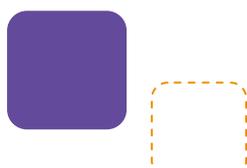




FEJ
FONDS
D'EXPÉRIMENTATION
POUR LA
JEUNESSE



VPV

Violences Prévention des Violences



« Développer le bien vivre ensemble avec la Communication NonViolente pour prévenir le harcèlement »



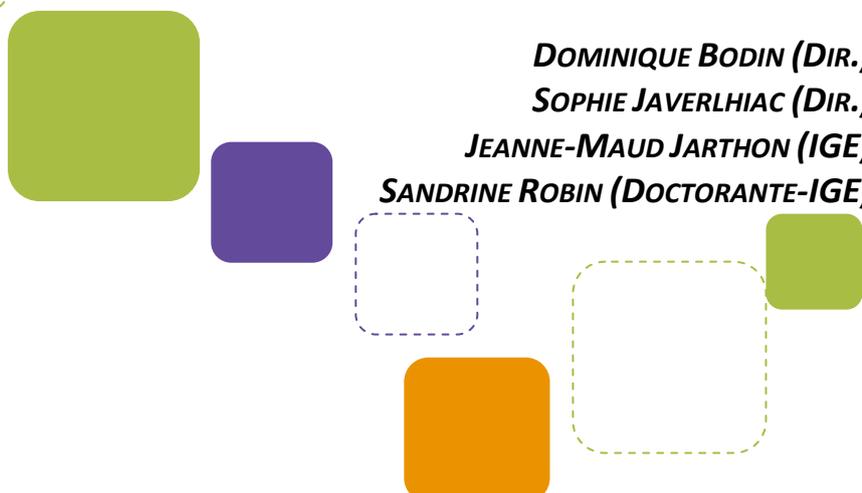
RAPPORT D'ÉVALUATION REDIGÉ ET REMIS PAR

DOMINIQUE BODIN (DIR.)

SOPHIE JAVERLHIAC (DIR.)

JEANNE-MAUD JARTHON (IGE)

SANDRINE ROBIN (DOCTORANTE-IGE)



Ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports
Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse
95 avenue de France – 75650 Paris Cedex 13
www.experimentation.jeunes.gouv.fr



Cette évaluation a été financée par le Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse dans le cadre de l'appel à projets APSCO4 n° 04 lancé en 2012 par le Ministère chargé de la Jeunesse.

Le fonds d'expérimentation est destiné à favoriser la réussite scolaire des élèves et améliorer l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de moins de vingt-cinq ans. Il a pour ambition de tester de nouvelles politiques de jeunesse grâce à la méthodologie de l'expérimentation sociale. A cette fin, il impulse et soutient des initiatives innovantes, sur différents territoires et selon des modalités variables et rigoureusement évaluées. Les conclusions des évaluations externes guideront les réflexions nationales et locales sur de possibles généralisations ou extensions de dispositifs à d'autres territoires.

Les résultats de cette étude n'engagent que leurs auteurs, et ne sauraient en aucun cas engager le Ministère.

Ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports
Direction de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et de la Vie associative

Mission d'animation du Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse
95, avenue de France 75 650 Paris Cedex 13
Téléphone : 01 40 45 93 22
<http://www.experimentation.jeunes.gouv.fr>

Pour plus d'informations sur le déroulement du projet, vous pouvez consulter sur le site <http://www.experimentation.jeunes.gouv.fr> la note de restitution finale soumise au FEJ par le porteur de projet.

 **FICHE SYNTHÉTIQUE**

Intitulé du projet :

« Développer le bien vivre ensemble avec la Communication NonViolente pour prévenir le harcèlement »

Mots clés : Climat scolaire, Harcèlement, Prévention

Structure porteuse du projet : Association Communication NonViolente

Responsable : Madame Catherine Schmider

Structure porteuse de l'évaluation : SFR Violences Prévention des Violences – Université Rennes 2

Responsable : Professeur Dominique Bodin - Directeur

Durée d'expérimentation : 30 mois

Date de remise du rapport d'évaluation :
31 janvier 2015 – complété/rectifié le 12 mai 2015



RÉSUMÉ

L'expérimentation Communication NonViolente a consisté en la formation des personnels volontaires de 10 établissements du Diocèse blésois.

L'évaluation de cette expérimentation s'est faite à partir d'outils diversifiés : enquête Climat scolaire® (questionnaires Éric Debarbieux), entretiens, focus group, observations, études de documents divers.

Les études montrent une grande satisfaction des personnels vis à vis de la formation et de l'intérêt de celle-ci en matière de Communication NonViolente et de gestion des classes.

Les enquêtes réalisées de T0 à T2 ne permettent pas de mettre en évidence l'impact de la CNV sur la transformation du Climat scolaire.

Cela ne revient nullement à dire que cet impact soit inexistant. Bien au contraire, les entretiens et les observations réalisées le prouvent. Il faut tout simplement un temps « d'incubation » qui permette la transformation des acquis en savoirs être et savoirs faire. Le problème n'est pas de savoir si la CNV a un impact positif ou pas. Indéniablement elle en a plusieurs à commencer par la satisfaction des enseignants et la motivation à la mettre en œuvre.

