de l'annexe VI.

4.2.1 LE POINT DE VUE DES DIRECTIONS

L'ensemble des données ci-après résultent des entretiens réalisés auprès de huit directeurs ou membres du conseil de direction des établissements "études de cas". La forme choisie a été l'entretien individuel à l'exception de deux entretiens qui, suite à la proposition des établissements concernés, se sont déroulés l'un avec deux membres du conseil de direction et l'animateur et l'autre avec le directeur et un enseignant.

De plus, les propos tenus par les deux directeurs des établissements qui ont retiré leur candidature courant 2001 ainsi que ceux du directeur de l'établissement P⁴¹ ont été considérés pour l'analyse des facteurs de succès et des difficultés rencontrées⁴².

Effets et résultats obtenus

Bien que l'ensemble de nos interlocuteurs relèvent que tout changement nécessite du temps, les effets et résultats suivants ont été mentionnés :

Un processus en marche

Pour une grande majorité des directions "quelque chose s'est déclenché", ce quelque chose s'exprime dans certains établissements par "cette conscience que les gens ont prise qu'il faut travailler ensemble" et dans d'autres par le rôle incitatif du projet "qui a apporté un grand dynamisme à l'école et qui "a fait bouger les choses" bien que pour un directeur cette action ait été très limitée quant au nombre de personnes qu'elle a concernées : "le processus a été amorcé mais seulement avec quelques personnes, trois ou quatre ou peut-être un peu plus, qui se parlent un peu autrement, qui collaborent plus et osent se dire certaines choses. Ce processus est en train de germer mais ça prend beaucoup plus de temps que j'imaginai."

Le rôle fédérateur et de cohésion du projet

Cet aspect a été relevé par quatre directions qui l'expriment comme suit : "Le projet a surtout été le prétexte à nous organiser, à y voir plus clair et à nous fédérer" ou "Le projet a été l'occasion de réactiver des gens qui avaient envie de faire quelque chose et qui s'étaient dispersés. On a remis les forces ensemble. C'est maintenant un groupe important et c'est une des parties positives du projet." Ou encore : "Dans le cadre du projet, il y a un besoin de cohérence que tout le monde ressent. C'est un travail qui n'a pas encore abouti mais on ne s'était jamais posé la question avant."

⁴¹ Cet établissement a rencontré de grandes difficultés dans la mise en œuvre de son projet d'établissement, raison pour laquelle nous y avons mené des entretiens.

⁴² Voir annexe XI pour la présentation détaillée des entretiens menés et annexe XII pour la grille d'analyse des entretiens de fin 2001 début 2002.

Des actions sur le climat de l'école

Bien qu'aucune évaluation des effets au niveau du climat interne de l'établissement n'ait été réalisée, le projet semble participer à une amélioration de ce dernier. Un directeur pense que : "Le projet est un des facteurs qui favorisent le retour d'un bon climat dans l'école." Un autre mentionne qu'il y a "plus de cohésion et beaucoup plus d'échanges dans l'établissement et on se connaît mieux."

Son rôle dans la gestion des conflits est relevé par deux directeurs : "Il y a eu de gros problèmes entre la direction et certains enseignants et je crois que c'est grâce à l'idée de médiation qu'on a pu essayer de trouver des solutions satisfaisantes pour tout le monde." Le second est d'avis que "les conflits qu'on soulignait seraient encore plus vifs s'il n'y avait pas un but, un objectif que constitue pour moi ce projet. Le fait d'avoir quelque chose à réaliser (...) fait que les collègues sont amenés à collaborer, à mettre de l'eau dans leur vin à tirer à la même corde, ce que ces dernières années on ne faisait pas, chacun travaillait dans sa classe."

Des effets sur des aspects plus spécifiques du climat interne ont été mentionnés tels que :

L'amélioration de la communication

Le projet semble avoir favorisé la prise de parole de certaines personnes : "Avant il y avait deux ou trois maîtres qui prenaient la parole durant nos assemblées alors que maintenant il y a plus de monde qui ose s'exprimer" ou "j'ai vu des gens changer d'attitude, des gens qui étaient plus sur la retenue prendre plus la parole, avec plus d'aisance et s'affirmer par rapport aux autres."

Une certaine franchise dans les rapports entre enseignants ou avec les élèves semble s'être instaurée dans un établissement : "Je pense que les choses se disent plus. Avant il y avait beaucoup de non-dits de la part des élèves et aussi entre nous."

L'augmentation de la collaboration

Certains directeurs expriment leur satisfaction par rapport au fait que "les enseignants ont travaillé ensemble et c'est important."

Une image positive de l'école

Dans une période où l'image de l'école s'est fortement dégradée avec une remise en cause quasi permanente de son mode de fonctionnement, le projet s'est révélé un bon moyen de mieux faire connaître l'institution et de créer des contacts différents avec la population : "On a invité les parents à visiter l'exposition et on a eu beaucoup de retours de leur part, beaucoup étaient enchantés. Ils ne savaient pas que les enseignants étaient comme ça, que l'école fonctionnait comme ça. C'était vraiment très positif." Et aussi : "La presse est venue, elle a parlé en bien de l'école et je crois que de temps en temps qu'il y ait des choses bien sur l'école dans la presse et bien ça aide tout le monde. D'ailleurs le service de l'enseignement est très content de voir apparaître des articles de ce type-là dans la presse parce que l'image de marque de l'école auprès de la population n'est pas forcément très bonne. On a le sentiment que les gens nous prennent pour des privilégiés et je crois que de pouvoir montrer les fruits d'un travail au public c'est quelque chose de très positif."

La satisfaction exprimée par les élèves

La satisfaction voire l'enthousiasme d'une partie des élèves par rapport à certaines activités ont été considérés par six directeurs comme une récompense des efforts investis et pour l'un d'eux comme le signe d'être sur le bon chemin étant entendu "qu'on est parti du principe que si les élèves se sentent bien dans l'établissement ils vont améliorer leurs performances cognitives."

Quels sont les facteurs qui ont facilité la réalisation des résultats susmentionnés ou au contraire quels sont ceux qui ont constitué un obstacle ? Voici comment les directions se positionnent à ce propos :

Les facteurs de succès

Le choix d'actions modestes facilitant l'adhésion du corps enseignant

La stratégie des petits pas, relevée par sept de nos interlocuteurs, semble particulièrement adaptée afin d'obtenir l'adhésion d'un maximum d'enseignants : "Il faut choisir des actions sans prétention entre guillemets, avec des objectifs vraiment très limités. C'est cette politique qui permettra d'arriver à quelque chose de plus large dans quelques années." Et aussi : "Il faut avoir la sagesse de dire que cette année on consacre notre énergie à ceci même si c'est des petites choses et à la limite on laisse tomber certains projets plus ambitieux."

L'implication volontaire des enseignants favorable au bon déroulement du projet

La participation volontaire des enseignants aux activités prévues dans le cadre du projet est mentionnée par six personnes comme un moyen efficace de les implanter. Elle évite des réactions d'opposition forte et favorise l'adhésion ultérieure de nouveaux enseignants : "Il faut que les collègues aient la possibilité de dire qu'ils ne participent pas. Que ce soit l'exemple qui fasse envie. Je ne pense pas qu'il faille imposer des actions sinon on obtient l'effet inverse."

"Je me suis rendu compte qu'il était impossible de vouloir faire participer tout le monde. Il faut trouver des actions qui font intervenir un, deux, trois, puis dix personnes volontaires et cette action devrait être menée sur plusieurs années, sur un long terme. C'est la seule manière d'arriver à ce que l'on veut."

"On ne peut pas, sous prétexte qu'on a été élu par ses pairs, les obliger à faire quelque chose, cela est totalement impossible. Il faut faire des propositions mais ne rien imposer c'est la seule manière que les participants deviennent vraiment partie prenante."

Une dynamique déjà en place ou une culture de l'innovation

Pour l'un des directeurs "le projet est arrivé à un bon moment, une dynamique était déjà en place" ce qui a permis aux activités choisies de se développer alors que des jalons avaient déjà été posés.

Pour deux autres directions, il ne fait aucun doute que la culture de leur établissement a constitué un terrain favorable au développement du projet.

La petite taille de l'école perçue comme un avantage

Pour deux directeurs d'écoles de taille modeste, il est certain que l'implantation d'un projet de type "DCM" dans leurs établissements a suscité moins de réactions négatives en raison du nombre restreint d'enseignants et des liens qui existent entre eux : "On travaille ici dans une petite école, dans un cadre où la solidarité est bienvenue, on est vite responsable dans une petite école et c'est certainement un avantage pour le projet."

Le soutien de la direction indispensable à la réussite du projet

Deux directions ont mentionné que leur rôle dans le bon déroulement du projet était essentiel :

"Le lien avec la direction doit être fait mais ça doit être un lien favorable, de soutien, de réconfort et d'encouragement. Pour moi c'est capital quand on a la chance d'avoir des professeurs qui veulent bien s'engager dans l'école, il faut véritablement être là pour eux."

Le choix d'une stratégie efficace

L'analyse des besoins du terrain suivie d'un ensemble de propositions d'actions soumises à l'ensemble du corps enseignant paraissent être, selon deux directeurs, les premiers pas d'une démarche efficace de

mise en œuvre du projet. Une fois les activités réalisées leur évaluation ainsi que la transmission des résultats auprès des enseignants sont nécessaires : "Le principe était de partir d'une réflexion, d'une analyse, d'un retour sur analyse, et ensuite une action avec retour sur action. Il y a toujours eu soumission à l'approbation du conseil des maîtres, il y a toujours eu ce va-et-vient et ce principe de fonctionnement est très important."

Les trois autres facteurs considérés comme utiles au bon déroulement du projet n'ont été cités que par un interlocuteur :

Un diagnostic institutionnel profitable

Alors que la mise en œuvre du projet d'établissement suscitait beaucoup de résistances de la part du corps enseignant, une réflexion collective sur les difficultés vécues par l'établissement a permis d'aller de l'avant : "Une réflexion de l'ensemble de l'établissement sur l'établissement a été très profitable. Si j'en avais les moyens je le referais tous les trois-quatre ans. On aurait peut-être dû commencer par ça."

La préservation indispensable de moments de respiration

Afin de ne pas démobiliser les forces impliquées dans le projet il paraît nécessaire de "ne pas travailler en continu sur ce genre de projet. Il faut des moments de respiration où il se passe moins de choses."

La nécessaire adaptation du projet au rythme des collègues

Le désir des membres du groupe interne d'entreprendre rapidement des actions n'était pas toujours en adéquation avec le ressenti de leurs collègues et une modération de leurs ambitions initiales a dû être opérée : "Il y a peut-être une ou deux fois où on a senti une réticence des collègues, où on avait tendance à aller trop vite. Alors on s'est dit « très bien, on va s'adapter à leur rythme. » On avait planifié un certain nombre d'activités pour lesquelles on s'est adapté aux désirs de nos collègues. Ça a pris quatre ou cinq fois plus de temps que prévu mais c'est un effort qui était nécessaire."

Les difficultés rencontrées

Les attitudes et réactions du corps enseignant, source de difficultés majeure

Certaines attitudes et réactions des enseignants ont été perçues par l'ensemble de nos interlocuteurs comme peu favorables à la mise en œuvre du projet :

Un ensemble d'individualités et l'inertie du corps enseignant en général :

"C'est extrêmement difficile d'avoir un corps professoral qui suit une ligne ou une philosophie commune. Ça n'existe pas pour l'instant, du moins je n'en connais nulle part. C'est très difficile de mettre sur pied un projet qui puisse faire interagir plusieurs professeurs à l'intérieur d'une école car il y a tellement d'individualités différentes et tellement peu ont envie d'intervenir... Le corps professoral n'aime pas être bousculé ni remis en question, il n'aime pas changer ses habitudes et ça je me suis rendu compte que c'était très fort."

L'accroissement des demandes face au corps enseignants et un programme scolaire chargé :

De nouvelles tâches pour les enseignants, des exigences élevées quant aux programmes scolaires sont autant de facteurs peu favorables à une implication du corps enseignant dans un projet nécessitant un investissement important comme le relèvent plusieurs directeurs : "Il y a beaucoup de choses à faire. On est peut-être à la limite de ce que l'on peut demander aux enseignants et certains sont sur la défensive et disent systématiquement *non* à tout ce qu'on leur propose." Un autre relève "qu'il est possible de trouver des gens qui vont s'investir pour quelques heures si c'est ponctuel mais pour des travaux qui demandent des heures et des heures sur des semaines ou des mois, ça c'est beaucoup plus difficile..." et un dernier pense "qu'il y a une difficulté qui est liée parfois aux programmes scolaires. Suivant les classes, il y a un tel stress de l'enseignant que celui-ci ne peut pas consacrer du temps aux activités du type de notre exposition."

La crainte d'un trop grand pouvoir des élèves :

Pour d'autres, les résistances des collègues sont plus en lien avec le sentiment de perte d'autorité des enseignants : "Il y a évidemment des critiques émanant de certains collègues qui estiment qu'on écoute trop les élèves, qu'on leur donne trop de pouvoir décisionnel ou qu'on prend trop de temps à des démarches qui finalement amènent des résultats peu concrets. C'est une école *participative* qu'on essaye un peu d'instituer et certains collègues n'entrent pas dans cette logique là."

"Pour les activités du type de la semaine d'accueil, la difficulté venait de la peur de l'enseignant qui n'est pas habitué à travailler sur l'axe affectif de l'élève et une certaine crainte que l'on oublie également l'axe normatif qui est tout aussi important."

Un investissement important des membres du groupe interne et une reconnaissance insuffisante

Le problème du temps investi dans le projet par les membres du groupe interne est mentionné par l'ensemble de nos interlocuteurs et l'un d'entre eux exprime l'opinion générale que "le point négatif de ce projet c'est l'usure des gens. On a une collègue qui est usée parce qu'elle s'est donnée dans ce projet et qu'à un moment donné il y a eu le *c'est assez*" et il ajoute "finalement j'ai l'impression que des propositions sont faites (participer au projet "DCM") mais qu'on oublie un peu le côté pratique et comment cela va être réalisé concrètement." Ce dernier point de vue nous amène à l'insuffisance des moyens mis à disposition, insuffisance qui est citée comme une source de difficultés importante par six personnes. Un directeur relève "qu'il n'est pas certain qu'avec plus de moyens les résultats auraient été meilleurs mais le rôle symbolique des heures de décharge accordées n'est toutefois pas à négliger." Un membre du comité de direction exprime quant à lui l'opinion "qu'il faudrait une reconnaissance plus grande de ce qui est fait. Certains collègues regrettent alors qu'ils donnent beaucoup de leur temps et que certains n'en donnent pas, que lorsqu'ils demandent quelque chose ils soient traités comme les autres." Un autre relève que "le travail qui a été effectué par les trois porteurs du projet c'est illusoire de penser que cela serait possible sans soutien du canton sous forme de décharge scolaire. Ce n'est pas possible. Un projet comme celui-là ne peut pas fonctionner s'il n'y a pas la décharge qui va avec."

Un climat interne très tendu constituant un obstacle important

Le mauvais climat interne a été relevé comme une difficulté majeure par deux directeurs. Pour l'un d'entre eux, la situation initiale était très précaire : insécurité des places de travail, des rapports difficiles entre collègues ainsi que des rapports litigieux avec la direction. Cette situation a été relevée comme "un obstacle très important" dans la mise en œuvre du projet.

Pour le second, le départ brutal du sous-directeur au début de la phase de sensibilisation des enseignants a déstabilisé l'ensemble de l'établissement et est considéré "comme le plus gros inconvénient pour la suite du projet."

Les facteurs mentionnés ci-après n'ont été cités que par un interlocuteur :

Des tensions au sein du groupe interne

Pour un directeur, la forte personnalité d'un des membres du groupe interne a généré passablement de tensions au sein de ce groupe qui a dû faire face à des grandes difficultés de fonctionnement avant de pouvoir aller plus loin dans la mise en œuvre du projet : "Une des difficultés principales rencontrée par les membres du groupe interne se situe au niveau du fonctionnement de leur groupe. Il y a une personne qui a une très forte personnalité, elle génère pas mal de remue-ménage. Ça les amenait à évoluer, à changer mais cela ne se passe pas sans mal."

La pression du temps et le bouleversement des rythmes habituels

Le délai de trois ans pour la réalisation des projets, fixé par le cadre de la structure intercantonale, a paru contre-productif à un directeur pour qui le projet a mal démarré dans son établissement en raison de la précipitation avec laquelle les actions ont été proposées au corps enseignant :

"J'ai ressenti que l'animatrice de projet se sentait obligée de faire quelque chose. Je pense qu'il faut prendre le temps qui est nécessaire et qu'on aurait dû laisser le temps qu'il fallait aux écoles... Je pense qu'on doit faire évoluer les maîtres en fonction de leur rythme et j'ai senti que le groupe interne se sentait obligé de faire quelque chose dans un certain délai. Il faut prendre le temps nécessaire pour développer des activités, ne pas brusquer les maîtres pour une question de délai... Il faut être extrêmement prudent sur la manière d'amener les choses, sur comment amener ces réflexions."

Un désaccord sur le mode de fonctionnement du groupe interne

Pour un établissement, des tensions entre direction et membres du groupe interne se sont vivement exprimées. Le directeur a d'ailleurs pris ouvertement position contre le groupe interne lors d'une assemblée de maîtres et pense "qu'une meilleure synergie entre le chef de projet et le chef d'établissement aurait permis que cela joue mieux."