Reste pour pérenniser l'action à l'étendre à l'ensemble des personnels de chaque établissement, à former les nouveaux arrivants et à poursuivre la formation continue des personnels.



NOTE DE SYNTHÈSE

Le projet déposé par l'ACNV reposait sur 6 objectifs principaux :

1. Développer les compétences relationnelles nécessaires au bien vivre ensemble.
2. Développer le bien vivre ensemble des adultes entre eux.
3. Développer le bien vivre ensemble des adultes et des élèves.
4. Développer le bien vivre ensemble des élèves entre eux.
5. Développer le « bien vivre ensemble des conflits ».
6. Développer le bien vivre ensemble entre acteurs éducatifs.

Pour ce faire l'expérimentation Communication NonViolente a consisté en la formation des personnels volontaires de 10 établissements du Diocèse blésois.

Afin de mesurer l'impact de la Communication NonViolente sur les pratiques des personnels, les bases épistémologiques de l'évaluation mise en œuvre sont celles qui ont été synthétisées par la collaboration Campbell (*Campbell Group for Crime and Justice*), qui est en sciences humaines et, particulièrement dans les recherches sur la prévention de la violence et de la délinquance, une émanation de la *Cochrane Collaboration* (voir par exemple Blaya, Farrington, Petrosino, Weisburd, 2006 ou encore Gottfredson, 2001). A savoir :

1. Une mesure scientifique reproductible de l'effet (*effect-size*) du programme de prévention « Communication non-violente » par, au maximum, des méthodes quantitatives et complémentairement des méthodes qualitatives.
2. En ce qui concerne le programme évalué et les problèmes qu'il entendait traiter la mesure de l'effet a concerné en priorité la potentielle réduction du phénomène même du harcèlement entre pairs.
3. La mesure a porté également sur les effets d'amélioration du « climat scolaire (*climate of schools*, Benbenishty et Astor, 2005, *convivencia escolar* : Ortega, 2010 ou encore Debarbieux, 2011) jugé à la fois par les élèves et par les personnels dans la mesure où il est largement démontré une corrélation forte entre la qualité de ce climat et le harcèlement à l'école.
4. De manière complémentaire un suivi pour juger de la fidélité d'implémentation du programme et de sa réception sur le terrain expérimental a été effectué par observation (en particulier des séances de formation), par focus group et par entretiens approfondis. Il s'agissait de mettre en lumière les éléments facilitateurs ou au contraire les obstacles au programme.

L'analyse finale ayant pour but de montrer, d'une part, si le programme peut être jugé efficace, prometteur ou inefficace (voire avec des effets d'augmentation du phénomène) et, d'autre part, de montrer soit les conditions d'amélioration du programme, soit sa capacité à la généralisation.

L'évaluation de cette expérimentation s'est faite à partir d'outils diversifiés : enquête Climat scolaire® (questionnaires Éric Debarbieux), entretiens, focus group, observations, études de documents divers.

La démarche évaluative a eu du mal à s'imposer. Elle ne correspondait ni à une demande ni à des attentes et a suscité des inquiétudes particulières concernant la restitution des données. Il a donc fallu expliquer :

1. qu'il n'y avait pas d'expérimentation sans évaluation,

2. que l'évaluation établissement par établissement ne serait en aucun cas restituée au directeur diocésain qui ne serait destinataire que des données globales sans mention du positionnement particulier de tel ou tel établissement,
3. que la restitution se ferait établissement par établissement au sein des écoles et collèges et au gré des chefs d'établissement en présence ou non des enseignants volontaires dans ce programme,
4. enfin, que cette évaluation constituait avant toute chose pour les établissements une source d'information mais également un outil de pilotage.

Ces précautions étant prises il a été assez simple de mettre en œuvre, avec le concours, tout à la fois de l'ANCV et des chefs d'établissement le processus d'évaluation. 97 % des enseignants ayant participé à ces formations se disent satisfaits de celles-ci.

Peu d'enseignants ont participé aux formations. Ceux qui ont participé à celles-ci sont tous engagés dans une démarche que l'on peut qualifier de « pro situationnelle ». Ils sont en recherche de solutions et de bonnes pratiques. Ils sont engagés dans une réflexion personnelle. Ils souhaitent transformer/améliorer leurs pratiques professionnelles. Ils sont souvent très actifs au sein de leur école/collège. Indiquant cela il est clair qu'au sein d'un même établissement les conceptions pédagogiques mais également normatives sont très différentes, voire en opposition et ne suscitent pas l'adhésion de tous. Dès lors comment concevoir le bien fondé et, surtout, l'apport de la CNV au sein des établissements quand tous les personnels ne s'y reconnaissent pas ? On assiste ainsi à un fonctionnement à plusieurs vitesses et à plusieurs niveaux. Un élève peut passer d'une classe gérée à travers une approche « très CNV » à une classe gérée de manière plus « normative ». Mais comment mesurer également le temps d'incubation nécessaire aux enseignants formés pour convertir « ce qu'ils ont retenu » de la formation en pratique réelle ? La corolaire du temps d'incubation est, bien évidemment, celui de la contagion. Une des inquiétudes majeure des personnels est la non adhésion ou la non formation à la CNV de collègues avec lesquels ils travaillent au quotidien. Là encore il est impossible sur un temps T0 à T2 de mesurer cette contagion.

Il existe également des distorsions parfois très importantes entre intérêt pour la CNV, adhésion aux principes de la CNV, suivi de la formation et mise en œuvre réelle.

Quels que soient les freins et les difficultés à la mise en œuvre de la CNV, en termes de bilan, trois choses sont essentielles :

1. La satisfaction exprimée par les enseignants formés et, au-delà, la motivation qu'elle implique pour la plupart d'entre eux,
2. L'élan donné à un certain nombre d'établissements qui ont transformé ces formations en clef de voûte d'un projet d'établissement dont l'objectif n'est pas la CNV, qui ne reste qu'un moyen parmi d'autres, mais le bien être des élèves au sein des établissements et la prévention des violences,
3. L'impact que peut avoir la formation des enseignants sur le long terme. Éric Debarbieux (2008) en avait fait un commandement mais de nombreux travaux soulignent, à l'instar de ceux de Younes et al. (2011), l'« impact favorable des pratiques éducatives et de la formation des enseignants » sur le bien être à l'école, la perception du climat scolaire et la réussite.



PLAN DU RAPPORT

I. Introduction générale	11
I.1. L'expérimentation	11
I.1.1. Objectifs du projet	11
I.1.2. L'action expérimentée	12
I.1.2.1. En matière de formation	12
I.1.2.2. Modalités opérationnelles du projet	15
I.1.2.3. Résultats escomptés	17
I.1.2.4. Influence éventuelle de l'évaluateur dans la conception et la conduite du projet	17
I.2. Objectifs et modalités de l'évaluation	17
I.2.1. Problématique et méthodologie mise en œuvre	17
I.2.1.1. Objectifs de l'évaluation	17
I.2.1.2. Protocole d'évaluation	19
I.2.2. Indicateurs (quantitatifs ou qualitatifs) pressentis pour répondre aux questions posées par l'évaluation	20
I.2.3. Groupe témoin	21
I.2.4. Outils de collecte de données	21
I.2.5. Publications/communications	22
I.2.6. Calendrier de l'évaluation	23
I.3. Validité interne	25
I.3.1. Questionnaires harcèlement et climat scolaire réalisés	25
I.3.2. Entretiens chefs d'établissement	26
I.3.3. Focus group classe	27
I.3.4. Focus group inter établissement : 3	28
I.3.4. Observations	28
II. Enseignements de politique publique	29
II.1. Résultats de l'évaluation	29
II.1.1. Les publics touchés par l'expérimentation	29
II.1.2. Les effets du dispositif expérimenté	30
II.1.2.1. T0 : une situation de départ très diversifiée	30
II.1.2.2. Données générales concernant les huit écoles	30
1. Bien-être à l'école	31
2. Violences verbales	31
3. Harcèlement	32
4. Violences	33
5. Violences provenant d'adultes	33
6. Vols	33
7. Jeux dangereux	33

8. Observations	34
9. Groupes classes	34
10. Synthèse des écoles du diocèse blésois à T0	34
II.1.2.3. Données générales concernant les collèges	34
1. Bien-être au collège	35
2. Violences verbales	35
3. Harcèlement	35
4. Violence physique	36
5. Relations adultes-élèves	36
6. Vols	37
7. Sécurité	37
8. Observations	37
9. Groupes classe	37
10. Synthèse	37
11. La photographie à T0 : remarques	38
II.1.3. T2 : similitudes et différences	39
II.1.3.1. Données générales concernant les écoles	39
1. Bien-être	40
2. Violences verbales	41
3. Harcèlement	42
4. Violences physiques	44
5. Violences provenant d'adultes	45
6. Vols	47
7. Jeux dangereux	48
8. Une situation qui se dégrade ?	49
II.1.3.2. Données générales concernant les collèges	50
1. Bien-être	50
2. Violences verbales	51
3. Harcèlement	52
4. Violences physiques	53
5. Violences provenant d'adultes	55
6. Vols	56
7. Une situation qui s'améliore ?	58
II.1.4. Au-delà des résultats... des précautions	58
II.1.4.1. La mesure multiple du Climat Scolaire : de l'évaluation de la CNV à l'outil de pilotage	58
II.1.4.2. Des améliorations et des détériorations pas toujours conformes à l'investissement des personnels dans l'établissement et dans la CNV	60
1. Un instantané fonction du contexte préalable	60
2. De la définition à la perception individuelle « des » violences	61
3. De l'impact du sentiment d'insécurité sur les réponses des enseignants et des élèves	62
4. Les effets générationnels	62
5. Le déplacement des problèmes : un phénomène de loupe	63
6. Lorsque les établissements « ferment » leurs portes	64
II.2. La CNV en questions	64