L'absence d'implication des directeurs prévue par les concepteurs du projet

La non-implication du directeur au sein même du groupe interne paraît contre-productive pour l'un d'entre eux : "Dans ce projet on a sauté le chef d'établissement et ce n'est pas possible, ça ne peut pas fonctionner comme ça. Les directeurs auraient dû par exemple être présents lors des formations proposées au chef de projet."

La non-appropriation du projet qui reste celui du directeur

Pour un autre directeur à l'inverse de ce qui a été mentionné ci-dessus, il faut clairement que le projet soit perçu comme indépendant du directeur afin qu'il puisse faire l'objet d'une véritable appropriation de la part des enseignants : "Il ne faut pas que le directeur soit identifié au projet. Il ne faut pas que l'on puisse dire c'est le projet du directeur et pas celui du groupe car dans ce cas on va tout de suite établir un clan supplémentaire, ceux qui sont pour le directeur et ceux qui sont contre et ça fausse complètement le projet."

La mission principale de l'école

La diminution du temps d'enseignement liée à la réalisation de certaines actions du projet est une des difficultés dont il faut tenir compte lors de la participation à ce genre de démarche : "Un des défauts de ce genre de projets, c'est d'oublier la mission de l'école qui est d'enseigner et je pense que les maîtres ont quand même dû faire des concessions par rapport aux buts qu'ils se fixent sur une année scolaire au niveau des matières à traiter."

Continuité

L'ensemble des interlocuteurs désirent que le projet puisse se prolonger mais la question des moyens devient primordiale : "Ma crainte est que si nous ne trouvons pas de financement on devra faire face à de vrais problèmes." Un autre directeur tient à préciser "qu'il faut qu'on ait les moyens de le faire. On a eu un projet où on a eu la chance d'avoir des personnes que nous avons pu décharger au niveau du temps d'enseignement pour pouvoir se consacrer à ce projet et je crois que s'il n'y a pas ce soutien eh bien on y arrive pas. Les personnes responsables, malgré la décharge, sont des personnes qui ont été à certains moments presque au bord de la rupture parce qu'elles se sont investies de manière vraiment importante et je pense que si on ne se donne pas les moyens de le faire, il est utopique de dire qu'on va arriver à quelque chose de bien, à un moment donné on va user les gens."

4.2.2 LE POINT DE VUE DES ANIMATEURS

L'ensemble des données ci-après résultent d'entretiens individuels avec huit animateurs de projet des écoles choisies comme études de cas.

De plus, les propos tenus par l'animatrice de l'établissement qui a retiré sa candidature courant 2001 ainsi que ceux de l'animatrice de l'établissement P⁴³ ont été considérés pour l'analyse des facteurs de succès et des difficultés rencontrées⁴⁴.

Effets et résultats obtenus

La précocité de l'évaluation des effets du projet est relevée par une très forte majorité des animateurs que l'un d'entre eux motive comme suit : "Dans ce type de projet on ne voit pas les résultats immédiatement. Il faut compter cinq à six ans car c'est toute la culture de l'établissement qui doit changer, évaluer maintenant quels sont les apports, c'est presque un peu tôt pour nous."

Certains apports ont toutefois été mentionnés, dont une grande partie rejoignent ceux déjà cités par les directions :

Un processus en marche

La plupart des animateurs mentionnent que "quelque chose change" que "c'est un processus qui est très lent" mais que "le projet change petit à petit l'état d'esprit au sein de l'établissement." L'un d'entre eux cite en exemple que "les enseignants prennent en charge l'organisation d'un repas de midi. On voit que l'esprit est en train de changer. Ils ne sont plus ici uniquement pour enseigner." Un autre le rejoint sur ce dernier point et pense "qu'on est devenu une école assez active et que le projet y a fortement contribué ; il a un peu décrispé les gens, qui ont moins peur de s'investir maintenant." Pour un dernier "l'effet majeur est que maintenant on est prêt à discuter, à faire des choses sur ces questions de culture de la médiation."

Des effets sur le climat de l'école

On retrouve ici certains apports relevés par les directions comme **l'augmentation de la collaboration** entre enseignants ainsi que **l'amélioration de la communication** en général au sein de l'établissement (notamment par la création d'espace de parole, l'augmentation des échanges et des rencontres). Certains animateurs mentionnent que le projet leur a permis de mieux connaître les différents acteurs de l'école et de tisser des **liens plus étroits** avec certains d'entre eux, y compris avec les élèves.

L'amélioration de l'image de l'école

Cet aspect est relevé par les animateurs qui sont entrés en contact avec les parents de façon différente par le biais du projet, que ce soit à l'occasion des expositions réalisées ou lors de rencontres organisées à leur intention.

Des effets positifs auprès des élèves ou l'expression de leur satisfaction

Des répercussions positives sur le développement personnel des élèves impliqués dans le projet ont été relevées par une personne. Si de tels effets n'ont pas été constatés dans les autres établissements, deux autres animateurs déclarent que les élèves ont été enthousiasmés ou pour le moins très satisfaits des activités qui leur ont été proposées et selon l'un d'eux "il est évident qu'ils apprécient qu'on se préoccupe de leur bien-être et cela ne peut être que positif pour notre école."

⁴³ Cet établissement a rencontré de grandes difficultés dans la mise en œuvre de son projet d'établissement, raison pour laquelle nous y avons mené des entretiens

⁴⁴ Voir annexe XI pour la présentation détaillée des entretiens menés et annexe XII pour la grille d'analyse des entretiens de fin 2002 début 2003.

L'ouverture de l'école vers l'extérieur

Le projet a été un moyen pour deux établissements de se faire connaître d'une large population comme le relève un animateur : "Des gens qui n'avaient rien à voir avec l'école sont venus visiter notre exposition parce qu'on en avait parlé dans la presse." Un autre mentionne : "On est sollicité par divers organismes, par des écoles, des associations de parents, pour venir présenter notre projet."

Les trois animateurs ayant présenté un projet commun ont relevé que grâce à celui-ci des liens renforcés avaient pu s'établir entre leurs trois établissements.

L'horizon de certains établissements s'est même ouvert vers l'étranger : trois animateurs ont travaillé en collaboration avec un lycée français pour la préparation de leur semaine d'accueil et pour un autre c'est une participation à un réseau européen "de médiation par les pairs" qui est envisagée.

Le rôle fédérateur du projet

Pour trois animateurs, le projet a permis aux forces vives de leur établissement de se regrouper et ainsi de s'impliquer dans la réalisation de différentes activités.

L'élargissement des personnes cibles et la prise en compte de la dimension institutionnelle

Les activités réalisées dans un établissement étaient antérieures au projet "DCM" cependant la participation au projet intercantonal a été relevée comme permettant "de mieux prendre en compte la dimension institutionnelle de la démarche et a également permis l'élargissement des personnes ciblées en intégrant les enseignants."

Une expérience personnelle enrichissante

Bien qu'extrêmement coûteuse en terme de temps et d'énergie, et bien que parfois les réactions blessantes de certains collègues aient été difficiles à digérer, l'animation des groupes internes est reconnue par tous comme un apprentissage personnel important : "C'était une expérience très riche, personnellement j'ai beaucoup appris sur le fonctionnement des groupes, sur l'inertie et la patience."

Des effets imprévus ou l'absence d'effets concrets ont aussi été relevés :

La mise en évidence de dysfonctionnements au sein de l'école

Un animateur est d'avis, bien que cela n'ait nullement été un des objectifs du projet, que "nous avons certainement poussé ou aidé à avoir une certaine prise de conscience de quelques dysfonctionnements au sein de notre école et de certaines difficultés relationnelles. Le corps professoral a été interpellé. Certains ont réfléchi..."

La difficulté des élèves à entrer dans le rythme scolaire

Suite aux activités d'accueil mises en place au sein d'un établissement, un animateur a constaté que la transition entre les activités liées à l'accueil et celles du programme scolaire était plus difficile que lors des années précédentes. "Ils ont eu de la peine à se rendre compte qu'ils étaient quand même à l'école pour travailler et pas seulement pour discuter et tisser de bonnes relations. On a été surpris."

L'absence d'effets concrets

"Le peu d'effets visibles du projet" est déploré par trois animateurs.

Quels sont les facteurs que les animateurs estiment avoir joué un rôle dans le bon déroulement du projet ; quels sont ceux qui les ont rapprochés de leurs objectifs et ceux qui, à l'inverse, ont entravé leur démarche ?

Les facteurs de succès

La détermination des actions

L'ensemble des animateurs ont pris conscience que la **détermination d'objectifs limités**, qui permet d'obtenir des résultats idéalement rapides et visibles, était un moyen efficace d'obtenir l'adhésion du corps enseignant : "On s'est rendu compte qu'on peut conduire un projet seulement sur des choses très concrètes et sur des objectifs très petits."

Il semble également que des **actions n'engageant pas directement la personnalité des enseignants**, dont la plupart sont encore peu habitués à travailler sur l'axe affectif des relations, rencontrent plus de succès. La détermination d'actions portant sur l'environnement physique de l'établissement a été motivée par deux animateurs comme un moyen de ne pas susciter trop de résistances de la part des collègues et est considéré comme un premier pas nécessaire dans la démarche du projet : "Il faut choisir des actions n'engageant pas directement les enseignants. Il faut essayer de faire bouger les choses de façon indirecte."

Les facteurs liés au groupe interne

La participation d'un membre du conseil de direction (mais pas le directeur) au groupe interne est considérée comme nécessaire par tous les animateurs d'établissements de moyenne et grande taille à l'exception d'un seul : "Il est indispensable qu'un membre du conseil de direction fasse partie du groupe interne autrement c'est trop difficile, il faudrait faire une médiation entre le groupe interne et le conseil de direction."

La motivation des membres ainsi que le plaisir à travailler ensemble est un facteur important pour la réussite du projet selon deux animateurs. L'un d'eux déclare : "On a toujours été hyper motivé, on voulait arriver à ce projet et il n'était pas question que cela ne marche pas. C'était la volonté de tout le monde." Le second le rejoint lorsque le même animateur mentionne : "On a toujours travaillé dans le plaisir, à chaque fois qu'on avait des réunions on se faisait de petits soupers, c'était toujours très convivial. C'est un aspect dont il faut tenir compte."

Une réflexion constante ou une tradition d'innovations

Un processus constant de réflexion au sein de l'établissement ou une culture d'établissement favorable aux innovations ont été cités par six animateurs comme favorisant l'implantation du projet "DCM."

Le soutien indispensable de la direction

Le soutien apporté par les directeurs de quatre animateurs a été considéré comme un appui indispensable : "Le rôle de la direction est primordial. Notre directrice nous a toujours épaulés et apporté le soutien dont nous avons besoin."

Un travail en réseau profitable

Le travail en réseau pour les écoles ayant présenté un projet commun est mentionné par les trois animateurs concernés comme une aide importante dans cette démarche : "Je dirais que le travail en réseau c'était un moteur. Les idées fusaient, parfois peut-être trop mais nous n'avons jamais vu cela comme un obstacle."

Savoir s'entourer de personnes extérieures compétentes et collaborer avec d'autres établissements (non impliqués dans le projet "DCM")

Pour quatre animateurs, le regard de personnes externes ou la collaboration avec un lycée étranger ont été vécus comme très utiles et très stimulants.

L'avantage que constitue la taille réduite de l'école

Deux des animateurs des établissements de petite taille pensent que cela constitue un atout important : "On a une situation privilégiée dans notre école. On connaît tous nos enfants, on connaît tous nos collègues. C'est plus facile dans ces conditions."

Un diagnostic institutionnel constructif

Pour un animateur, une réflexion collective sur la crise traversée par leur établissement a permis de dépasser certains blocages : "Tout le monde a pu dire ce qu'il pensait, a pu dire ce qui n'allait pas. Il y a des gens qui se sont rendu compte que ce n'était pas des choses fondamentales qui ne marchaient pas et ils ont été rassurés... Différents groupes de travail ont pu se constituer suite à l'analyse réalisée."

Des stratégies favorables

La mobilisation volontaire des collègues est considérée comme fondamentale par cinq animateurs, dont l'un déclare "qu'il faut créer des événements qui enveloppent les enseignants qui s'opposent au projet et il faut leur laisser le temps de s'impliquer volontairement sinon on obtient l'effet contraire." Un autre le rejoint en mentionnant "qu'on a toujours dit qu'il fallait que personne ne se sente obligé de faire quelque chose. Il fallait que chacun amène au projet l'eau qu'il voulait bien amener. On ne peut pas forcer les gens à faire quelque chose quand ils n'en ont pas envie. Et ça, je crois que ça a été un grand point fort."

Dans la même veine, pour quatre animateurs **un investissement limité des enseignants** permet de ne pas essouffler les volontaires. Leurs collègues ont donc été sollicités principalement lors de la phase de réflexion pour la détermination des actions. Le travail d'élaboration ainsi qu'une grande partie de la réalisation ont été prises en charge par les groupes internes.

La non-visibilité du projet au début de la démarche. Une stratégie choisie par un animateur a été de "travailler en sous-sol au départ afin de poser les fondations du projet. Je n'ai pas fait de publicité autour du projet pour ne pas susciter d'effets contraires. La première année nous n'étions que deux dans le groupe interne et nous avons essayé de mettre les piliers nécessaires avec la collaboration ponctuelle de quelques enseignants."

Les difficultés rencontrées

Les difficultés rencontrées sont nombreuses et certaines sont récurrentes quels que soient les projets et quels que soient les établissements :

Le temps et l'énergie nécessaires et le manque de reconnaissance du travail accompli

Tous les animateurs disent avoir investi beaucoup de temps en dehors des heures de décharge accordées. Le poids du travail et de la disponibilité qu'implique ce type de projet n'est pas sans influence sur la motivation des animateurs : "Quand on analysait les problèmes qu'on avait, c'était principalement le temps. Quand on est débordé, on n'est plus motivé..." ou "Il y avait trop de choses à gérer en même temps et trop peu de temps à disposition" et encore "Concevoir des actions ça va mais les réaliser ça demande un sacré investissement et ça, ça use."

Cette difficulté a été aggravée par le manque de reconnaissance du travail accompli par les autorités scolaires ou la direction de l'établissement ressenti par les animateurs et comme l'affirme un animateur : "Ce qui est absolument fondamental c'est que le travail effectué soit reconnu."

La non-reconnaissance dont témoignent les décharges horaires insuffisantes aux yeux des intéressés fait dire à l'un d'entre eux que "le bénévolat a ses limites." Et à un autre : "Le nombre d'heure de décharge était symbolique mais c'était très important. Tu sais qu'officiellement tu es là pour faire quelque chose, sans décharge c'est totalement impossible."

Difficultés en relation avec les collègues

Dans l'ensemble des établissements, une partie plus ou moins importante des collègues ont fait preuve d'une **attitude mitigée voire négative par rapport aux innovations proposées**. Les animateurs ont dû pour le moins affronter le scepticisme de certains de leurs collègues et dans certains cas faire face à des attaques acerbes : "J'ai subi des humiliations, des situations très difficiles, certaines personnes me disaient que ce que je faisais n'était que des bêtises inutiles."

L'impatience des collègues et leurs **attentes de solutions miracle** face à certains problèmes ont constitué un terrain favorable à l'émergence de critiques discréditant le projet.

La difficulté à **trouver des personnes prêtes à s'impliquer** est également relevée par une large majorité de nos interlocuteurs qui constatent que "certains collègues sont d'accord sur le principe mais ne sont pas prêts à s'impliquer. Ils attendent qu'on fasse pour eux." Un animateur quant à lui relève la difficulté à "entrer en relation avec le **vécu et la vision des enseignants qui peuvent être très différents** d'une personne à l'autre."

Le manque d'implication des collègues a également été expliqué par :

La multiplicité des projets et nouveautés introduits au sein des établissements

L'ensemble des animateurs relèvent que les enseignants ont été énormément mis à contribution ces dernières années et comme le mentionne l'un d'eux : "Chacun est très très chargé dans son quotidien. Il y a eu les programmes à refaire, la nouvelle maturité, et je crois que pour certains collègues ils ont l'attitude de dire "si vous voulez faire quelque chose, faites-le, mais moi je n'ai pas le temps." Il devient donc très difficile de réaliser un nouveau projet impliquant l'ensemble des acteurs de l'école dans ce contexte.

Les éléments mentionnés ci-dessus ont été exprimés par l'ensemble de nos interlocuteurs. Ceux qui font suite ont été problématiques pour une partie d'entre eux seulement.

Le manque de soutien de la part de la direction

Le manque de soutien du directeur dans certaines situations a été relevé comme une difficulté par trois animateurs. Deux d'entre eux regrettent que leurs directions n'aient pas toujours joué le rôle de preneur de décision qui leur incombe. Ils expriment leur prise de position : "Quand on est directeur, il faut faire taire les gens qui crient et qui s'élèvent contre certaines prise de positions. Je crois qu'à un moment donné, il faut décider et il faut trancher et ça ce n'était pas assez clair pour le projet.", et "bien que le directeur m'ait toujours affirmé son approbation, il faisait trop partie des collègues à mon goût surtout quand on a dû prendre des décisions par rapport au projet, quand on a dû animer des séances des maîtres liées au projet. J'aurais presque voulu à la limite qu'il préside les choses, un peu comme un président et un secrétaire. Le président dirige les débats et le secrétaire propose les alternatives. Souvent comme animateur je me suis senti un peu trop comme celui qui devait diriger, celui qui devait proposer, celui qui devait presque à la fin trancher et c'était inconfortable car je n'ai pas le pouvoir comme animateur de prendre une décision."