II.2.1. Des enseignants et des chefs d'établissements très satisfaits	65
II.2.2. Une adhésion qu'il faut raisonner cependant...	65
II.2.3. Une première limite à la CNV : l'adhésion d'une partie des personnels seulement	66
II.2.4. Une seconde limite : le temps de l'incubation	67
II.2.5. De l'incubation à la contagion : un cheminement indispensable à la pérennité des actions	68
II.2.6. Les inquiétudes face au futur	68
II.2.7. Vous avez dit pratiquer la CNV ? Entre discours et réalité...	69
II.2.8. Lorsque la CNV est mise en danger par certaines pratiques professionnelles	70
II.2.9. Lorsque la CNV ne peut tout résoudre à elle seule...	71
 II.3. Une conclusion rapide	 72
 II.4. Validité externe des résultats et perspectives de généralisation et/ou essaimage au regard de l'expérimentation	 72
II.4.1. Un corps enseignant renforcé	73
II.4.2. Une équipe soudée	74
II.4.3. D'autres manières de faire...	74
II.4.4. ... aux petites « techniques » mises en œuvre	75
II.4.5. Une formation adaptée, gourmande en temps, élue et tout à la fois transférable et généralisable	76
II.5. Validité externe des résultats et perspectives de généralisation et/ou essaimage au regard de l'évaluation	76
II.5.1. Des outils et méthodes manquants	77
II.5.2. Représentativité du terrain, des acteurs et du public bénéficiaire	77
II.5.3. Méthodes complémentaires	78
II.5.4. Contexte expérimental	79
 III. Conclusion générale	 79
 Bibliographie	 82
 Annexes	 84



LISTE DES SIGLES

- **ACNV : Association Communication Non Violente**
- **APEEL : Association de parents d'élèves de l'enseignement libre**
- **Rennes 2 : Université Rennes 2**
- **SFR : Structure Fédérative de Recherches**
- **VPV : Violences Prévention des Violences**



RAPPORT D'ÉVALUATION

I. Introduction générale

I.1. L'expérimentation

I.1.1. Objectifs du projet

Le projet déposé par l'ACNV reposait sur 6 objectifs principaux :

1. Développer les compétences relationnelles nécessaires au bien vivre ensemble. Il s'agissait pour cela de permettre aux personnels des établissements d'acquérir des connaissances et compétences, pour mettre en œuvre, entre eux, avec les jeunes et avec les parents, un mode de relation et de communication favorisant le bien-être, le respect mutuel et la coopération.

2. Développer le bien vivre ensemble des adultes entre eux. Dans ce cadre le but poursuivi était de développer le bien vivre ensemble des adultes (avec la capacité à créer du lien entre tous les membres du personnel d'un établissement, à gérer positivement les conflits, à coopérer et à s'apporter du soutien en équipe), comme facteur de prévention du harcèlement des jeunes. Des recherches récentes (enquête de victimation des personnels en Seine-Saint-Denis (Debarbieux, 2012) ont d'ailleurs montré que les personnels eux-mêmes pouvaient être victimes de harcèlement de la part d'autres membres de l'équipe). Les comportements au sein de l'équipe d'adultes ont un effet sur le comportement des jeunes, par l'ambiance qui est générée, et par le modèle qui est donné.

3. Développer le bien vivre ensemble des adultes et des élèves. Il s'agissait pour ce point de chercher à développer la compétence des adultes à établir avec les élèves des relations basées sur le respect mutuel. Le rapport à l'autorité a changé. Le mode de fonctionnement autoritaire, vertical, ne fonctionne plus avec les jeunes d'aujourd'hui. Savoir offrir un mode d'autorité basé sur le respect mutuel est indispensable aujourd'hui. C'est une prévention du harcèlement, car l'une des raisons du harcèlement est la reproduction sur plus faible que soi des rapports de pouvoir subis antérieurement (les recherches sur le *school bullying* ont montré que le harcèlement était un « abus de pouvoir systématique à long terme » d'après la définition de Smith et Sharp (1994).

4. Développer le bien vivre ensemble des élèves entre eux. Pour cela il fallait développer les compétences des adultes à :

- a. animer des temps consacrés au bien vivre ensemble en classe (heures de vie de classe), et à transmettre par là, des compétences relationnelles permettant le respect de chacun (conscience de l'autre et capacité d'empathie, conscience de soi, de ses émotions et gestion positive des conflits),

- b. animer des espaces d'écoute permettant l'expression des émotions, la reconnaissance des besoins et l'accompagnement des jeunes vers des manières d'agir respectueuses d'eux même et des autres,
- c. accompagner des initiatives de jeunes, où ils peuvent être acteurs du bien vivre ensemble, et leur permettre ainsi d'utiliser leur pouvoir d'une manière constructive.

5. Développer le « bien vivre ensemble les conflits » en :

- d. développant la compétence des adultes et des jeunes à gérer les conflits entre 2 personnes par la médiation
- e. expérimentant, en liaison avec les mesures disciplinaires existantes, une pratique de justice restauratrice pour la gestion des comportements non respectueux. Cette pratique de justice restauratrice étant à la fois un moyen de gestion des faits de violence et un facteur de prévention de la récidive.

6. Développer le bien vivre ensemble entre acteurs éducatifs en cherchant, dans ce cadre à favoriser le lien et la qualité de relation entre tous les acteurs éducatifs (personnels des établissements, parents, acteurs éducatifs en contact avec les jeunes à l'extérieur de l'établissement) pour développer la coopération au service de l'éducation des jeunes.

I.1.2. L'action expérimentée

Rappel des éléments contenus dans le projet déposé par le porteur :

I.1.2.1. En matière de formation

Pour les personnels volontaires, issus de toutes les catégories de personnels, (incluant en plus des personnels cités, les personnels administratifs et techniques)

2 journées de sensibilisation entre mars et juin 2012 :

- Besoins humains, lien émotions-besoins
- Processus CNV en 4 points
- Utilisation du processus pour :
 - Exprimer ce qui nous convient
 - Exprimer ce qui ne nous convient pas
 - Écouter avec empathie
 - Garder cette qualité d'écoute face à de la violence verbale

Ces journées sont des journées de pratique, utilisant les situations des participants

2012 /13 6 journées de formation :

1) Prendre soin de soi pour mieux faire son métier en :

- développant une qualité de relation à soi même pour savoir maintenir et rétablir son équilibre, malgré les stress du métier (auto empathie...),
- en prenant en compte la nécessité du soutien mutuel en équipe, en donner, en demander.

2) Entraînement avec des situations concrètes pour augmenter l'intégration du processus de la CNV dans l'expression de soi et dans l'écoute de l'autre. Transformer les jugements en expression de ses besoins.

3) Savoir faire des demandes concrètes, claires, qui aient des chances d'être entendues. Savoir accueillir un Non à une demande. Savoir dire Non, tout en maintenant la relation.

4) Savoir gérer un conflit avec la prise en compte des besoins de chacun. Savoir gérer de manière constructive la colère, la sienne et celles des autres.

5) Le cycle de la violence. Les alternatives aux punitions et récompenses. Médiation, cercles restauratifs.

Pour les enseignants

6) Installer une ambiance de classe favorable au bien être ensemble et aux apprentissages (Savoir favoriser la création de liens positifs entre les élèves définition des règles de vie de classe à partir des besoins de chacun...) :

- Les formations sont des formations pratiques faisant une grande place à l'expérimentation à partir des situations apportées par les participants.
- En plus des contenus proposés, les journées de formation sont aussi des temps d'accompagnement à la prise en compte dans le fonctionnement de l'établissement ou des équipes, des besoins qui apparaissent comme repérés en souffrance, au cours de l'évolution des séances et du projet.

2013 / 14 6 journées de formation et accompagnement de projets selon les demandes ou initiatives des établissements sur les thématiques de savoir :

- Animer des heures de vie de classe
- Gérer les conflits par la médiation
- Mettre en place un espace d'écoute pour les élèves
- Former les délégués de classe
- Mettre en place une formation de jeunes médiateurs
- Mettre en place un système restauratif et animer des cercles restauratifs
- Accompagnement de projets issus des élèves sur le bien vivre ensemble à l'école
- Accompagnement d'initiatives favorisant le lien école-parents et/ou acteurs éducatifs périscolaires

Formation initiale (contenu de l'année 2012/13) pour les personnels non impliqués dans le projet au départ, motivés pour démarrer en voyant l'évolution de leurs collègues.

Pour favoriser l'expression sur les situations de harcèlement

Deux actions étaient envisagées :

- Formation des enseignants à l'animation d'heures de vie de classe, basées sur l'expression et l'écoute des sentiments et besoins de chacun et la gestion constructive des conflits, et mise en place d'heures de vie de classe hebdomadaires.
- Mise en place en place d'un espace d'écoute pour les élèves

Actions proposées en matière de médiation, les actions visant à accroître l'empathie pour les victimes ou les stratégies d'entraide.

La Communication NonViolente doit permettre :

1. Le développement des compétences empathiques

Pour les adultes, ils deviennent plus à l'aise avec l'accueil de émotions et plus capables d'être attentifs à ce que les élèves peuvent exprimer sur le plan émotionnel

Pour les jeunes, l'écoute empathique régulière de leurs pairs dans les heures de vie de classe, développe la conscience de l'autre, de ce qu'il peut vivre et prévient le harcèlement

2. Le développement des compétences de gestion de conflit et de médiation

Les adultes découvrent une manière de gérer les conflits qui sort du « qui a tort, qui a raison » et du système punitif et apprennent à gérer les conflits avec l'écoute des émotions et besoins de chacun, et la recherche de solutions. Avec la CNV, la médiation devient un mode naturel de gestion de conflit.

Les jeunes qui vivent ce mode de résolution de conflit par l'intermédiaire des adultes, se mettent à le reproduire naturellement comme le montrent les travaux de Carra (2009). Le fait de le vivre peut suffire aux plus jeunes pour l'apprendre. Pour les plus grands, la formation de jeunes médiateurs peut être l'une des applications en année 2.

3. Développement des compétences des jeunes à l'affirmation de soi.

La CNV apprend à reconnaître ses émotions, à clarifier ce qui est important pour soi et à savoir agir pour le prendre en compte. En intégrant ces notions, à travers le mode de fonctionnement des adultes avec eux au quotidien, et dans les temps spécifiques de vie de classe, les jeunes développent la compétence à se positionner, s'affirmer, savoir dire « non, je ne suis pas d'accord avec ce qui se passe », ce qui est une prévention du harcèlement en ce qui concerne les spectateurs passifs (voir les travaux de Salmivalli en Finlande et les acquis du programme Kiva), et également les victimes potentielles.