Le manque de soutien de la part du directeur s'est exprimé de façon aigüe pour le dernier animateur qui a relevé cet aspect comme problématique. En effet, la dissension entre groupe interne et direction s'est révélée lors d'une séance des maîtres durant laquelle le directeur s'est opposé à une décision du groupe interne, l'animateur dit alors s'être "senti freiné par la direction et dans tous les cas pas suffisamment soutenu."

Un projet parti de la direction

Le fait que le projet n'ait pas émergé du corps enseignant mais qu'il ait fait suite aux impulsions données par la direction a été évalué comme une difficulté majeure par deux animateurs : "C'est difficile d'arriver avec un projet qui part du haut. Il y a ce projet romand qui a été mis en place et on a proposé à notre école d'y participer et notre école a dit oui mais ce n'est pas un élan qui venait spontanément des maîtres. Alors c'est difficile de travailler dans ce sens. On a fait une consultation en assemblée et les maîtres étaient d'accord mais c'est différent d'être d'accord sur quelque chose qui est très vague et de se dire qu'il y aurait besoin de travailler sur tels points précis et qu'on va chercher les moyens pour le faire..."

C'était une école qui allait très bien quand le projet a commencé, on s'y sentait bien et il n'y avait pas de problèmes particuliers. Il a presque fallu inventer quelque chose pour travailler dans le projet.", et "je pense que les réticences de mes collègues sont dues d'une part au fait que le projet n'a pas été voulu ou demandé par la base. Il est parti du haut... Il n'y a pas eu de prise de conscience par l'ensemble du corps enseignant du besoin de ce genre de démarche."

La définition du rôle de l'enseignant

Un animateur est d'avis que le manque d'implication des collègues peut être expliqué par la définition qui est donnée à leur rôle : "On est censé donner un enseignement. L'investissement dans des aspects plus sociaux n'est pas défini dans notre statut."

Un climat interne difficile

Bien que l'amélioration du climat interne soit un des objectifs du projet intercantonal, les établissements dans lesquels le climat initial présentait certains problèmes comme des relations conflictuelles entre collègues ou avec la direction ainsi que le peu d'identification à l'établissement, ont dû faire face à des difficultés supplémentaires dans la mise en œuvre de leur projet. Les deux animateurs relevant cet aspect sont d'avis que le projet est arrivé au mauvais moment ou n'était peut-être pas adapté à leur situation (d'autres besoins pour répondre à la situation de crise de l'établissement.)

Difficultés liées à la constitution et au fonctionnement du groupe interne

La grande **taille** du groupe a été relevée comme une difficulté par deux animateurs tout au moins au début de la démarche lorsqu'il était nécessaire de fixer des temps de rencontres et d'arriver à un certain consensus sur les orientations à prendre. Cet aspect devient moins problématique par la suite lorsque chaque sous-groupe prend en charge certaines activités, il est même perçu comme un avantage : "Avec autant de membres, la machine est plus longue à se mettre en route mais maintenant ça semble utile."

Le choix par la direction des personnes participant à ce groupe a été cité comme problématique par un animateur : "Le directeur a contacté certaines personnes et certains collègues ne comprennent pas pourquoi il a choisi celle-ci et pas celle-là. Les problèmes ont déjà commencé à ce moment-là."

La participation du directeur au sein du groupe interne a été mentionnée comme un facteur entravant : "Le directeur participait aux séances du groupe interne. Pour moi c'était très difficile, je me trouvais face à l'autorité de l'école et c'était comme si je n'avais plus de prise aucune sur le projet lui-même. Ce qui a fait qu'il y a eu beaucoup de tensions et il y a eu pour moi une période très difficile."

La difficulté à constituer le groupe : lors du départ de l'animateur en charge du projet, personne au sein d'un groupe interne n'a été intéressé à reprendre ce rôle : "J'ai pris le rôle d'animatrice parce qu'il fallait mettre un nom sur le papier mais je n'avais pas envie d'être responsable de ce groupe, par contre je suis d'accord d'apporter mon énergie pour faire des choses et à mon avis c'est symptomatique quand il n'y a personne qui veut être le chef. Ça nous a posé beaucoup de difficultés."

Dans un établissement l'animateur a "dû forcer la main" à certains collègues afin qu'ils s'investissent dans le groupe. L'animateur dès lors s'est senti dans une position inconfortable et avait beaucoup de réticences à les solliciter alors qu'ils avaient intégré le groupe un peu contraints. Il dit avoir pris en charge une très grande partie du travail.

L'absence de réelle motivation au sein du groupe interne a été évaluée comme jouant un rôle fondamental par une animatrice qui pense que "nous n'étions pas au départ une équipe qui voulait réaliser quelque chose et je n'étais moi-même pas persuadée qu'il fallait faire quelque chose dans notre école à ce moment-là..." et lorsque des difficultés sont apparues, le groupe n'a pas eu une réelle volonté de rebondir.

Le manque d'expérience de deux animateurs dans la gestion de leur projet et l'impression d'avoir opté pour de mauvaises stratégies ont été considérés comme une lacune très importante pour le bon déroulement du projet.

L'absence de clarification du rôle et de l'investissement de chacun des membres au sein d'un groupe a été une source de tensions importantes : " Je ne savais pas au départ que cette personne était dans le groupe mais à des conditions particulières... C'est difficile de travailler avec des personnes qui peuvent donner de façon inégale, de travailler avec certaines personnes qui n'ont pas la même énergie et qui donnent beaucoup moins en raison de problèmes familiaux et autres, qui ne viennent pas souvent, ne lisent pas les PV ou qui ne font pas le travail qu'il fallait faire."

Le faible investissement d'un des membres n'a par contre posé aucun problème pour un autre groupe interne dans lequel cet aspect a été clarifié dès le départ : "Les choses ont été clairement définies dès le départ. C'est très important. On ne peut pas demander à quelqu'un de faire ce qu'il ne peut pas faire et lui en vouloir par la suite."

Des objectifs trop généraux et le choix précipité d'actions (idéales)

Les problèmes qui sont apparus dans le déroulement du projet sont en partie liés, selon trois animateurs, à la détermination initiale des objectifs et des actions subséquentes : "Nous avons cru qu'il fallait nous dépêcher de faire des choses. Finalement nous aurions mieux fait d'être très au clair sur ce que nous voulions vraiment faire et pourquoi... et finalement nous avons proposé des choses que peut-être certains d'entre nous n'auraient pas faites. C'était des choses idéales mais pas très réalisables dans notre contexte." Un autre mentionne que "comme on avait imaginé le projet ça laissait trop de flou. Peut-être que si on avait dit "on va travailler sur tels domaines", sur quelque chose de très concret ça aurait probablement été différent."

Continuité

L'ensemble des animateurs sont d'avis que le projet doit continuer, que certaines bases ont été posées mais qu'il est indispensable de poursuivre afin de ne pas perdre les acquis. Dans cette perspective, le problème des moyens accordés est une des préoccupations centrales des animateurs. Si la continuation du projet est unanimement souhaitée, il n'en est pas de même de l'implication ultérieure des animateurs au sein du groupe interne. Tous sont "fatigués" et cinq animateurs estiment "qu'il est temps que d'autres personnes reprennent le flambeau."

4.2.3 COMPARAISON DES EFFETS ET RÉSULTATS, DES FACTEURS DE SUCCÈS ET DES DIFFICULTÉS, AINSI QUE DU DÉSIR DE CONTINUITÉ EN FONCTION DES INTERLOCUTEURS RENCONTRÉS

Le tableau ci-après indique le nombre de fois qu'un propos particulier a été tenu par les directions, les animateurs, les membres des groupes internes et les enseignants des établissements "études de cas" lors des entretiens réalisés fin 2002 et début 2003⁴⁵.

Les membres des comités de direction, des groupes internes et les enseignants ont été considérés comme une entité et si un propos spécifique a été tenu pour plusieurs membres d'un même groupe (comité de direction, groupe interne ou enseignant) d'un même établissement, il n'a été considéré qu'une seule fois dans le cumul indiqué sous chaque colonne.

Le nombre de directeurs ou groupe de direction rencontrés s'élève à six, celui des animateurs à huit, celui des membres du groupe interne à cinq et celui des enseignants à sept. Ces nombres constituent donc la valeur maximale que peuvent prendre les propos tenus par chacun des groupes concernés.

⁴⁵ Les propos tenus par les directeurs et les animatrices des établissements D, N et P n'ont pas été considérés ici car ils ne concernent qu'une partie des éléments relevés.

Tableau 5 : Comparaison des propos tenus selon les différents groupes d'interlocuteurs des entretiens de fin 2002 – début 2003 :

Interlocuteurs :		Directeur	Animateur	Groupe interne	Enseignant(s)
Effets et résultats :	Processus en cours :				
	Changement de l'état d'esprit, réflexion collective, prise de conscience	3	3	3	2
	Dynamisation de l'établissement	1	1	0	0
	Effets sur le climat interne :				
	Constitution d'espace de parole, augmentation des échanges, des rencontres, meilleure collaboration	6	7	3	5
	Effets positifs dans la gestion des conflits	2	0	0	0
	Peu d'effets visibles	0	3	1	2
	Détérioration du climat	1	0	1	1
	Mise en évidence de certains dysfonctionnement	0	1	0	0
	Ouverture vers l'extérieur :				
	Adhésion au réseau Radix	0	1	0	0
	Collaboration avec un groupe de travail au niveau européen ou collaboration avec une école à l'étranger ou présentation du projet à différents organismes	0	4	0	0
	Rencontre de la population	2	2	0	2
	Rencontre ou implication des parents	2	1	2	1
	Renforcement des liens entre écoles du réseau	0	3	0	0
	Autres :				
	Rôle fédérateur d'actions ou de cohésion, prise en compte de la dimension institutionnelle	3	2	2	1
	Elargissement des personnes cibles du projet d'établissement préalable	0	1	0	0
	Expérience personnelle enrichissante	0	8	0	0
	Effets positifs sur les élèves ou satisfaction exprimée	5	3	2	5
	Image plus positive de l'école	3	3	1	0
	Difficultés des élèves à intégrer le rythme scolaire	0	1	0	0
Facteurs de succès :	Rôle-clé de la direction	1	4	1	0
	Processus de réflexion constant au sein de l'établissement et tradition d'innovations	3	6	1	0
	Groupe interne :				
	Motivation, convivialité	0	2	0	0
	Participation d'un membre du conseil de direction	0	4	1	0
	Heures à disposition planifiées dans horaire scolaire	0	0	1	0

Interlocuteurs :		Directeur	Animateur	Groupe interne	Enseignant(s)
	Gestion du projet :				
	Etablir un diagnostic institutionnel	1	1	1	0
	Travail en réseau	0	3	0	0
	S'entourer de personnes extérieures compétentes ou collaborer avec d'autres établissements	0	4	0	0
	Donner le temps suffisant pour que les collègues s'approprient le projet et se mobilisent volontairement	6	5	1	0
	Groupe interne prend en charge une grande partie de la préparation et réalisation des projets	0	4	1	2
	Stratégie des petits pas (objectifs modestes) permettant d'obtenir des résultats	6	6	1	0
	Non-visibilité du projet au début de la démarche	0	1	0	0
	Validation par le corps enseignant à chaque étape	2	0	0	0
	Choix d'actions n'impliquant pas directement la personnalité des enseignants (actions sur environnement physique par ex.)	0	2	1	0
	Prévoir des moments de respiration	1	0	0	0
	S'adapter au rythme du corps enseignant	1	0	0	0
	Taille réduite de l'établissement	2	2	0	1
Difficultés	Les délais (pression du temps)	1	0	0	0
	Peu d'implication de la direction prévue par les concepteurs du projet	1	0	0	0
	Situation initiale :				
	Période de déstabilisation, tensions préexistantes entre collègues, peu d'identification à l'établissement	1	2	1	1
	Multiplicité des projets et des réformes scolaires en cours, surcharge des enseignants	6	8	2	7
	Projet parti de la direction et non des enseignants (processus top-down)	0	2	1	1
	Gestion du projet :				
	Bouleversement des rythmes scolaires habituels	1	1	0	2
	Faire les bons choix et démarrer le projet	0	4	1	0
	Impliquer les collègues et/ou les élèves, réactivations nécessaires	6	6	2	0
	Investissement en temps et ressources	6	8	3	0
	Mauvaise synergie entre direction et groupe interne	1	0	0	0
	Pas assez de concertation avec les collègues	1	0	1	1
	Temps nécessaire pour qu'un processus se mette en place	0	4	0	0

		Directeur	Animateur	Groupe interne	Enseignant(s)
<i>Interlocuteurs :</i>					
<i>Interlocuteurs :</i>		Directeur	Animateur	Groupe interne	Enseignant(s)
	Relatives aux collègues :				
	Affronter les résistances et ou critiques de certains collègues	4	5	1	0
	Multiplicité des attentes et des besoins	1	3	0	0
	Difficultés en lien avec la constitution ou le fonctionnement du groupe interne	0	4	0	0
	Définition du rôle de l'enseignant	1	1	0	0
	Manque de reconnaissance ou de soutien :				
	Direction parfois peu présente, pas assez ferme, peu soutenante	0	3	0	0
	Problème de la reconnaissance du temps investi	4	8	0	0
Continuité	Est désirée dans sa forme actuelle	6	6	4	6
	N'est pas désirée dans la forme actuelle	0	1	1	1

4.3 LES EFFETS ET RÉSULTATS OBTENUS PAR LES PROJETS D'ÉTABLISSEMENTS SELON L'ENSEMBLE DES DONNÉES RÉCOLTÉES

Les effets mentionnés ci-après résultent de l'ensemble de nos sources d'informations. La première source est constituée par les réponses apportées à notre enquête d'avril 2002 auprès des enseignants et membres des groupes internes⁴⁶. Les entretiens réalisés dans les établissements études de cas (directions, animateurs, membres des groupes internes, enseignants) entre novembre 2002 et février 2003 constituent la seconde source d'informations⁴⁷.

La dernière source est basée sur les informations transmises par les animateurs pour la rédaction de la brochure de clôture du projet du 2 juin 2003.

4.3.1 EFFETS OBTENUS EN AVRIL 2002⁴⁸

Augmentation de l'implication personnelle au sein de l'établissement

⁴⁶ pour plus d'informations voir annexe IV

⁴⁷ voir annexe XI pour le détail des entretiens réalisés

⁴⁸ informations extraites de notre enquête portant sur les projets d'établissement voir annexe IV pour davantage de détails

Si très logiquement une forte majorité des membres des groupes internes disent avoir augmenté leur implication au sein de leur établissement, il n'en va pas de même pour la majorité (55%) des enseignants ne participant pas à ce groupe. On peut faire l'hypothèse que lors de notre enquête une grande partie des projets se trouvaient en début de phase de réalisation ce qui peut expliquer en partie les réponses apportées. On peut toutefois relever qu'un pourcentage non négligeable (45%) des enseignants sont d'avis que leur implication personnelle au sein de l'établissement a augmenté.

Dynamisation des échanges entre enseignants

Ici encore la majorité des enseignants ne participant pas au groupe interne (53%) sont d'avis que le projet n'a pas dynamisé les échanges entre collègues alors que près de 88% des membres du groupe interne sont d'avis contraire.

La même hypothèse que ci-dessus, soit la précocité de notre évaluation par rapport au stade d'avancement des différents projets, explique probablement une partie de la prise de position exprimée par les enseignants.

Evaluation du temps et des efforts investis :

C'est une forte majorité des répondants (80%) qui estiment que les efforts et le temps investis dans le projet ont été bénéfiques ou plutôt bénéfiques pour leur établissement. A nouveau, les réponses des membres des groupes internes sont plus positives que ceux des enseignants ne participant pas à ces groupes (avec un degré d'accord de respectivement 97.6% et 71.4%).

Les personnes qui expriment un avis négatif représentent une toute petite partie des enseignants (1 à 3 personnes par établissement) à l'exception de l'établissement P pour lequel la majorité des répondants pensent que cette démarche n'est pas ou plutôt pas bénéfique pour leur établissement.

Modification du climat interne suite à la mise en œuvre du projet "DCM"

Des modifications du climat interne par le projet ont été citées par 62 personnes alors que 42 autres sont d'avis que le projet n'a pas eu de répercussions. 13 enseignants n'ont pu se décider et pensent simultanément que le projet a eu et n'a pas eu de d'effets sur le climat interne.

L'amélioration des contacts, des échanges, de la collaboration ainsi que l'augmentation des occasions de rencontres constitue la modification la plus fréquemment citée. Elle est suivie par une certaine prise de conscience et l'élargissement de la réflexion au sein de l'établissement et par la dégradation du climat antérieur, dégradation due à un clivage au sein du corps enseignant (des tensions et sympathies renforcées ou une scission plus nette entre ceux qui s'investissent et les autres), à la perturbation des élèves et à des difficultés dans la gestion de la classe.

La prise d'initiatives, la participation à de nouvelles activités ainsi que le renforcement d'autres projets, le bien-être des élèves qui est mis au centre des décisions, des élèves moins agressifs ou contents sont également des modifications qui ont été constatées.

Enfin la validation des besoins des acteurs de l'établissement, une plus grande ouverture de l'établissement, la recherche de solutions à certains problèmes, la clarification des rôles de chacun, le fait que l'engagement extra-scolaire soit devenu une chose acquise et une meilleure implication des parents sont les effets qui ont été relevé par une à deux personnes.

Les 42 personnes relevant une absence d'effet du projet sur le climat interne l'expliquent comme suit : la précocité de notre évaluation est la cause qui est mentionnée le plus fréquemment, elle est suivie par le bon climat antérieur et le temps ainsi que l'énergie nécessitée par le projet alors que d'autres réformes sont en cours.

Le manque de conviction ou d'implication des enseignants, le manque d'implication des élèves médiateurs, la violence ainsi que l'agressivité des élèves, la persistance de certains problèmes, la distance entre les actions proposées et les problèmes quotidiens, le peu de visibilité de projet et de moyens financiers, un projet d'établissement antérieur portant sur les mêmes aspects ainsi que la participation à cette démarche décidée par la direction sont également relevées bien que moins fréquemment (de deux à quatre personnes).

Tous les répondants de trois établissements (A, I, Q), déclarent que le projet n'a pas eu d'effet sur le climat interne de leur établissement. Il est à relever que la principale raison évoquée est la précocité de l'évaluation ainsi que pour un établissement (A) le fait que leur projet d'établissement antérieur portait sur les mêmes aspects que ceux développés dans le cadre du projet DCM.

On peut relever que seules trois personnes mentionnent uniquement des retombées négatives du projet. Si l'on ajoute à ces trois personnes celle qui donne conjointement la réponse "pas d'effet", le nombre des enseignants pensant que les modifications suscitées par le projet sont plutôt négatives se monte à quatre et représente véritablement une minorité (3.4% de l'ensemble des enseignants s'exprimant à ce sujet). On peut donc en conclure que le projet a bien eu les effets escomptés et que les enseignants en prennent conscience.

Ces résultats semblent montrer que pour une majorité des établissements (plus de 81%) une dynamique s'est mise en place et que des effets commencent à être ressentis.

Bénéfices potentiels du projet⁴⁹ :

Considérant le stade d'avancement des projets dans différents établissements, nous avons demandé aux répondants de notre enquête de s'exprimer sur les apports potentiels du projet en cours dans leur établissement.

Il a été constaté que les effets attendus ou espérés sont très étendus et concernent toutes les dimensions proposées par notre questionnaire.

L'augmentation de l'investissement de l'ensemble des acteurs de l'établissement à l'exception des parents (*favoriser l'implication du corps enseignant, des élèves et de façon moins nette des autorités scolaires dans les actions visant à améliorer le climat d'école, développer la participation des élèves à la vie de l'établissement*) obtient un très bon score et peut être considéré comme un apport très important des projets.

Le développement de la communication (*entre enseignants et élèves et moins fortement entre enseignants et parents*) est également attendu par une forte majorité des répondants.

L'affirmation de l'identité et de la culture de l'établissement, la détermination de repères pour évaluer les actions entreprises, l'identification des besoins que ce soient ceux des élèves ou ceux des enseignants ainsi que la résolution des problèmes concrets des élèves sont également relevés comme bénéfices potentiels du projet par une forte majorité.

Enfin le projet paraît également favoriser le *développement du travail en équipe* ainsi que celui de *la formation continue des enseignants*.

Une partie des enseignants (38 d'entre eux) ont mentionné d'autres répercussions du projet qui est perçu comme un moyen d'élargir la réflexion et d'ouvrir le débat sur des questions importantes. Il incite aussi les établissements à s'engager dans des actions de promotion de la santé et met l'accent sur l'importance du bien-être au sein de l'école. Il apporte une certaine cohérence aux pratiques et il permet d'améliorer la communication et la collaboration entre enseignants et de mieux connaître les différents acteurs ainsi que les intervenants extérieurs. Il permet d'augmenter la qualité socioculturelle de l'établissement en incitant l'ensemble des acteurs à plus de respect et plus de solidarité et pour d'autres enseignants il favorise la diminution de la violence, des incivilités et des déprédations ainsi que l'ouverture à la différence.

Les aspects suivants bien que relevés par une seule personne ont également été perçus comme apports potentiels du projet : l'épanouissement personnel, la prise d'initiatives, un regard extérieur sur l'établissement, l'aménagement physique des locaux, des moyens à disposition, une meilleure gestion des conflits et la valorisation de quelques personnes.

Des effets négatifs ont également été rapportés par sept enseignants : exacerbation des tensions préexistantes et clivages au sein du corps enseignant, surcroît de travail, mise en évidence de certains dysfonctionnements, réactions négatives de certains parents et perturbation des élèves.

⁴⁹ informations extraites de notre enquête portant sur les projets d'établissement voir annexe IV pour davantage de détails

4.3.2 EFFETS ET RESULTATS OBTENUS SELON LES ENTRETIENS AUPRES DES ETABLISSEMENTS ETUDES DE CAS (FIN 2002 – DEBUT 2003)

Un processus en marche

La plupart des personnes interviewées pensent que "quelque chose est en train de changer dans leur établissement, que l'état d'esprit se modifie" même s'ils constatent que cela demande énormément de temps. Ces changements peuvent s'exprimer par un élargissement de la réflexion au sein de l'institution, réflexion qui va davantage porter sur des thèmes en rapport avec une culture de la médiation et sur la prise de conscience de l'importance de travailler ensemble. L'augmentation du temps que les enseignants sont prêts à investir dans des activités autres que pédagogiques est perçue comme un signe de cette dynamique.

Le rôle de cohésion du projet

Si ce rôle de cohésion est surtout mentionné par les directions, les animateurs de projets s'y réfèrent aussi couramment et il semble que dans certains cas, le projet ait permis de rassembler l'ensemble des forces de l'établissement.

Une meilleure connaissance des collègues grâce à l'augmentation de la collaboration et de la communication

Il a été constaté dans la presque totalité des établissements visités que les activités réalisées dans le cadre du projet "DCM" avait stimulé la collaboration entre collègues et amélioré la communication entre eux.

Des effets sur les élèves :

Le projet a également permis, dans certains cas, de connaître les élèves dans un contexte différent et de pouvoir apprécier l'expression de leur satisfaction voir de leur enthousiasme par rapport à certaines activités proposées.

Dans un établissement, des effets positifs sur le développement personnel des élèves ont été relevés par l'ensemble des personnes interviewées.

Des effets sur les parents :

Quatre établissements ont mentionné des retombées du projet au niveau des parents. Deux d'entre eux relèvent que les parents ont manifesté leur satisfaction par rapport aux activités entreprises et pour deux autres établissements, c'est une meilleure connaissance entre parents et enseignants qui a pu se développer et qui a permis l'amélioration de la communication entre eux.

Une image positive de l'école pour l'extérieur

Le projet a également permis d'améliorer l'image de l'institution scolaire auprès de la population.

L'ouverture de l'école à son environnement

Pour certains établissements, les activités réalisées ont stimulé la collaboration avec d'autres institutions ou d'autres partenaires de l'école et a permis d'élargir l'horizon de ces établissements. De même, certains d'entre eux ont entrepris les démarches afin d'intégrer le réseau des écoles suisses en santé (Radix).

L'amélioration générale du climat ou sa détérioration

Suite aux différents éléments relevés ci-dessus, il n'est pas étonnant que pour certaines personnes rencontrées, le projet ait eu des effets bénéfiques sur le climat interne de leur établissement (amélioration portant principalement sur l'amélioration de la communication entre tous les acteurs et l'augmentation de la collaboration).

Au contraire, pour d'autres personnes, c'est la mise en évidence de certains dysfonctionnements qui est constatée, voir la détérioration du climat antérieur.

La perturbation des programmes scolaires et des élèves

Pour certains enseignants, le temps pris pour les activités liées au projet "DCM" s'est fait au détriment du programme scolaire et a perturbé certains élèves qui avaient un peu l'impression "d'avoir des vacances avant l'heure"

Le peu de visibilité des effets

Ce sont surtout, mais pas uniquement, les enseignants qui regrettent le peu d'effets concrets du projet.

4.3.3 EFFETS ET RESULTATS OBTENUS SELON INDICATIONS TRANSMISES PAR LES ANIMATEURS DE PROJET (BROCHURE DE PRESENTATION DU PROJET DE JUIN 2003)

Afin de connaître quels étaient les effets du projet que les animateurs considèrent comme principaux, nous relevons ci-après les effets mentionnés par les animateurs dans la brochure de clôture du projet intercantonal du 2 juin 2003.

- La constitution de différents groupes de réflexion et de travail ainsi que la réalisation de différentes actions
- L'instauration d'un climat de confiance entre collègues et avec les parents d'élèves
- Des échanges très riches entre les différents acteurs de l'établissement
- L'élargissement de la réflexion au sein de l'établissement et l'élaboration d'un langage commun
- La construction d'une cohésion d'équipe
- La mise en route d'un certain dynamisme dans l'école
- Des effets sur les élèves
- Le développement de la participation des élèves à la vie de l'établissement, l'augmentation de la collaboration avec leurs professeurs, l'expression d'un certain enthousiasme pour les activités proposées, une meilleure connaissance des gens différents et ainsi que des effets positifs sur leur développement personnel sont les répercussions qui sont mentionnés par quelques animateurs.
- Une image plus positive de l'école auprès du public
- La constitution de repères et de relais dans les demandes d'aide

4.3.4 SYNTHÈSE DES RESULTATS OBTENUS :

Il faut tout d'abord rappeler que les analyses qui suivent se basent sur ce que disent différents acteurs des effets du projet au sein de leur établissement avec tout ce que cela suppose de subjectivité. Une analyse comparative du climat interne de l'établissement avant et après la réalisation des actions aurait pu valider certains effets relevés par les acteurs mais n'a malheureusement pu être effectuée faute de moyens (ressources humaines et outil d'analyse du climat scolaire validé scientifiquement pour les pays francophones).

Une seconde remarque porte sur la précocité de notre évaluation. En effet, tout changement quel qu'il soit nécessite du temps et une évaluation des effets d'un projet après deux ou trois ans ne peut rendre compte de l'ensemble des retombées des actions entreprises. C'est probablement pour cette raison que la plupart des établissements ont constaté qu'un processus était en marche, qu'une dynamique prenait place et que les choses étaient en train de bouger sans réellement pouvoir qualifier de façon précise ce quelque chose.

Il ressort de nos analyses que le temps ainsi que les efforts investis dans le projet "DCM" sont jugés bénéfiques par et pour les établissements impliqués et qu'une majorité d'entre eux estiment que le climat interne s'est amélioré suite à la participation à cette démarche. Les modifications constatées portent principalement sur une meilleure connaissance des acteurs et partenaires de l'école et sur l'amélioration de la communication entre eux (dynamisation des échanges, augmentation de la collaboration...), sur un élargissement de la réflexion au sein de l'établissement (sur des aspects moins didactiques mais plus en lien avec des thèmes tels que le respect, la gestion de la violence...et une centration sur le bien-être des acteurs au sein de l'établissement), sur la cohésion que le projet a apportée, sur la stimulation de l'école à s'ouvrir vers son environnement extérieur (parents, autres institutions...) ainsi que sur l'amélioration de l'image de l'institution scolaire auprès du public qu'il a permis.

Toutefois, le projet a également eu des effets inattendus. En effet, dans certains établissements ou pour certaines personnes, le projet a mis en lumière certains dysfonctionnements et a favorisé un clivage entre collègues (avec des tensions et des sympathies antérieures au projet ou non qui se sont renforcées). Dans un cas, c'est même une dégradation du climat initial qui est constatée.

Le peu de visibilité des effets du projet a aussi été relevé mais est principalement attribuée à la précocité de notre évaluation, à l'absence de besoin d'une telle démarche ainsi qu'aux réformes déjà en cours.

Le problème lié à la relativement courte durée du projet (trois ans) pour développer tous ses fruits devrait trouver une solution satisfaisante car selon les informations reçues en juin 2003 (par les animateurs et par un accompagnateur), l'ensemble des projets se poursuivront sur l'année scolaire 2003-2004. Espérons que les bénéfices potentiels du projet attendus par les enseignants pourront alors pleinement se développer (augmentation de l'investissement de l'ensemble des acteurs de l'établissement, identification de leurs besoins et résolution de problèmes concrets des élèves, développement de la formation continue des enseignants, affirmation de l'identité et de la culture de l'établissement et détermination de repères pour évaluer les actions entreprises).

5 CINQUIÈME PARTIE : ENSEIGNEMENTS CLÉS

5.1 FACTEURS DE SUCCÈS ET OBSTACLES À LA RÉUSSITE DES PROJETS D'ÉTABLISSEMENT

Dans un premier temps, nous évaluerons la pertinence des huit conditions que les écoles candidates devaient, si possible, réunir pour participer au projet intercantonal, ensuite nous exposerons les autres facteurs identifiés comme favorables ou défavorables à la réussite des projets d'établissement.

5.1.1 LES CONDITIONS DE BASE

Remarque préalable : ces conditions ont été considérées comme des conseils adressés par le groupe porteur aux délégués cantonaux à qui incombait le choix des écoles candidates. En effet, certains établissements ne les satisfaisaient pas entièrement au moment de leur adhésion. Il est à relever que dans certains cas, la marge de manœuvre des délégués cantonaux dans le choix des écoles a été très restreinte (peu d'établissements intéressés à participer à la démarche).

1. Avoir un groupe interne de trois à cinq personnes responsables pour piloter et animer la mise en œuvre du projet dans l'établissement (un groupe autant que possible stable composé de personnes volontaires, motivées, disponibles, complémentaires et ouvertes à apprendre ensemble; il peut comprendre des enseignants, un membre de la direction et une personne du domaine médico-psycho-socio-éducatif)

Le nombre de participants au sein des groupes

Les grands groupes (de six à neuf personnes)

Pour deux établissements (L et P) dont le nombre initial des membres était supérieur à cinq personnes, ce nombre s'est réduit par la suite, alors que pour trois autres établissements dans le même cas (K, M et Q) ce nombre est resté constant.

Dans ce type de groupe, il a été constaté que la durée de la phase d'élaboration du projet était quelque peu allongée. Un plus grand nombre de membres suppose une plus grande diversité de points de vue et nécessite davantage d'échanges afin de parvenir à des décisions communes ainsi qu'une plus grande rigueur dans l'organisation du travail. La richesse des échanges ainsi que la diversité des fonctions et des intérêts de chacun a cependant constitué un apport positif pour la mise en œuvre du projet.

De même la taille du groupe a été perçue comme un avantage certain lors de la phase de réalisation des actions.

Les petits groupes (une à deux personnes) ou la constitution difficile du groupe interne

L'animateur de l'établissement G n'ayant pas trouvé de collègues intéressés à participer au groupe interne, il s'est engagé seul dans la démarche "DCM". Cet établissement participait à ce projet avec deux

autres écoles d'un même cercle scolaire et l'animateur a ainsi pu bénéficier du soutien de deux autres animateurs. Il a sollicité ultérieurement ses collègues et finalement deux personnes ont rejoint le groupe.

Le projet prévu initialement dans cet établissement a dû être différé dans le temps et les activités réalisées ont été redimensionnées afin de ne pas être trop stressantes pour le corps enseignant.

L'animateur de l'établissement D ne désirant pas poursuivre cette démarche sans l'appui de collègues participant au groupe interne, cet établissement a dû rapidement retirer sa candidature.

Quant à la constitution du groupe interne de l'établissement L, elle s'est réalisée tardivement (janvier 2001). La mise en œuvre du projet (choix des activités, réalisation...) a rencontré beaucoup de difficultés et seule une partie des activités prévues ont été mises en application à la rentrée 2002 alors que les autres sont encore en phase d'élaboration.

On peut donc faire l'hypothèse que la difficulté, voire l'impossibilité, de constituer un groupe interne est le signe d'une résistance dont il faut tenir compte, et que face à une telle situation il devient nécessaire d'en analyser les causes avant de déterminer les actions à entreprendre ou les stratégies à adopter.

Pour dernier établissement (S), c'est volontairement que deux personnes ont décidé que dans un premier temps leurs forces suffiraient à faire démarrer le projet et qu'ils solliciteraient leurs collègues en fonction des besoins. L'animateur ayant décidé de se retirer du projet en raison d'une formation professionnelle, la deuxième personne a pris cette fonction et a dirigé seule le projet durant la première année. Le groupe s'est considérablement agrandi au cours des deux dernières années, neuf membres y participent actuellement.

La gestion par une seule personne de l'ensemble du projet demande un investissement et des capacités personnelles très importantes et n'est envisageable que sur une durée relativement brève et s'il est possible de bénéficier d'aide en cas de besoin.

La composition des groupes internes

La participation d'un membre de la direction

Pour la quasi-totalité des établissements de plus de 150 élèves (à l'exception des établissements L, O et P), **la participation d'un représentant de la direction (mais pas le directeur) au sein du groupe interne a été jugée primordiale.**

Cet aspect ne s'applique pas pour les établissements de petite taille pour lesquels il impliquerait la participation du directeur lui-même ce qui n'est pas souhaitable. De plus, dans ce type d'établissement, les informations circulent en général beaucoup plus aisément et dans les cas que nous avons étudiés, les directions étaient très bien informées de l'ensemble de la démarche.

Le mode de sélection des membres du groupe

Dans deux établissements (M et P), **le groupe a été constitué par la direction qui ne s'est approchée que de quelques personnes sélectionnées. Il en a résulté des difficultés pour les groupes d'animation.** En effet, d'une part ces personnes avaient un fonctionnement très différent les unes des autres et il leur a fallu bien des efforts pour apprendre à travailler ensemble et d'autre part, il leur a fallu faire face à la déception de certains de leurs collègues qui auraient désiré participer à ces groupes.

On peut aussi relever que dans les deux établissements qui ont retiré leur candidature, la constitution des groupes internes avait également été dirigée par le directeur.

Il semble en revanche que le choix de l'animateur par la direction ne pose pas de problème particulier (établissements Q, O, R, S).

Il apparaît que l'élaboration de compétences collectives a été plus aisée dans les groupes où l'animateur s'est approché des personnes qu'il pensait susceptibles d'être intéressées ou des personnes qu'il connaissait bien et appréciait.