Actions proposées en matière d'information et de communication

C'est une action globale sur le bien vivre ensemble à l'école « *Whole-school approach* ». Aucune communication spécifique sur le harcèlement. Il s'agissait d'outiller les personnes à

des moyens pour vivre des relations de qualité est une prévention du harcèlement. La communication est basée sur le bien vivre ensemble, autour de la notion de « être heureux à l'école ». Elle a été déclinée dans chaque établissement à partir de la créativité des adultes et des jeunes.

Actions spécifiques à l'attention des harceleurs

La CNV étant un programme de prévention universelle, il n'y a pas d'action ciblée à l'attention des harceleurs. Toutefois ceux-ci sont directement concernés par l'approche de la justice restauratrice.

Les cercles restauratifs consistent en la mise en place de moyens issus de la justice restauratrice (cercles restauratifs) permet de traiter les cas de violence, dont le harcèlement, avec :

- l'expression et l'écoute du vécu de la victime et des spectateurs
- la prise de conscience et la responsabilisation de l'auteur et des spectateurs
- la réalisation d'actes restauratifs qui permet une restauration des relations entre auteur, victime, et évite les phénomènes de peur et d'exclusion et prévient la récurrence

Actions spécifiques dans le cadre du cyber harcèlement

Les outils étant utilisables pour toutes les situations de conflit ou de violence, les situations de cyber harcèlement ont été prises en compte également, sans que des actions spécifiques soient prévues.

Actions autres

Le projet prévoyait l'intégration des parents dans des conférences, sous forme classique ou sous forme d'une pièce de théâtre « Parlons en », sur les relations ados-adultes, suivies d'ateliers de CNV pour les parents volontaires, et dans un 2^{ème} temps, accompagnement d'initiatives pour renforcer le lien école-parents.

Il prévoyait également l'intégration des acteurs éducatifs périscolaires en lien avec les municipalités, formation à la CNV des acteurs éducatifs périscolaires et accompagnement d'initiative pour renforcer le lien entre ces acteurs, l'école et les parents.

I.1.2.2. Modalités opérationnelles du projet

Public(s) cible(s)	<p>Il s'agissait de :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ l'ensemble des personnels des établissements scolaires, et particulièrement ceux en contact avec les élèves ▪ des élèves des établissements concernés ▪ des parents ▪ des acteurs éducatifs périscolaires en contact avec les élèves
---------------------------	---

	des établissements
Bénéficiaires	L'ensemble des élèves des établissements impliqués dans le projet : 1250 élèves
Territoire(s) d'expérimentation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Établissements bénéficiaires : <ul style="list-style-type: none"> ○ Enseignement privé sous contrat ○ De la Région Centre, département du Loir et Cher (41) ○ Soit 8 écoles primaires et 2 collèges
Durée de l'expérimentation (en mois)	<p>De mars 2011 à juin 2013, 28 mois</p> <p>L'évaluation a lieu à la fin du projet (même date de passation des questionnaires avril-mai).</p>
Partenaires opérationnels et les parties-prenantes au projet :	<p>Diocèse de Blois</p> <p>Le responsable diocésain, Jérôme Brunet avait lancé en amont de ce travail un projet « Éducation à la relation » dans le diocèse. Dans ce cadre, l'ACNV participait depuis 1 an au groupe de recherche associé à ce projet et a été co-organisatrice avec le diocèse, du colloque du 2 décembre 2011, « Éduquer à la relation dans nos établissements scolaires ».</p> <p>Le recueil des demandes des participants à l'issue du colloque montre que la conscience de l'importance de prendre en compte la relation est acquise, et qu'il y a maintenant une forte demande de formation pour avoir des outils concrets pour transformer les pratiques.</p> <p>Les établissements scolaires</p> <p>Le projet a été présenté en novembre 2011 dans des réunions de chefs d'établissement. 10 établissements ont demandé à participer au projet. Ce projet est donc un projet entièrement nouveau pour les établissements, mais qui a suscité l'intérêt et la demande des établissements.</p> <p>Catherine Schmider a rencontré individuellement les chefs d'établissements des écoles retenues pour créer du lien et prendre en compte les réalités et besoins spécifiques de chaque établissement.</p> <p>Les établissements sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 8 écoles primaires (situées en milieu urbain et rural) ▪ 2 collèges (situés en milieu urbain et rural)

	<p>APEL Association de parents d'élèves de l'enseignement libre Dans les différents établissements, l'APEL est très impliquée dans la vie de l'école. Le projet rejoignant les préoccupations des parents, ils vont être des partenaires actifs du projet.</p>
Pilotage et coordination du projet	Le comité de pilotage s'est réuni une fois par semestre sous la responsabilité de Mme Catherine Schmitter, et réunissait des représentants du diocèse, des chefs d'établissements, des représentants des parents d'élèves, et l'évaluateur.

I.1.2.3. Résultats escomptés

Deux résultats principaux étaient escomptés dans les établissements investigués :

1. L'amélioration générale du climat scolaire,
2. La diminution du taux de harcèlement constaté.

La réalisation de ces objectifs devaient, pour le porteur du projet, permettre l'élaboration de modules de formation, en formation initiale et continue, pour tous les personnels, en particulier pour les chefs d'établissement, les enseignants, les personnels de vie scolaire, de santé, de service social, mais aussi pour les personnels de service qui pourraient être étendus et proposés dans les académies, en lien avec les universités.

I.1.2.4. Influence éventuelle de l'évaluateur dans la conception et la conduite du projet

Le principe d'extériorité de l'évaluateur a été totalement respecté. Ce qui n'a pas été sans poser des incompréhensions de la part du porteur de projet qui aurait aimé, d'une part, que nous nous impliquions dans le projet davantage et, d'autre part, que nous assistions et participions aux actions et journées de formation.

Nous avons refusé les deux demandes arguant que notre position aurait pu influencer le projet, les résultats mais également l'évaluation elle-même. En-dehors des comités de pilotage, destinés à rendre compte aux différents partenaires et interlocuteurs de l'avancée du projet et de l'évaluation, mais aussi des problèmes rencontrés ou encore les actions à venir nous sommes restés en-dehors de l'expérimentation elle-même.

I.2. Objectifs et modalités de l'évaluation

I.2.1. Problématique et méthodologie mise en œuvre

I.2.1.1. Objectifs de l'évaluation

Globalement les bases épistémologiques de l'évaluation sont celles qui ont été synthétisées par la collaboration Campbell (*Campbell Group for Crime and Justice*), qui est en sciences

humaines et, particulièrement dans les recherches sur la prévention de la violence et de la délinquance, une émanation de la *Cochrane Collaboration* (voir par exemple Blaya, Farrington, Petrosino, Weisburd, 2006 ou encore Gottfredson, 2002). A savoir :

1. Une mesure scientifique reproductible de l'effet (effect-size) du programme de prévention « Communication non-violente » par, au maximum, des méthodes quantitatives et complémentaires des méthodes qualitatives.
2. En ce qui concerne le programme évalué et les problèmes qu'il entendait traiter la mesure de l'effet a concerné en priorité la potentielle réduction du phénomène même du harcèlement entre pairs.
3. La mesure a porté également sur les effets d'amélioration du « climat scolaire (*climate of schools*, Benbenishty et Astor, 2005, *convivencia escolar* : Ortega, 2010 ou encore Debarbieux, 2011) jugé à la fois par les élèves et par les personnels dans la mesure où il est largement démontré une corrélation forte entre la qualité de ce climat et le harcèlement à l'école.
4. De manière complémentaire un suivi pour juger de la fidélité d'implémentation du programme et de sa réception sur le terrain expérimental a été effectué par observation (en particulier des séances de formation), par focus group et par entretiens approfondis. Il s'agissait de mettre en lumière les éléments facilitateurs ou au contraire les obstacles au programme.

L'analyse finale ayant pour but de montrer, d'une part, si le programme peut être jugé efficace, prometteur ou inefficace (voire avec des effets d'augmentation du phénomène) et, d'autre part, de montrer soit les conditions d'amélioration du programme, soit sa capacité à la généralisation.

Le harcèlement en milieu scolaire est un des locus scientifiques internationaux essentiels quant à la recherche sur le phénomène communément nommé « violence à l'école ». Au-delà d'une approche uniquement criminologique (même si de nombreux criminologues s'y intéressent). Il fait l'objet d'un intérêt montant à mesure que sont identifiées ses lourdes conséquences en termes scolaires (décrochage, absentéisme, échec), en termes de santé mentale (dépression, tentatives de suicide) et en termes de sécurité publique (lien avec la délinquance).

Par exemple 28 études *longitudinales* atteignent les critères du Campbell Group for Crime and Justice (Cochrane) sur l'effet du *bullying* sur les agresseurs. La plus récente est celle de Farrington et Ttofi (2011) parue dans *Criminal Behaviour and Mental Health* à partir d'un suivi de 411 garçons agresseurs pendant 40 années. Ou encore on consultera la méta analyse très récente de Ttofi, M.M., Farrington, D.P., Lösel F. and Loeber, F. (2011).

Il est alors particulièrement intéressant d'étudier comment peut s'appliquer, s'adapter et s'implanter un programme du type de la CNV dans un contexte scolaire français qui peut être réticent. En réalité la recherche sur le harcèlement – et sur les effets des programmes – tend de plus en plus à s'intéresser aux effets de contexte (Benbenishty, R. & Astor, R.A. 2005).

L'enquête de victimation est devenue la méthode principale utilisée mondialement pour ce sujet depuis les enquêtes pionnières et répétées des Gottfredson aux USA (Gottfredson G. D

and Gottfredson, D. C. (1985). Un essai même avec un échantillon relativement restreint peut alors s'intégrer dans de vastes bases de données et dans la mesure où notre Structure Fédérative de Recherche est en liaison constante avec les principaux groupes spécialisés sur la question en Europe et hors de l'Europe, et est en lien également avec l'Observatoire International de la Violence à l'école dont les travaux pour l'UNICEF ont permis une prise de conscience forte de la prévalence du phénomène en France (Debarbieux, 2011).