Des personnes engagées significativement dans l'école

Il semble très important que les membres du groupe soient impliqués de façon significative dans la vie de l'établissement. Les groupes dont certains membres partagent leur temps entre plusieurs institutions ont dû faire face soit à la suppression du temps mis à disposition de ces personnes pour participer au projet (O), soit à des difficultés liées à des inégalités de traitement (M).

La clarification des modalités de fonctionnement au sein du groupe interne et avec l'extérieur

De façon générale, on peut dire qu'il est nécessaire de clarifier les modalités de travail du groupe dès la phase initiale du projet (investissement en temps attendu, quelle est la marge de manœuvre du groupe, comment sont prises les décisions, quelles informations sont transmises et à qui...) et ceci particulièrement en ce qui concerne les personnes dépendant d'autres institutions. Ces règles de fonctionnement seront revues en fonction des besoins.

Les liens avec un éventuel service de médiation ainsi qu'avec la direction devraient être clairement définis dès le début de la démarche afin d'éviter certains dysfonctionnements ultérieurs (établissements M et P).

Des personnes soudées, motivées, convaincues mais "diplomates" et compétentes

L'ensemble des interlocuteurs relèvent également qu'il est fondamental que les membres soient convaincus et motivés par la démarche sans quoi il est très difficile d'affronter les problèmes qui ne manquent pas de survenir.

Le choix de personnes "diplomates" est également favorable au bon déroulement du projet. En effet, l'image de l'ensemble d'un groupe interne a pâti de la présence en son sein d'une personne qui suscitait passablement de controverses parmi le corps enseignant (établissement P).

Il semble logique que les groupes internes constitués de membres compétents, travaillant de manière efficace et régulière soient les mieux à même d'atteindre les objectifs fixés. Pour certains groupes (B, E, F, G, R) il a été relevé que le plaisir à faire et à être ensemble était tout aussi important que les compétences.

L'émergence de rivalités et de tensions entre les membres des groupes internes (concurrence entre différents membres pour le poste de sous-directeur ou pour le poste de médiateur) a probablement péjoré le fonctionnement de ces groupes dans deux établissements.

Les compétences des médiateurs

Les compétences des médiateurs ou ex-médiateurs ont été considérés comme utiles au projet et tous les établissements ayant un service de médiation (14 établissements sur 16) ont prévu leur participation au sein du groupe interne dès la phase initiale du projet à l'exception d'un seul établissement (L)⁵⁰. Selon les entretiens, il semble en effet que ces personnes connaissent bien le mode de fonctionnement de l'école, qu'elles soient déjà formées aux principes généraux soutenant une culture de la médiation et que leurs compétences constituent un apport important pour le groupe. Seul un animateur a déclaré que la participation des médiateurs ne lui paraissait pas indispensable.

La mobilité des membres des groupes internes

(point traitant uniquement de la participation des membres autres que l'animateur, des commentaires quant à la participation de ces derniers seront apportés sous point 2 ci-dessous)

La composition des groupes internes a subi des modifications dans six établissements sur les seize établissements impliqués⁵¹. **La mobilité des membres du groupe interne ne paraît pas jouer un rôle déterminant pour autant qu'elle ne concerne qu'un membre voir deux pour les plus grands groupes.** Il est à relever qu'en cas de démission simultanée de plusieurs membres comme cela a été le

⁵⁰ Informations extraites de l'analyse du questionnaire "projets d'établissement", annexe IV

⁵¹ idem

cas dans deux établissements (C, P), le problème est totalement différent. Il s'agit dès lors de comprendre quels sont les motifs qui ont poussé les membres à prendre une telle décision et de trouver une solution aux problèmes identifiés avant de poursuivre la démarche.

Au vu de ce qui précède, il apparaît que la constitution d'un groupe interne de trois à sept personnes peut être recommandée comme condition de base à la mise en œuvre d'un projet d'établissement. Ces personnes se sont proposées spontanément pour participer à ces groupes et l'une d'entre elles représente la direction. Elles sont engagées significativement dans l'établissement, sont compétentes, motivées et diplomates. Les modalités de fonctionnement au sein du groupe ainsi qu'avec l'extérieur sont clarifiées aussi rapidement que possible.

2. Avoir un animateur de projet (coordinateur du groupe interne) dans l'établissement qui soit légitime, compétent et disposé à développer ses compétences dans la conduite d'une démarche de projet et dans les domaines de la promotion de la santé et de la médiation

Des animateurs expérimentés, compétents et disponibles pour le projet

Le rôle de l'animateur est essentiel pour le bon déroulement. Il lui incombe la lourde responsabilité de rallier le plus grand nombre de ses collègues à la démarche choisie et de faire en sorte que le travail au sein du groupe interne soit constructif et efficace. **Cette tâche nécessite d'une part une légitimité de l'animateur et des compétences personnelles adéquates. On peut remarquer que la mise en œuvre du projet a semblé plus aisée dans les établissements où les animateurs étaient des personnes expérimentées, bien intégrées dans leur école, ayant un certain charisme auprès de l'ensemble du corps enseignant, et qui étaient d'habiles communicateurs (E, O, R, S).**

Les choses se sont moins bien passées lorsque la fonction d'animateur a été prise par des personnes relativement récentes dans l'établissement ou n'ayant pas une personnalité suffisamment affirmée pour supporter la pression inhérente à cette fonction. Deux établissements ont d'ailleurs retiré leur candidature.

Il faut garder à l'esprit que la mise en place d'un projet peut créer des conflits et provoquer une détérioration du climat (effets mentionnés par des enseignants de six établissements : F, G, I, L, M, P)⁵² il est donc nécessaire que l'animateur soit prêt à faire face à ce genre de situation.

Si le pouvoir doit être partagé dans les groupes, **il est essentiel que l'animateur donne clairement la direction en ce qui concerne les objectifs** et qu'il aide à réguler les différentes tensions qui peuvent surgir. On peut remarquer que les groupes dont l'animateur – en plus d'autres facteurs - ne désirait pas assumer le rôle de leader ont dû faire face à certaines difficultés : tensions au sein du groupe interne, problèmes dans la mise en œuvre du projet, ou allongement de la phase d'élaboration du projet. On peut se demander si le refus de prendre clairement la direction du groupe ne permet pas à "un certain flou" de régner plus longtemps que nécessaire.

L'animateur doit également être prêt à investir du temps de façon significative dans le projet et un emploi du temps déjà très chargé n'est pas toujours compatible avec cette nouvelle fonction.

Le changement d'animateur dans certains groupes internes

Un changement d'animateur s'est produit au sein de six établissements (A, I, L, P, S, T). Ce remplacement s'est avéré particulièrement problématique dans les cas où la décision était motivée par un contexte de travail difficile (Etablissements L et P : résistance des collègues, mauvais fonctionnement du groupe interne, relations difficiles avec la direction....).

L'animatrice de l'établissement A a quitté l'école et une autre personne a pris en charge le groupe sans que cela ne perturbe le projet en cours.

Pour l'établissement T, c'est également suite au départ de l'animateur qu'une seconde personne a été recherchée pour lui succéder. Plus que le départ de l'animateur, c'est le contexte dans lequel celui-ci a

⁵² idem

pris place qui s'est avéré problématique. En effet, trois membres du groupe interne se sont intéressés à reprendre cette fonction (l'animateur du groupe devenant également le médiateur de l'école) et la direction a dû trancher. Des tensions et rivalités ont émergé au sein de ce groupe et ont rendu son fonctionnement moins efficient.

Pour les deux derniers établissements (I, S) c'est la diminution du temps à investir dans le projet qui a motivé la démission des animateurs (nomination à la direction de l'école et décision de suivre une formation professionnelle). Là encore on peut constater que c'est moins la démission de l'animateur que sa succession qui pose problème. En effet, si pour l'établissement S, l'animateur a été remplacé sans aucune difficulté, aucune autre personne n'a été désignée pour reprendre cette fonction dans l'établissement I.

Il est certain qu'un changement à la tête du groupe interne est toujours déstabilisant mais il paraît tout autant délicat de "forcer la main" d'un animateur afin qu'il reste à son poste. Dans l'idéal, le groupe ayant fonctionné jusque là selon le principe d'un leadership coopératif, la désignation de son successeur devrait s'imposer "naturellement".

3. Disposer de l'appui des autorités scolaires (direction d'école, commission scolaire, service de l'enseignement, etc)

Un soutien inconditionnel des initiatives du groupe de la part de la direction

L'ensemble de nos interlocuteurs participant au groupe interne ont relevé l'importance capitale du soutien de la direction. Sans un soutien inconditionnel de celle-ci, le projet ne peut se développer dans de bonnes conditions. L'appui de la direction est particulièrement important dans les moments où l'ensemble des collaborateurs sont sollicités ou lorsque le projet traverse des périodes plus difficiles, mais c'est tout au long de la démarche qu'elle doit apporter son soutien aux initiatives entreprises. Si une des fonctions du directeur est d'encourager et de valoriser le projet il ne doit pas le porter mais permettre la mise en place d'équipes autonomes.

Ce soutien ne peut être effectif que lorsque la direction est véritablement convaincue du bien-fondé de la démarche et qu'elle est disposée à accorder une légitimité au groupe interne.

Cet aspect s'est révélé problématique pour quatre établissements. Dans le premier (établissement N), le directeur étant absent au début de projet, les bases de celui-ci ont été définies sans lui et ceci, en plus d'autres facteurs (grandeur de l'école, type d'enseignement, animatrice récente dans l'établissement), a probablement joué un rôle dans la décision de se retirer du projet.

Les problèmes rencontrés par une autre animatrice peuvent certainement être rattachés en partie à la même problématique, une nouvelle personne ayant repris la direction en cours de projet.

Pour un troisième établissement, la non-clarification des rôles respectifs de la direction et des membres du groupe interne (en particulier celui de l'animatrice) dans le cadre de ce projet a joué un rôle important dans les problèmes rencontrés dès la phase d'élaboration du projet. La clarification de cet aspect avant d'entrer en projet aurait permis d'éviter un certain nombre de tensions entre direction et groupe interne.

Pour un quatrième établissement, la marge de manœuvre laissée au groupe interne était relativement restreinte et il a d'ailleurs été décidé que l'ensemble des différents groupes de travail seraient rattachés à la direction à partir de l'année scolaire 2003-2004.

De façon générale, on a pu constater que les rapports entre direction et groupe interne ou avec le corps enseignant ont joué un rôle capital pour la mise en œuvre du projet

Du temps de concertation avec la direction est d'ailleurs perçu comme l'un des moyens les plus favorables au développement d'une culture de la médiation pour quatre établissements (L, M, P, Q). De même l'appui ainsi que l'engagement de la hiérarchie sont aussi considérés comme favorisant le développement une telle culture⁵³.

⁵³ selon enquête par questionnaires sur les projets d'établissement, voir annexe IV page 8

Au vu de ce qui précède, il paraît assez logique que les établissements dans lesquels le départ du directeur avait été annoncé (B), ou ceux dans lesquels le poste de directeur avait été repourvu depuis peu par une personne étrangère à l'établissement (D, P) ont traversé une période de déstabilisation peu favorable au développement d'un projet d'établissement.

Un soutien sous forme de décharge horaire

En plus du soutien aux initiatives entreprises, un autre type de soutien apparaît tout aussi fondamental, il s'agit de la reconnaissance du travail accompli sous la forme de décharges horaires. Bien que le nombre d'heures de décharge ne soit aucunement garant de la réussite du projet, il joue un rôle prépondérant sur la motivation des membres des groupes.

L'importance de ce type de reconnaissance est également mise en évidence par les réponses apportées à l'une de nos enquêtes⁵⁴. En effet, l'attribution de moyens supplémentaires est considérée comme le moyen le plus favorable au développement d'une culture de la médiation par les membres des groupes internes alors qu'il se trouve en deuxième position pour les enseignants ne participant pas aux groupes.

Le manque de clarté quant aux moyens à disposition du groupe (budget et heures de décharge), et ceci dès sa constitution, a été ressenti comme un obstacle au bon déroulement du projet par la plupart des membres des groupes internes rencontrés.

Pour l'établissement H, le fait que ces conditions aient été rediscutées à la fin de chaque année scolaire a rendu très difficile l'élaboration d'un projet sur plusieurs années. Cet aspect n'a pas été relevé comme entravant par les autres animateurs, on peut donc faire l'hypothèse que d'autres facteurs entrent en ligne de compte et que c'est peut-être plus l'incertitude d'obtenir des moyens adéquats pour la continuation du projet ou le sentiment de devoir en quelque sorte justifier ce qui a été entrepris à la fin de chaque année scolaire qui s'avère problématique.

Un soutien au niveau cantonal

A un niveau plus général, on peut relever que la position des autorités scolaires cantonales envers les activités réalisées a un effet indubitable sur la motivation des groupes internes. Plus un canton est sensible à ce type de problématique plus il sera enclin à accorder des moyens supplémentaires et plus il fera preuve d'intérêt pour le travail entrepris. Cette double reconnaissance permet au groupe interne de se sentir rassuré sur ses choix et soutenu pour la suite.

Certains animateurs ont regretté qu'il n'y ait pas eu plus d'échanges à propos du projet entre les écoles impliquées et les autorités cantonales.

Alors que pour d'autres, la difficulté à trouver un délégué pour assumer son rôle au sein du groupe de pilotage ou son manque d'implication au sein du projet a pu être ressenti comme le signe d'un manque de centralité de ce type de projet au niveau cantonal et de considération pour le travail accompli.

Même si les disparités dans l'octroi des moyens entre les cantons ou entre établissements d'un même canton ont pu être source de sentiment d'injustice, elles ne paraissent pas avoir joué un rôle fondamental dans la réussite des projets⁵⁵. On peut en effet admettre que chaque école devait développer un projet répondant à ses besoins spécifiques dans le cadre d'une enveloppe budgétaire donnée.

4. Obtenir l'accord de l'ensemble du corps enseignant (et le cas échéant des collaborateurs) de l'école pour s'engager dans la réalisation d'un projet pilote

Seuls les enseignants de l'établissement O n'ont pas été consultés avant d'adhérer au projet "DCM".

C'est la directrice de l'école qui leur a annoncé lors d'une séance des maîtres que le projet de formation d'élèves médiateurs déjà en cours allait s'inscrire dans un cadre plus large et intégrer le projet "DCM".

⁵⁴ informations extraites du questionnaire portant sur les projets d'établissements, annexe IV

⁵⁵ Voir annexe XV pour le détail des moyens obtenus par établissement

Le projet est clairement orienté vers les élèves et n'a que peu d'incidences sur l'organisation quotidienne des enseignants ce qui peut expliquer qu'il se soit déroulé de façon très satisfaisante bien que n'ayant pas obtenu l'accord des enseignants pour l'adhésion au projet.

Pour les autres établissements, le degré d'accord envers la participation au projet était toujours élevé. Cependant dans chaque établissement des enseignants n'étaient pour le moins pas convaincus de l'utilité de la démarche. Selon les animateurs interviewés, il semble important de leur laisser l'opportunité de s'exprimer et de ne pas chercher à les convaincre à tout prix.

L'ensemble des animateurs rencontrés ont aussi relevé que certains collègues ont exprimé des résistances, que la plupart d'entre eux attribuent d'une part à la personnalité des enseignants (plutôt individualiste et conservateur) et d'autre part à la remise en question permanente dont ils font l'objet depuis quelques années à propos de leur rôle et de leurs pratiques.

Il a été constaté que si l'accord du corps enseignant est nécessaire pour adhérer au projet cela n'implique en rien sa mobilisation ultérieure au sein du projet. Et si dans trois établissements (Q, M et P) les enseignants ont bien été consultés avant de rejoindre la démarche "DCM", certaines personnes interviewées relèvent que le projet n'était cependant pas désiré par le corps enseignant.

5. Etre prêt à définir les objectifs, les contenus et la conduite du projet selon une démarche participative avec l'ensemble des acteurs de l'établissement

Cette condition n'est pas remplie pour une partie des établissements ; pour d'autres elle l'est dans une mesure limitée (Etablissement S : pendant la première année aucune consultation des enseignants ou des élèves n'a pris place. Etablissement O : le contenu et la conduite des formations des élèves médiateurs est défini sur la base d'évaluations réalisées auprès de ces derniers. Etablissements Q et I respectivement 28.6% et 40 % des répondants à l'une de nos enquêtes disent ne pas avoir connaissance du projet "DCM"⁵⁶).

Il apparaît que plus les activités projetées impliquent les enseignants de façon significative plus il est nécessaire de les consulter afin de définir les objectifs et contenu du projet.

Les établissements dans lesquels le projet était discuté régulièrement lors de séances des maîtres où les besoins et les attentes de chacun pouvaient s'exprimer librement semblent avoir suscité une adhésion plus facile des enseignants (E, F, R).

Sans consulter leurs collègues, les membres d'un groupe interne ont décidé que la participation à certaines activités serait obligatoire pour l'ensemble du corps enseignant. Cette manière de procéder s'est avérée très problématique pour cet établissement car les enseignants ont eu l'impression que le groupe leur imposait "sa loi". De plus certaines des activités proposées pouvaient être un peu éloignées de la représentation de la culture scolaire de certaines personnes et arrivaient dans un contexte interne très tendu.

Les animateurs des établissements E, F et G désirant que l'ensemble du corps enseignant prenne part aux activités proposées ont modulé la participation de leurs collègues en leur proposant de s'investir dans des aspects plus "périphériques" ou en leur offrant la possibilité de travailler en duo par exemple pour les journées d'accueil.

L'ensemble des animateurs interviewés relèvent qu'à long terme il est contre-productif pour le projet d'imposer aux enseignants certaines activités et qu'il est préférable d'opter pour une stratégie d'adhésion volontaire et en proposant un investissement plus limité (en terme d'énergie ou d'implication de la personnalité) aux personnes réfractaires par exemple.

Au vu de ce qui précède, une démarche participative afin de déterminer les activités à entreprendre ainsi que de leur mode de réalisation avec l'ensemble des acteurs peut donc être conseillée car elle permet à chacun de s'impliquer selon ses moyens et rend plus difficile un refus catégorique de participer à quoi que ce soit.

⁵⁶ Voir annexe XV pour le détail des moyens obtenus par établissement

Il est toutefois à préciser que lorsque le contexte l'exige (par exemple en cas de conflits entre collègues ou lorsque le projet suscite d'emblée beaucoup de résistances) il peut être préférable, comme ce fut le cas dans l'établissement S, que le groupe interne prenne seul l'ensemble des décisions relatives au projet et recherche des moyens d'impliquer petit à petit les différents acteurs. Il faut relever qu'il n'est pas souhaitable qu'une telle situation se prolonge dans le temps car le projet risquerait alors de devenir le fait d'un petit groupe et non pas celui de l'ensemble de l'établissement.

6. S'inscrire dans la vision globale et le cadre défini sur le plan intercantonal

Il paraît évident que les écoles participant au projet "DCM" doivent être animées par la même envie d'améliorer les conditions de vie dans leur établissement afin chacun puisse y faire une expérience humaine positive pour que le projet garde une certaine cohérence. Cependant, comme le relèvent quelques animateurs, il apparaît qu'une définition plus précise de ce que signifiait véritablement "développer une culture de la médiation" aurait permis aux différents établissements impliqués dans le projet de travailler sur la base d'une philosophie commune et qu'ainsi des échanges plus enrichissants auraient pu prendre place⁵⁷. Ce manque de précision a été perçu par quelques personnes comme déstabilisant voir démobilisateur.

La diversité des projets réalisés (actions visant à l'amélioration de l'aspect physique de l'établissement, édition d'un journal, expositions thématiques, élaboration de matériel didactique, rentrée scolaire, élèves-médiateurs, coaching des nouveaux maîtres, création d'un site Internet...), bien que légitime étant donné que chaque projet se devait de répondre aux besoins spécifiques d'un établissement précis, peut procurer le sentiment que l'expérience a davantage porté sur la question de savoir "comment développer un projet au sein d'un l'établissement scolaire", que véritablement sur celle de savoir comment "développer une culture de la médiation".

On peut se demander si une certaine homogénéité dans la réalisation des projets (avec deux ou trois axes d'actions prioritaires déterminés avec les participants par exemple) ne serait pas favorable à une certaine émulation entre établissements.

A propos des appuis offerts par la structure intercantonale (formation, accompagnement, échanges entre établissements), bien que de façon générale ils soient évalués comme absolument nécessaires et satisfaisants⁵⁸, il a également été constaté qu'une plus grande similitude entre projets aurait permis davantage d'échanges et le traitement de thèmes de formation plus en lien avec la réalité du terrain.

7. Accepter de contribuer et de participer à l'évaluation du projet et de partager les expériences réalisées avec les autres établissements romands et tessinois

Si le partage d'expériences avec les autres établissements n'appelle aucun commentaire particulier (car déjà traité sous le point 6 "échanges entre établissements") et a fait l'unanimité quant à son utilité, il n'en est pas de même pour l'évaluation du projet. En effet, il semble que le bien-fondé d'une auto-évaluation du projet au fur et à mesure de son avancement n'ait pas toujours été bien comprise et qu'en raison du peu de temps à disposition des membres des groupes, certains d'entre eux aient préféré l'investir dans la mise en œuvre du projet plutôt que dans les aspects considérés comme "périphériques".

Comme déjà mentionné dans la deuxième partie du présent rapport (présentation de la démarche d'évaluation) on peut constater que les outils nécessaires à cette auto-évaluation n'ont pas toujours été complétés (journaux de bord) ou ont pu faire défaut. La détermination de quelques indicateurs de succès en début de démarche ainsi que la présentation de l'utilité de tels outils auraient peut-être pu inciter certains animateurs à participer de façon plus active à ce type de démarche.

En ce qui concerne la participation à l'évaluation externe du projet, on peut relever que deux établissements (B, K) ont préféré ne pas participer à notre enquête destinée aux membres du groupe interne et aux enseignants, en raison de la précocité de cette évaluation par rapport à l'avancement de

⁵⁷ pour un aperçu des différentes significations apportées à "développer une culture de la médiation" voir annexe IV page 9 et 10

⁵⁸ pour l'évaluation détaillée des appuis offerts se reporter à la partie 3 du présent rapport

leurs projets. Tous les autres établissements y ont participé avec des taux de réponses très variable (de 19.2% à 100% et une moyenne de 44.4%).

Pour ce qui concerne l'évaluation des appuis offerts par la structure intercantonale, cinq animateurs n'ont pas désiré s'exprimer.

Par contre, pour ce qui concerne les établissements choisis comme études de cas et malgré la perturbation au niveau des horaires que cela a pu engendrer, nous avons pu rencontrer l'ensemble des personnes désirées.

8. Mettre en route la démarche de projet au plus tard à la fin de l'année 2000 et être prêt à la poursuivre pour une durée minimale de deux ans

Le délai imposé pour la réalisation des projets, s'il a pu être stimulant pour certains établissements (E, F, G), a été perçu au contraire comme contre-productif pour d'autres où les groupes internes se sont sentis pressés de "produire" quelque chose et n'ont pas toujours pris le recul nécessaire avant de se lancer dans l'action. Selon un directeur, cette "précipitation" a eu des répercussions négatives sur le corps enseignant et sur son investissement ultérieur dans le projet.

On peut toutefois faire l'hypothèse qu'une durée par trop étendue de la phase d'élaboration du projet ne serait pas favorable à la mobilisation du corps enseignant qui comme nous le verrons plus loin s'attend à des résultats rapides et concrets. Il s'agit donc pour les groupes internes de trouver un rapport efficace entre temps de réflexion et ambitions du projet.

D'autre part, les deux établissements qui se sont retirés du projet n'étaient pas parvenus à faire démarrer la démarche dans les délais impartis (D, N).

Il faut également relever que pour certains établissements (B, D, L, P) le moment choisi pour participer à la démarche n'était pas idéal compte tenu de ce que l'école vivait à ce moment-là (climat interne tendu, autres projets importants en cours, insécurité des places de travail ...) et beaucoup de difficultés ont entravé les travaux entrepris.

5.1.2 AUTRES FACTEURS FAVORABLES ET DÉFAVORABLES À LA RÉUSSITE DU PROJET

La situation initiale

La culture et l'identité de l'établissement

Les écoles dans lesquelles des divergences s'exprimaient sur les priorités à poursuivre au sein des établissements scolaires en général ont naturellement eu plus de difficultés à mettre en œuvre leur projet. En effet, le manque de considération exprimé par certains collègues face à ce type de démarche a rendu plus ardue la tâche de certains groupes d'animation.

Dans la même veine, les établissements dans lesquels une majorité du corps enseignant ont une attitude mitigée face aux changements introduits ou en cours dans l'école (I, Q, R, S, T)⁵⁹ devront développer des stratégies afin de mobiliser un maximum d'acteurs de l'école (participation volontaire et ponctuelle des collègues) et devront faire face à davantage de résistances que les établissements où un processus permanent de réflexion est à l'œuvre et qui se montrent plus ouverts aux innovations scolaires.

Cependant, on a pu constater que l'importance attachée par l'établissement à la promotion de la santé (participation au réseau européen des écoles en santé, éducation générale et sociale au plan d'études, périodes ou interventions ponctuelles consacrées à la thématique de la santé) ne constitue pas un terreau suffisamment propice à lui seul pour assurer le bon développement du projet "DCM".

⁵⁹ selon annexe IV "résultats à l'enquête portant sur les projets d'établissement" page 5.

De même la réalisation antérieure de projets d'une certaine envergure ne semble pas jouer un rôle déterminant - en tout cas lorsqu'on la considère isolément - pour le bon déroulement du projet.

En effet si ces deux facteurs (intérêt pour la problématique de la santé et mise sur pied de projet au sein de l'établissement) peuvent être interprétés comme des éléments favorables au développement du projet "DCM", ils ne sont nullement garants de la réussite du projet. D'autres facteurs peuvent interférer avec ces bonnes dispositions de base (changement de direction, autres priorités dans l'école, compétences du groupe interne, degré d'implication des collègues...).

Pour trois établissements (A, Q, O), la démarche "DCM" peut être considérée comme le prolongement d'un projet d'établissement antérieur. Pour ces établissements, la participation au projet intercantonal a permis d'obtenir des moyens supplémentaires et pour deux d'entre eux de prendre davantage en compte l'aspect institutionnel de ce type de démarche. Cependant il apparaît que pour l'un d'entre eux (Q) les projets mis en place ont rencontré passablement de résistances de la part du corps enseignant.

Pour les établissements dans lesquels plusieurs filières de formation sont proposées, ou lorsqu'une partie importante des enseignants partagent leur temps de travail entre plusieurs institutions ou travaillent à temps très partiel, la constitution d'une identité commune s'avère problématique (I, N, P, R, S, T). Certains enseignants mentionnent par ailleurs que l'augmentation du nombre de professeurs travaillant dans un seul établissement leur paraît constituer un moyen adéquat pour favoriser le développement d'une culture de la médiation dans l'établissement⁶⁰.

Dans les établissements où la constitution d'une identité commune est précaire, la mobilisation des acteurs est un problème majeur de même que le choix d'activités s'inscrivant dans une reconnaissance des préoccupations de chacun.

L'importance d'une identité commune est également mise en évidence par le lien existant entre le degré d'identification à l'établissement et l'attitude exprimée par rapport à l'investissement dans le projet. En effet, plus les enseignants expriment un degré d'identification élevé à leur établissement scolaire, plus ils sont disposés à s'investir dans le projet⁶¹.

Le climat interne de l'établissement

Il joue un rôle déterminant dans le bon déroulement du projet. Les établissements dans lesquels le climat interne était tendu (tensions entre collègues ou entre direction et enseignants, insécurité des places de travail) ont dû faire face à de grandes difficultés dans leur entreprise (D, G, L, P). Si la démarche "DCM" vise à améliorer les conditions de vie dans l'établissement, il apparaît que ce sont les établissements dans lesquels le climat initial était déjà bon (bonne communication entre tous les acteurs, gestion efficace des conflits ou problèmes qui peuvent survenir...) qui ont pu bénéficier le mieux des activités entreprises.

Pour l'établissement S dans lequel des difficultés entre direction et corps enseignants venaient de s'apaiser lors de la décision de participer à la démarche "DCM", l'animateur a choisi une stratégie destinée à s'allier petit à petit les enseignants en les englobant au fur et à mesure dans des activités qu'il avait déterminées seul et sans mettre le projet en lumière. Cette stratégie peut être considérée comme adaptée à la situation de cet établissement en considérant la mobilisation des collègues ainsi les résultats obtenus.

Dans un établissement où une dégradation du climat interne s'est produite suite au départ du sous-directeur, les problèmes qui ont surgi ont été reportés en partie sur le projet "DCM" qui a eu beaucoup de peine à trouver un écho favorable auprès du corps enseignant, du moins lors de la phase initiale. On peut se demander si dans une telle situation, il n'aurait pas été préférable de mettre le projet en veilleuse, le temps que la situation s'éclaircisse.

Un projet parti de la direction

Pour l'ensemble des établissements, la participation au projet "DCM" s'est faite sous l'impulsion de la direction. C'est elle en effet qui a suggéré à son corps enseignant d'adhérer au projet intercantonal.

⁶⁰ Idem page 8

⁶¹ Selon analyse de l'enquête portant sur les projets d'établissement, annexe IV

Une partie des personnes que nous avons interviewées (établissements M, P, Q) ont relevé que le projet ne résultait pas d'un besoin exprimé par la base mais qu'il émanait d'un souhait de la direction, et ont estimé que cela représentait un obstacle important dans la réussite du projet. Cet aspect a été considéré par un petit nombre d'enseignants (établissements O, Q) comme un facteur explicatif du manque d'effet du projet sur le climat interne⁶².

Il est certain que dans l'idéal le désir de participer à une telle démarche devrait émaner de l'ensemble du corps enseignant et ceci antérieurement à la décision d'y adhérer. Dans les situations rencontrées, (à l'exception des établissements A, O, Q pour lesquels le projet DCM était une continuité d'un projet antérieur), c'est bien le projet qui a suscité des besoins et non l'inverse. Cependant, même si cet aspect a pu être problématique pour certains, il faut relever que seul un nombre extrêmement réduit de personnes en font mention et il semble donc que les enseignants ont su tirer parti des possibilités qui leur étaient offertes.

D'autres projets en parallèle ou le sentiment de surcharge

La participation récente ou en cours à d'autres projets coûteux en termes de temps et d'énergie pour le corps enseignant a constitué un obstacle à son investissement dans le projet "DCM" (établissements B, I, Q). Cet aspect a été considéré par un petit nombre d'enseignants comme une des causes principales du manque d'effet du projet.⁶³

Pour un établissement (I), l'animateur est même d'avis que l'inflation de normes et de projets en cours dans l'établissement a provoqué une telle quantité d'informations qu'il était devenu extrêmement difficile d'avoir une vision globale de la vie de l'établissement et des pratiques existantes.

La stratégie adoptée par l'établissement R pour pallier cette difficulté (cet établissement était engagé dans d'autres projets importants) a été l'implication des enseignants essentiellement lors de la phase de réflexion sur les aspects à améliorer dans l'école et lors de la décision des actions à entreprendre. La réalisation des actions a été prise en charge dans une très large mesure par les membres du groupe interne avec la collaboration ponctuelle de certaines personnes.

La taille de l'établissement

On a pu constater que sur les quatre établissements de petite taille (moins de 150 élèves, A, E, F, G) seul l'établissement G a rencontré des difficultés importantes dans la réalisation des activités projetées, difficultés liées en partie à un climat interne peu favorable.

Ce sont les établissements de grande taille (plus de 600 élèves) qui ont rencontré le plus de difficultés dans la réalisation de leur projet.

Le degré d'enseignement

Si sur les trois écoles professionnelles, une a retiré sa candidature (N), une autre doit faire face à des difficultés importantes (T), les activités entreprises dans l'établissement R ont rencontré un écho positif de la part du corps enseignant. On peut donc faire l'hypothèse que les difficultés rencontrées par ce type d'établissement ne sont pas uniquement liées au degré d'enseignement mais se conjuguent à d'autres facteurs (taille de l'établissement, fonctionnement du groupe interne, relations avec la direction...).

L'existence d'une culture et d'une identité communes de même qu'un bon climat interne permettent au projet d'établissement de se développer dans des conditions initiales optimales. L'absence de surcharge du corps enseignant qui exprime un désir véritable à s'investir dans ce type de démarche facilitent le développement ultérieur des activités.

⁶² voir annexe IV "résultats de l'enquête par questionnaires portant sur les projets d'établissement"

⁶³ idem

L'analyse des besoins

Nous avons pu constater que lorsque les enseignants pensent que le projet ne répond pas à un besoin ils ne désirent pas, ou plutôt pas, s'impliquer dans le projet. Cet aspect s'est avéré problématique pour deux établissements dans lesquels la majorité des répondants à une de nos enquêtes estimait que le projet ne répondait pas à un besoin⁶⁴. La mise en œuvre de leurs projets ont effectivement dû faire face à de grandes difficultés.

Ce sentiment de non-nécessité du projet "DCM" ressenti par certains enseignants peut probablement s'expliquer par le fait que la source de l'adhésion à cette démarche se trouve être à la tête de l'école (la direction) et non à la base (le corps enseignant)⁶⁵.

Il apparaît donc particulièrement important d'obtenir un consensus sur la nécessité de participer à la démarche "DCM" si l'on désire obtenir l'adhésion des collègues lors de la réalisation des activités.

Même si le besoin d'un tel projet est affirmé, une des difficultés relevées par une grande partie des animateurs a été de définir quelles actions devaient être réalisées. Une analyse approfondie des besoins réels de l'établissement effectuée avec l'ensemble des acteurs aurait permis de choisir des activités plus pertinentes dans certains cas. A ce propos, l'établissement M a réalisé un diagnostic institutionnel après avoir réalisé certaines activités. L'ensemble des personnes interviewées ont relevé que cette analyse leur avait été très utile et qu'elle aurait dû être réalisée en début de démarche.

L'animatrice de l'établissement P relève qu'une meilleure connaissance des besoins de l'établissement aurait épargné à l'ensemble du groupe d'investir du temps et de l'énergie dans des actions ne touchant pas leur cible.

Enfin la plupart des animateurs constatent qu'il est extrêmement difficile, en raison de la multiplicité des besoins qui peuvent apparaître, de trouver un projet qui soit mobilisateur pour l'ensemble des acteurs.

La gestion du temps

Le facteur temps a été relevé par l'ensemble des animateurs interviewés comme un obstacle majeur dans le bon déroulement des projets d'établissements.

Peu de temps à disposition pour le groupe interne :

C'est le manque de temps à disposition du groupe interne qui est tout d'abord mentionné comme problématique. Les heures de décharge accordées ne peuvent, et de loin, pas être mises en correspondance avec l'investissement effectué. Plusieurs animateurs relèvent qu'ils n'avaient pas imaginé que la mise en œuvre d'un projet demandait autant de temps et que parfois ils ont eu le sentiment de "devoir faire les choses à toute vitesse". **Il s'agirait donc pour le futur que les groupes puissent trouver un équilibre entre le temps à disposition et les ambitions du projet.**

La planification à l'horaire d'un peu de temps pour le projet a été très appréciée (une partie des heures EGS (éducation générale et sociale), pour les établissements E, F, G et heures à disposition des maîtres du culture générale pour l'établissement R).

On a pu constater que le manque de temps à disposition des groupes s'est particulièrement exprimé au détriment de la documentation de la démarche adoptée et de l'évaluation des activités entreprises.

On peut également relever que la plupart des animateurs ainsi que les autres membres des groupes internes, s'ils se disent très satisfaits de l'expérience qu'ils ont menée jusqu'à présent, seraient très satisfaits de pouvoir passer le relais à d'autres personnes.

⁶⁴ pour davantage d'informations voir annexe IV: résultats de l'enquête par questionnaire portant sur les projets d'établissement pages 2-3

⁶⁵ cette problématique a été traitée séparément sous "un projet parti de la direction"

Surcharge des enseignants

Le manque de temps ou la surcharge du corps enseignant, qui se trouve face à une multiplicité de demandes émanant de toutes parts, n'est guère favorable à sa participation à une activité pour laquelle il n'obtient pas de compensation "financière" et certains animateurs se sont sentis mal à l'aise de devoir solliciter leurs collègues alors "qu'ils n'obtenaient rien en échange".

Pour l'établissement R, la préparation du matériel de promotion de la santé a pu être réalisée en grande partie sur le temps scolaire ce qui a constitué un avantage certain lorsqu'il s'est agit de s'assurer la mobilisation de certains collègues.

Rythme scolaire

Toutes les contraintes liées au rythme scolaire ont également constitué des freins à certaines initiatives. Les programmes scolaires laissent peu d'espaces pour la réalisation des projets et ceci particulièrement à certaines périodes de l'année pendant lesquelles il est très difficile d'obtenir une mobilisation du corps enseignant.

De plus à chaque rentrée scolaire, le projet doit en quelque sorte être réactivé.

Le temps nécessaire afin que les collègues s'approprient le projet

Il est loin d'être acquis que l'ensemble des acteurs impliqués dans la démarche "DCM" se sentent partie prenante au projet. Cet aspect est particulièrement mis en évidence lors des entretiens avec les enseignants rencontrés qui parlent fréquemment "du" projet voire de "leur" projet en faisant référence au groupe interne et très rarement de "notre" projet.

Il paraît nécessaire d'accorder du temps afin que le corps enseignant s'approprie le concept, se laisse convaincre d'une participation active et se mobilise. Vouloir aller trop vite en besogne peut être source de résistances.

L'impatience du corps enseignant et le temps nécessaire au changement:

L'attente de résultats concrets et rapides de la part des collègues s'est avérée contre-productive. Certains enseignants dans l'attente de solutions "miracles" à leurs problèmes, ont fait preuve d'une attitude négative par rapport aux activités entreprises et semblent avoir oublié que tout changement véritable demande du temps.

La gestion du projet

La formation à la gestion de projet

La plupart des animateurs de projet n'avaient aucune formation préalable à la gestion de projet avant de participer aux journées de formation offertes dans le cadre de la structure intercantonale. **Si la formation a été jugée nécessaire et utile à l'unanimité⁶⁶, plusieurs animateurs ont regretté de ne pas avoir eu accès aux informations en temps voulu.** La formation s'est étalée sur deux ans mais la plupart des informations auraient été utiles dès le début de la démarche. Pour une animatrice le manque de compétences dans ce domaine au sein du groupe interne a joué un rôle important dans les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre du projet (établissement P). **On peut donc supposer qu'une formation des animateurs préalablement à la mise en œuvre des activités pourrait être très utile.**

Pour d'autres animateurs, c'est davantage la coordination entre formation reçue, réflexion au sein de groupe interne et réalité quotidienne qui s'est avérée problématique.

Une méthodologie adaptée

⁶⁶ pour davantage d'informations à propos de l'évaluation de la formation reçue par les animateurs voir partie trois du présent rapport

Selon les informations transmises par les animateurs, les aspects suivants semblent jouer un rôle important dans le bon déroulement du projet :

- Un cadre de travail réfléchi qui permet de définir les priorités et qui suppose une vision claire des objectifs à atteindre
- Une bonne gestion du temps et des énergies : à ce propos il semble particulièrement important de hiérarchiser les priorités, de prévoir du temps pour les moments d'incertitude et les imprévus et de laisser des temps de "respiration" pendant lesquels le rythme est moins soutenu.
- Informer l'ensemble des acteurs de l'avancement du projet
- Une bonne capacité d'autorégulation qui permet de faire face aux imprévus, de trouver des alternatives
- Le recours à une personne extérieure en cas de besoin

Un travail en réseau ou avec d'autres partenaires :

Pour les trois écoles ayant participé de façon conjointe à la démarche "DCM", le travail en réseau a été considéré comme un apport important par l'émulation des idées, et par le soutien que chacun a pu trouver au sein de ce groupe élargi.

De même le travail avec d'autres institutions a été perçu comme très enrichissant et stimulant (E, F, G, O).

Le choix d'actions "réalistes"

Le choix d'actions "modestes", répondant aux besoins réels de la base et permettant d'obtenir rapidement de "petits" succès s'avère particulièrement déterminant pour obtenir l'adhésion ultérieure du corps enseignant (E, F, G, R, S). Le choix d'actions plus ambitieuses ou trop éloignées des préoccupations quotidiennes a un effet démobilisateur autant pour les enseignants que pour les membres du groupe interne.

L'attitude des enseignants par rapport au projet en général est liée à l'évaluation qu'ils font du réalisme de ses objectifs. En effet, plus ils sont convaincus que les objectifs sont réalistes plus ils sont prêts à s'impliquer dans le projet et plus ils considèrent les efforts entrepris puis les effets comme bénéfiques pour leur établissement⁶⁷.

La mobilisation d'un maximum d'acteurs concernés

L'implication d'un maximum d'acteurs permet de réactiver le projet dans les moments plus difficiles ou lorsque la motivation tend à fléchir et apporte une grande richesse dans les échanges.

La constitution de plusieurs sous-groupes de travail (Q, L, M, S) chargés de la réalisation de certaines activités permet de responsabiliser et d'impliquer un maximum d'acteurs dans la démarche en leur offrant la possibilité de s'investir dans les domaines qui les interpellent.

Le travail en équipe est par ailleurs, un des moyens qui est perçu comme le plus favorable au développement d'une culture de la médiation⁶⁸. Il semble donc particulièrement important de stimuler le travail en groupe bien que cela semble ardu, et bien que selon certains animateurs ce soient les projets où chacun peut travailler de façon indépendante qui obtiennent davantage de succès. Ce dernier point est cohérent avec les réponses apportées à l'une de nos enquêtes qui ont montré que les aspects de collaboration et de confrontations des pratiques entre enseignants ne faisaient pas encore totalement partie de la culture scolaire⁶⁹.

⁶⁷ pour davantage d'informations voir annexe IV "résultats de l'enquête par questionnaires portant sur les projets d'établissement" page 2

⁶⁸ idem page 7

⁶⁹ idem page 6

L'ensemble des animateurs interviewés ont par ailleurs relevé la difficulté de s'assurer la collaboration des collègues et la nécessité de travailler activement et de façon permanente à cette tâche. Ces problèmes ont été mis en partie sur le compte de la difficulté du corps enseignant à s'extraire du quotidien, du découragement ressenti par une partie d'entre eux suite à la succession de réformes en cours ou passées et d'un certain "refus de principe" qui en découle.

Plusieurs animateurs ont relevé qu'une meilleure connaissance des stratégies à adopter afin de mobiliser leurs collègues aurait été très utile.

Environ un tiers des répondants à l'une de nos enquêtes n'avait pas été sollicités pour une contribution au projet⁷⁰. On pourrait donc estimer qu'une partie des forces vives de certains établissements pourraient encore être impliquées dans le projet. Cependant ce dernier point est à moduler au vu des réponses apportées à cette même enquête sur un éventuel investissement, car la majorité des répondants de sept établissements (G, I, O, P, Q, R, T) déclarent ne pas ou plutôt pas vouloir s'investir dans le projet. De façon générale plus de 60 % des enseignants ne faisant pas partie des groupes internes expriment la même attitude.

Il paraît donc très ardu de mobiliser l'ensemble du corps enseignant et les stratégies utilisées par bon nombre d'établissements (E, F, G, R, S) : prise en charge d'une grande partie des tâches de préparation et de réalisation des projets, implication très progressive, ponctuelle et sur une base volontaire des collègues, semblent les mieux à même d'assurer leur adhésion.

De même il semble que la plupart des enseignants apprécient particulièrement les projets "clé en main", soit des propositions concrètes tant au niveau des activités prévues que de la façon de les réaliser, plutôt que de participer à l'élaboration des différentes étapes. Dans l'idéal, ces activités ne devraient pas "trop" bousculer les rythmes habituels des enseignants (O, R, S).

Il apparaît également que les activités mettant en jeu l'axe affectif des personnes impliquées (par exemple certaines activités lors de l'accueil des nouveaux élèves, participation à des ateliers sur la gestion des conflits...) suscitent davantage de résistances que des actions impliquant moins fortement la personnalité des enseignants (élaboration d'expositions thématiques, de moments récréatifs...).

La reconnaissance des collègues

Il apparaît que cet aspect est fondamental pour rassurer le groupe interne sur le bien-fondé des actions entreprises et lui donner la motivation nécessaire pour continuer la démarche entamée. Un manque de reconnaissance des collègues qui peut s'exprimer par la disqualification des actions entreprises ou une résistance systématique aux initiatives proposées constitue un obstacle de taille au bon déroulement du projet et peut même bloquer temporairement le projet (établissement M). Rappelons que dans l'ensemble des établissements, une proportion plus ou moins grande d'enseignants n'étaient pas convaincus par la démarche "DCM", et que la virulence et la fréquence de certaines attaques envers les groupes internes ont été difficiles à gérer.

La formation à la gestion de projet offerte est jugée indispensable. De même, une vision claire des objectifs à atteindre ainsi que le choix d'actions réalistes permettant d'obtenir rapidement de petits succès jouent un rôle déterminant dans la mobilisation ultérieure des collègues, mobilisation qui devrait concerner le plus grand nombre. Au début de la démarche, la détermination d'actions n'engageant pas trop la personnalité des enseignants et ne nécessitant pas un investissement trop important s'avèrent utiles pour l'atteinte de ce but.

⁷⁰ pour davantage d'informations voir annexe IV "résultats de l'enquête par questionnaires portant sur les projets d'établissement" page 2

5.2 SYNTHÈSE DES FACTEURS FAVORABLES ET DÉFAVORABLES À LA RÉUSSITE DES PROJETS D'ÉTABLISSEMENT

Sur la base des observations mentionnées ci-dessus, nous exposerons dans un premier temps les facteurs identifiés comme fondamentaux pour le bon déroulement du projet (conditions de base) puis nous mentionnerons les autres éléments exerçant une action favorable à la réussite d'un projet d'établissement.

Il est toutefois à préciser que l'ensemble des facteurs joue un rôle dans le bon déroulement du projet et qu'il est impossible de définir avec précision l'importance d'un facteur considéré isolément. En effet, dans toutes les situations que nous avons rencontrées, c'est bien une conjonction de facteurs qui a favorisé ou au contraire entravé la réussite du projet. Cependant en analysant les similitudes entre les projets qui ont bien fonctionné et ceux qui ont rencontré plus de difficultés, il nous a paru que les principaux obstacles étaient particulièrement liés à une situation initiale peu adaptée, problème que nous proposons d'éviter par l'introduction de nouvelles conditions de base. D'autre part, des compléments ont été apportés à certaines conditions de base préexistantes et si certaines écoles décidaient de se mettre en projet, nous pourrions faire les recommandations suivantes :

Recommandations aux écoles qui voudraient se mettre en projet

Les conditions de base :

Les facteurs mentionnés ci-après nous paraissent constituer les fondements nécessaires à la mise en oeuvre d'un projet d'établissement.

1. Avoir un groupe interne de trois à sept personnes engagées de façon significative dans l'école pour piloter et animer le projet (un groupe autant que possible stable composé de personnes volontaires, motivées, disponibles, complémentaires et ouvertes à apprendre ensemble).
2. Avoir un animateur de projet (coordinateur du groupe interne) dans l'établissement qui soit légitime, compétent, prêt à s'investir, à mener une équipe et disposé à développer ses compétences dans la conduite d'une démarche de projet et dans les domaines de la promotion de la santé et de la médiation
3. S'assurer la participation d'un membre du conseil de direction au sein du groupe interne pour les établissements de moyenne et grande taille
4. Disposer de l'appui des autorités scolaires (direction de l'école, commission scolaire, service de l'enseignement) qui sont convaincues du bien-fondé de la démarche et qui peuvent accorder des moyens (heures de décharge, budget...) pour sa réussite.
5. Les conditions cadres (cahier des charges du groupe interne, heures de décharge, budget) ont été arrêtées avec la direction de l'établissement
6. Obtenir l'accord de l'ensemble du corps enseignant (et le cas échéant des collaborateurs) de l'école pour s'engager dans la réalisation du projet ;
7. Veiller à l'absence de surcharge importante ou de période de déstabilisation du corps enseignant en raison d'autres processus de changement en cours ;
8. S'assurer de l'existence d'un bon climat interne entre tous les acteurs (bonne communication, gestion efficace des conflits qui peuvent survenir...);
9. S'engager à analyser la situation initiale de l'établissement et évaluer les besoins
10. Être prêts à définir les objectifs, les contenus et la conduite de projet selon une démarche participative avec l'ensemble des acteurs de l'école ;
11. S'inscrire dans la vision globale et le cadre défini sur le plan intercantonal ou cantonal;
12. Participer à l'évaluation du projet et partager les expériences réalisées avec les autres établissements.

Les autres facteurs permettant de profiter au mieux de la démarche "DCM" :

Une culture de l'innovation et la mission éducative de l'école :

Une tradition d'innovation ancrée dans la culture de l'établissement ainsi qu'un consensus sur la mission éducative de l'école paraissent constituer des fondements utiles au développement d'une culture de la médiation.

Pour les établissements dans lesquels ces deux points ne sont pas satisfaits, il paraît nécessaire de comprendre quelles sont les représentations et attitudes du corps enseignant par rapport aux innovations et de bien comprendre quelles sont leur conception du rôle de l'enseignant avant de proposer certaines activités.

On peut faire l'hypothèse que dans ces cas, une stratégie d'implication progressive et sur une base volontaire des acteurs avec la détermination d'actions très modestes assurant un succès rapide et visible est la mieux à même d'assurer une adhésion ultérieure du corps enseignant.

Il semble particulièrement important de ne pas brusquer les collègues et de leur laisser l'opportunité de s'exprimer sur la démarche en cours.

Une identité commune au sein de l'établissement

La constitution d'une identité commune à tous les acteurs au sein de l'établissement ainsi un degré d'identification à l'école élevé participent au sentiment d'appartenir à un même groupe et sont favorables à la mobilisation de chacun dans des actions déterminées collectivement.

En cas d'absence d'identité commune et d'un faible degré d'identification à l'établissement, il sera très ardu de choisir des actions mobilisatrices pour l'ensemble des collègues, ceux-ci ayant des besoins encore plus divers que dans d'autres établissements. De plus, en cas d'identification faible à l'établissement, le désir d'investir du temps et de l'énergie dans ce type de démarche sera faible lui aussi.

On peut suggérer que l'accent porté sur des moments de rencontres et d'échanges où chacun pourrait apprendre à connaître l'autre pourrait être une porte d'entrée dans le projet et favoriserait probablement le sentiment d'appartenance à un même groupe.

L'avantage constitué par une taille réduite ou modérée de l'établissement :

Pour les établissements de grande taille, les besoins des acteurs sont multiples, l'identité de l'établissement moins certaine, les enseignants se connaissent moins bien et sont moins solidaires, la transmission des informations est moins fluide, l'inertie de l'ensemble paraît plus importante et tout cela mis ensemble demande une plus grande rigueur dans l'organisation du travail ainsi que davantage d'énergie.

Un groupe interne composés librement de personnes compétentes, travaillant de manière efficace, avec des modalités de fonctionnement clairement établies (autant à l'intérieur qu'à l'extérieur du groupe)

En cas de constitution du groupe interne par la direction, les membres de ces groupes devront d'une part faire face au mécontentement de certains collègues qui n'ont pas été choisis, d'autre part il leur sera nécessaire de bien clarifier leur lien avec la direction et enfin il leur faudra apprendre à travailler ensemble ce qui peut poser des problèmes si certaines personnes ne s'entendent pas bien.

Si les compétences pertinentes pour certains aspects de la gestion du projet font défaut, les membres du groupe devront avoir l'humilité de faire appel à des personnes externes qui leur offriront le soutien dont ils ont besoin.

La détermination d'objectifs réalistes qui s'inscrivent dans une reconnaissance de ce qui existe et qui permettent d'obtenir rapidement de petits succès visibles :

Il paraît important que de tels objectifs soient définis rapidement pour que le projet puisse exister concrètement au sein de l'établissement. De même, il est fondamental que la définition des objectifs du

projet prenne en considération les ressources humaines et matérielles existantes. Le choix d'objectifs trop ambitieux ou trop éloignés des préoccupations quotidiennes provoquent le désinvestissement des acteurs ainsi que l'épuisement des membres du groupe interne qui s'attaquent à une tâche démesurée. Une réflexion sur l'ampleur des ambitions ou sur une éventuelle réorientation des actions choisies s'avère nécessaire.

L'implication d'un maximum d'acteurs :

Les stratégies suivantes paraissent les mieux à même de mobiliser l'ensemble des acteurs :

- rechercher activement la collaboration d'un maximum d'acteurs et ne pas vouloir convaincre à tout prix les opposants
- proposer des actions concrètes "clé en main" qui seront discutées lors de séances avec l'ensemble des acteurs et adaptées si nécessaires
- proposer des activités ne mettant pas trop en jeu l'axe affectif des personnes qui ne sont pas prêtes à dévoiler certains aspects de leur personnalité
- Opter pour une stratégie d'adhésion volontaire et ponctuelle des acteurs surtout lorsque le projet suscite beaucoup de résistances ou moduler les activités proposées en fonction des possibilités d'investissement de chacun (participation de chacun mais pour ceux qui le désirent dans les aspects plus périphériques ou administratifs des activités prévues).
- De telles stratégies permettent de ménager les susceptibilités de chacun évitent que les opposants au projet ne se sentent forcés de participer à certaines activités qui ne leur conviennent pas. Il est cependant nécessaire d'être attentif au fait que le but d'une telle démarche est bien d'inclure l'ensemble des acteurs de l'établissement et que le projet ne doit pas devenir celui d'un petit groupe.
- Chercher au maximum à s'adapter au rythme du corps enseignant et ne pas trop bousculer les rythmes habituels

L'implication de l'ensemble des acteurs est particulièrement délicate et c'est un des points d'achoppement de la plupart des groupes internes. Il est illusoire de penser qu'avec beaucoup de volonté et de bonnes stratégies, l'ensemble du corps enseignant d'un établissement se mobilisera d'emblée dans les actions proposées. C'est oublier que tout changement suscite des résistances dont il faut tenir compte et que chacun ayant d'autres activités en dehors de l'école n'est pas forcément disposé à y investir du temps.

On peut faire l'hypothèse que le bon déroulement du projet sera plus aisé, toutes choses égales par ailleurs, dans les établissements qui remplissent l'ensemble des conditions de base proposées et qui cumulent un maximum de facteurs favorables.

Pour les établissements qui au contraire présentent un certain nombre de facteurs défavorables, il leur sera nécessaire de faire l'analyse de(s) l'obstacle(s) qui se présente(nt), de déterminer quelles peuvent en être les conséquences et enfin de chercher des moyens d'y pallier avant d'aller plus avant dans la démarche.

5.3 LES RECOMMANDATIONS DES ANIMATEURS AUX ÉCOLES QUI VOUDRAIENT SE METTRE EN PROJET⁷¹

Bien que les éléments relevés par les animateurs aient été mentionnés dans la partie ci-dessus, il a paru important de leur accorder un peu d'espace afin que connaissent quels étaient les facteurs qu'ils percevaient comme essentiels.

Signification de la démarche :

- Se renseigner avant d'entrer dans la démarche sur ce que signifie "mettre une école en projet"

Lien avec les autorités scolaires :

- Avoir l'adhésion du directeur et un soutien fort de sa part
- Obtenir une reconnaissance du travail accompli (décharge et aménagement des horaires)
- Déterminer clairement avec la direction le cheminement des processus décisionnels
- Définir clairement les objectifs du projet

Groupe interne :

- Travailler avec une équipe motivée et soudée
- Bien communiquer au sein du groupe (avoir une grande capacité d'écoute et réserve de patience et d'écoute)
- Avoir une bonne assise du groupe au sein du collège des maîtres
- Bien répartir le travail entre les membres

Gestion du projet :

- Commencer la démarche par l'analyse des besoins réels
- Le projet ne doit pas simplement être agréé par l'ensemble des collègues, "il faut qu'il soit le fruit des idées de tous afin d'éviter qu'un petit groupe ... n'en vienne à imposer à une majorité la réalisation de grands changements. Le risque étant qu'au lieu de générer des changements favorables à la cohésion, le projet ne finisse par produire des fractures au sein du corps enseignant."⁷²
- Ne pas calquer un modèle
- Procéder par de petits objectifs clairs, concrets, réalistes
- Cibler la réussite
- Proposer mais ne pas imposer
- Mener des travaux de groupe en permettant une adaptation des règles et des buts
- Privilégier autant la convivialité que les séances structurées
- Tisser un réseau avec les collègues et la direction
- Être transparents dans l'information et communiquer constamment avec l'ensemble des maîtres

⁷¹ indications mentionnées par les animateurs pour la brochure de présentation des projets du 2 juin 2003

⁷² extrait de la brochure de présentation des projets du 2 juin 2003, animateur de l'établissement L

- Maintenir un rythme, réactiver sans cesse les projets
- Pouvoir faire appel à une supervision
- Collaborer avec les autres écoles-pilotes (rencontres des autres participants et échanges)

Gestion du temps :

- Ne pas minimiser l'importance de la démarche et du temps nécessaire à la réalisation d'un projet
- Trouver le moyen de ne pas épuiser les membres du groupe interne
- Ne pas surcharger l'emploi du temps des différents partenaires de l'école

6 CONCLUSION

Le projet intercantonal "DCM" a stimulé la constitution de groupes de réflexion et de travail au sein de chaque établissement et une grande diversité d'actions ont été réalisées, actions qui, dans la plupart des cas, n'auraient pas vu le jour sans lui. En plus de la variété des contenus des projets, les stades d'avancement, les stratégies utilisées et les contextes dans lesquels les projets se sont développés pouvaient être fort différents. **Le groupe porteur a su répondre de manière appropriée aux besoins exprimés** par le biais des journées de formation ainsi que par l'accompagnement dispensé.

On a pu toutefois constater que la plupart des animateurs n'étaient pas formés à la gestion de projet et n'ont pas toujours su concrètement comme les faire démarrer. Si la formation qui leur a été proposée a répondu de façon tout à fait satisfaisante à leurs interrogations au fil des rencontres, **une formation préalable à la mise en œuvre des projets aurait permis aux animateurs d'acquérir les connaissances et outils**, autant théoriques que méthodologiques, **nécessaires** à la phase de démarrage d'un projet **avant d'y être confrontés**. De même, un accompagnement plus soutenu durant cette phase délicate pourrait s'avérer nécessaire.

Les échanges avec les autres établissements impliqués dans la démarche "DCM" ont été unanimement appréciés, ils ont été **source d'émulation et ont permis d'entretenir la motivation** dans les moments plus difficiles et ceci malgré l'absence d'une réflexion commune à tous les animateurs sur ce que signifiait réellement entreprendre une telle démarche, réflexion qui aurait permis l'adoption d'une philosophie commune ainsi qu'un rapprochement des problématiques. Les échanges entre établissements auraient alors non seulement permis de partager les satisfactions et difficultés rencontrées mais également de faire le point par rapport à un projet commun et les formations reçues auraient été davantage en lien avec les situations vécues. **Il nous semblerait profitable pour l'avenir, afin de dynamiser les échanges entre établissements, de réduire l'éventail des projets et de définir plus précisément le type de problématiques qui pourraient être développées.**

Les effets et résultats des différents projets d'établissements ont été identifiés sur la base de l'analyse de l'attitude et du discours de certains acteurs avec tout ce que cela suppose de subjectivité. **La formulation d'objectifs mesurables, la détermination d'indicateurs de succès ainsi qu'une plus grande importance accordée à l'auto évaluation des projets auraient permis d'avoir des résultats plus précis** ; ce défaut de documentation résulte en partie de l'insuffisance des ressources. Il nous semble important, si l'expérience devait être reconduite, **d'évaluer les situations initiales** des établissements impliqués de façon à pouvoir les comparer avec les situations postérieures à la mise en œuvre des projets d'établissements. D'autre part, il paraît nécessaire de **fournir aux animateurs des outils leur permettant d'évaluer les effets de leurs actions** tout au long de la démarche, grâce auxquels ils pourraient mesurer précisément l'impact de leurs réalisations et déterminer les stratégies ou mesures à prendre pour le futur.

Malgré ces limites de l'évaluation, il a été constaté **que les efforts et le temps investis dans les différents projets d'établissements sont jugés bénéfiques et que la plupart des établissements impliqués mentionnent une amélioration de leur climat interne suite à leur participation au projet "DCM"**. Le type d'améliorations obtenues dépend du type d'actions choisies (population-cible, effet recherché), mais un certain consensus émerge à propos de certaines modifications. Il porte tout d'abord sur l'élargissement de la réflexion sur l'importance du bien-être de chacun au sein de l'établissement. Il porte aussi l'amélioration des relations interpersonnelles : stimulation de la collaboration et de la communication entre acteurs de l'établissement, meilleure connaissance des acteurs et, le cas échéant, des partenaires de l'école et amélioration de la communication avec eux.

Dans certains cas, les projets d'établissements ont incité l'école à s'ouvrir à son environnement et ont permis une certaine amélioration de son image auprès du public. Dans d'autres cas, c'est un effet positif sur les élèves qui a été constaté, ou le rôle de cohésion du projet d'établissement qui est mis en évidence.

De façon plus générale, la plupart de nos interlocuteurs relèvent qu'un processus s'est mis en route, que quelque chose s'est déclenché et qu'un certain dynamisme anime l'établissement. On peut y voir le signe que le projet modifie petit à petit certains fonctionnements mais qu'il reste du chemin à parcourir avant d'obtenir des résultats concrets.

Mais les projets d'établissements n'ont pas eu que des retombées positives. En effet, certaines personnes pensent que la mise en œuvre de leur projet a augmenté ou créé des clivages entre collègues ce qui a pu dégrader un bon climat initial. Ces effets, bien qu'inattendus pour les groupes internes, sont couramment relevés par la littérature traitant des projets d'établissements et mettent en évidence certains dysfonctionnements de l'établissement.

La situation de certains établissements lors de leur adhésion au projet "DCM" (climat interne difficile, autres priorités...) a constitué un obstacle de taille au bon développement des activités projetées. En effet, ces établissements qui se trouvaient dans une situation précaire n'étaient pas suffisamment armés pour faire face à une nouvelle perturbation due à la mise en œuvre de tout projet d'établissement. **Une réflexion approfondie lors du choix des écoles est nécessaire afin d'assurer que tous les établissements impliqués puissent profiter au mieux de ce type de démarche.**

La précocité de notre évaluation a fréquemment été relevée lors de nos enquêtes et de nos entretiens, et l'absence d'effets des projets réalisés, que constate un petit nombre d'enseignants, peut en partie y être rattachée. La durée du projet (trois ans) imposée par l'OFSP, peut en effet être considérée comme relativement courte pour la mise en évidence de résultats portant sur la modification de certains fonctionnements au sein des établissements impliqués dans cette démarche. Il est unanimement reconnu que tout changement véritable nécessite du temps et il serait par conséquent très intéressant de procéder à une analyse ultérieure afin de voir si les résultats obtenus jusqu'à présent se maintiennent et si d'autres apparaissent.

La question de l'ancrage des projets est particulièrement importante. En effet, afin que les établissements puissent récolter les fruits qui sont en train de mûrir, il semble déterminant que les différentes actions entreprises puissent avoir une continuité. Des actions ponctuelles ne peuvent avoir une influence à long terme sur la culture de l'établissement, et ce n'est que si les activités entreprises trouvent un écho sur la durée qu'on pourra parler de développement d'une culture de la médiation car, comme le souligne F. Cros, "le temps est un révélateur de la solidité de l'innovation et de son ancrage social."⁷³

Afin d'obtenir les moyens nécessaires à la poursuite des activités entreprises, il nous semble important que les établissements impliqués puissent présenter des projets fondés sur des bases théoriques et méthodologiques avec des objectifs clairs et mesurables.

La mise en œuvre d'un projet d'établissement demande beaucoup de temps et d'énergie et ceci particulièrement durant la phase initiale du projet c'est-à-dire lorsqu'il s'agit d'ancrer le projet au sein de l'établissement et de définir les stratégies nécessaires à son développement. Cependant pour la plupart des groupes internes, les conditions de travail (heures de décharge à disposition, budget...) n'étaient pas définies au début du projet et n'ont été arrêtées que pour l'année scolaire 2001-2002. L'élaboration du projet s'est donc faite alors que les moyens à disposition étaient inconnus, ce qui a, d'une part, complexifié la tâche et d'autre part, mobilisé une partie de l'énergie des personnes impliquées.

Les moyens accordés pour l'ensemble du projet (de 6 à 15 heures de décharge et de 0 à 20'000 francs selon les établissements) ont été considérés par l'ensemble des animateurs comme très insuffisants au vu du temps et de l'énergie investis. Si la réussite des projets n'a pu être mise en lien avec les moyens accordés, il est certain que cet aspect joue un rôle déterminant sur la motivation des groupes internes. De plus, il est reconnu **qu'une des difficultés principales de ce genre de démarche n'est pas la réalisation des actions mais bien leur ancrage dans la durée, ce qui suppose que des personnes soient prêtes à s'investir et par conséquent que leurs conditions de travail soient ressenties comme équitables. La reconnaissance du travail accompli joue donc ici un rôle déterminant.**

On peut donc recommander pour le futur que les moyens à disposition des groupes internes soient clairement définis dès la phase initiale du projet.

Un autre problème important dans la mise en œuvre des projets concerne la mobilisation de l'ensemble des acteurs dans le projet d'établissement. En effet, s'il apparaît, selon les intentions de départ, que

⁷³ Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, 118, 127-156 (p.138).

l'ensemble des acteurs de l'établissement devait porter le projet, cela ne fut pas toujours le cas. Dans la plupart des établissements, seule une partie des acteurs de l'établissement a véritablement été impliquée dans les activités proposées et il semble que le corps enseignants, s'il adhère en général à ce genre de démarche, n'est pas toujours prêt à y investir du temps. La surcharge des enseignants ainsi que la succession des réformes ces dernières années expliquent en partie cette attitude. La participation imposée aux activités n'est cependant pas à conseiller, et si, à terme, c'est bien l'ensemble de l'établissement qui doit être partie prenante - car selon les recherches en éducation⁷⁴, le changement est une affaire systémique et devrait impliquer tous les acteurs de l'établissement - il est nécessaire de laisser suffisamment de temps au corps enseignant pour s'approprier le projet.

S'il ne fait pas de doute que le projet "DCM" répond à un besoin des établissements scolaires qui doivent constamment relever de nouveaux défis (crise de l'autorité, contexte multiculturel, incivilités, ...) et répondre à de nombreuses sollicitations, il ne faut pas oublier que la plupart des établissements scolaires ne sont pas préparés à ce que suppose ce genre de démarche (travail en équipe, redistribution du pouvoir...), et qu'il faut leur laisser le temps d'apprendre à travailler de façon différente. De plus, **il est important d'accorder des ressources suffisantes si l'on veut s'assurer que les projets se développent dans de bonnes conditions (formation, accompagnement, heures de décharge) et permettre que leurs effets puissent s'ancrer dans la durée.**

Les finalités et objectifs de l'école publique et plus spécifiquement ceux du domaine de l'éducation et de la promotion de la santé de la déclaration du 30.01.03 de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) vont dans le sens de la démarche "DCM". En effet, selon ses principes généraux et lignes d'action : "Si la classe est le terrain premier de l'action de l'enseignant, l'éducation et la promotion de la santé concernent l'établissement scolaire (ou l'école) dans son ensemble, en tant que lieu de vie et de travail pour la communauté scolaire (comprenant les élèves, les enseignants et les personnels divers). L'établissement est donc le lieu privilégié de l'éducation et de la promotion de la santé, qui passe notamment par l'aménagement d'espaces d'écoute et de dialogue, ainsi que par la mise en place de modalités de gestion participatives... L'éducation et la promotion de la santé nécessitent la mise en réseau de l'école avec des instances telles que les parents et leurs associations, les autorités locales, les organismes spécialisés dans le domaine de la santé et du soutien à la jeunesse, etc... autour de la réalisation de projets."⁷⁵

Et si selon une analyse des recherches traitant des effets-écoles et des effets-maîtres⁷⁶, P. Bressoux affirme "que la structure globale de l'école n'est sans doute pas sans conséquences sur ce qui se passe dans les classes et sur leurs performances, mais l'école n'a pas un aussi fort pouvoir homogénéisateur que certains auteurs le supposaient à l'origine" (p.127) et qu'il arrive à la conclusion que "même si les effets des facteurs scolaires sont substantiels, la plus grande part des différenciations d'acquisitions sont d'origine hors scolaire" (p.128), J.-C. Vuille⁷⁷, quant à lui, constate que d'une part "Santé et performances scolaires sont étroitement corrélées. Les élèves en bonne santé sont aussi ceux qui obtiennent les meilleurs résultats", et d'autre part "la santé des élèves dépend du climat scolaire. Dans les établissements où l'ambiance n'est pas bonne, le nombre d'enfants se plaignant de troubles psychosomatiques est trois fois plus élevé que dans ceux où tout va bien. Il est possible d'y voir un rapport de cause à effet." Ceci met en évidence l'utilité des démarches de type "DCM" au sein des établissements scolaires.

⁷⁴ notamment selon des auteurs tels que Cros, F., Gather Thurler, M.

⁷⁵ extrait des Principes généraux et lignes d'action en matières d'éducation et de prévention du 30 janvier 2003, CIIP.

⁷⁶ Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137.

⁷⁷ Vuille, J.-C. (2002). *Lettre d'information. Réseau d'écoles en santé*, 23, p.12.