I.2.1.2. Protocole d'évaluation

Le protocole d'évaluation se base sur ce qu'est le harcèlement entre pairs à l'école et la difficulté à le mettre en lumière. Il existe, en effet, un très grand décalage entre les signalements administratifs liés à ce harcèlement (et plus largement la violence à l'école) et la réalité victimaire. Le harcèlement est un ensemble de micro violences hétérogènes (et non pas homogènes) répétées qui comprennent aussi bien des agressions directes physiques ou verbales (coups, bousculades, insultes, moqueries, et souvent extorsion, menaces... qui peuvent désormais concerner le cyberspace) que des agressions plus symboliques (ostracisme, exclusions diverses) ou des dommages contre les biens (de la dégradation au vol) et enfin des violences à connotation sexuelle (déshabillage forcé, baisers non souhaités etc.). Les adultes en général ne peuvent prendre pleine mesure des problèmes rencontrés par les élèves parce que d'une part un certain nombre d'agressions n'ont pas lieu devant eux, qu'ils ont tendance à en mésestimer les conséquences (sur les victimes comme sur les agresseurs) et ils sont le plus souvent incapables de les saisir dans leur continuité et leur caractère répétitif (par exemple Elton, 1989 sur les politiques publiques contre le *school bullying* au Royaume-Uni).

Pour ces raisons la méthodologie retenue sera en ce qui concerne les objectifs princeps (1 et 2) celle de l'enquête de victimation. Comme on vient de le voir les signalements administratifs minorent toujours le nombre de victimes et négligent bien des victimations. Seule l'enquête de victimation peut permettre de les mieux connaître (Killias, 1991). Le point de vue est celui de la victime, considérée comme un informateur privilégié, au lieu de focaliser les recherches sur les agresseurs (Zauberman & Robert, 1995). Il s'agira d'évaluer la prévalence dans le groupe expérimental et dans le groupe-témoin des victimations diverses et la manière dont elles se répètent et se combinent pour former un « harcèlement », c'est-à-dire une multi victimation oppressive (le *school bullying* est en effet classiquement défini comme un « abus de pouvoir agressif à long terme »).

L'enquête quantitative comprenait en outre un module sur la perception du climat scolaire (objectif à partir d'échelles d'attitudes permettant d'étalonner dans un indice composite ce climat scolaire (sur la méthode de l'Indice de Climat Scolaire cf. Debarbieux, 1996). L'hypothèse expérimentale est en effet que la CNV aurait un effet sur le climat scolaire (pour nous mesuré par l'ICS) et ferait ensuite ou de manière concomitante baisser le taux de harcèlement et d'agressions diverses entre pairs.

L'ensemble du dispositif d'évaluation visait à répondre à l'objectif final : apporter une réponse claire sur une possible réplique et généralisation de ce programme avec ou sans changement, ou au contraire tenter d'expliquer les raisons de son inefficacité ou/et de ses éventuels effets-pervers.

Il y a donc eu une enquête de victimation menée avant l'implantation du programme (T0) puis à l'issue du programme (T2 = fin du programme puisque passation des questionnaires en septembre-octobre 2014).

I.2.2. Indicateurs (quantitatifs ou qualitatifs) pressentis pour répondre aux questions posées par l'évaluation

Quatre indicateurs ont conduit cette évaluation :

1. Au niveau de la victimation les travaux de Debarbieux (1996, 2003, 2011 par exemple) et des protocoles ayant permis l'enquête nationale DEPP/MEN 2011 ou encore de l'enquête faite par l'Observatoire International de la Violence à l'École (UNICEF/OIVE, 2011) qui a contribué à mettre à jour le phénomène en France, ont largement inspiré ce travail. A savoir une série d'indicateurs de victimations, actualisant ces indicateurs en fonction de l'évolution connue du phénomène par la cyber violence :
 - Violences verbales et symboliques: moqueries, insultes, menaces, ostracisme, rumeurs
 - Violences physiques : coups, bousculades, bagarres
 - Violences à connotation sexuelle : déshabillage et baisers forcés, attouchements
 - Violences d'appropriation : vol simple, vol avec menaces, racket
 - Violences « technologiques » : mails injurieux, SMS, rumeurs sur les réseaux sociaux (l'évolution technologique et les derniers travaux connus (groupe international COST) montrent en effet la prégnance de ce type de comportement y compris chez les élèves très jeunes du Cycle 3 des apprentissages).

Ces indicateurs ne prennent pleinement leur sens toutefois que dans leur combinaison et dans leur fréquence. Les procédures utilisées viseront donc à l'étude de ces combinaisons seules à même de mettre à jour la réalité d'un harcèlement (une question simple sur la présence ou non du harcèlement nous paraît totalement impropre à le révéler, avec un risque d'exagération ou de minoration fort important).

2. Au niveau du climat scolaire une série de questions à échelle (déjà largement testées et publiées par les équipes universitaires de notre Structure Fédérative de Recherche) ont été utilisées et concernent :
 - Les relations entre élèves
 - Les relations élèves-adultes (plusieurs variables : professeurs, direction, personnel de service)
 - La perception de la qualité de l'apprentissage
 - Le sentiment de sécurité personnelle dans l'établissement, dans le quartier environnant
 - Le sentiment de justice scolaire (composante essentielle d'après les travaux de Gottfredson, 2001)

3. Ont également été utilisés les indicateurs indirects disponibles autant en ce qui concerne les élèves que le bien-être des personnels : taux de redoublement, abandon scolaire et absentéisme, registre des punitions, arrêts de travail et *turn over* des personnels.
4. Les indicateurs qualitatifs utilisés (à travers entre autres des grilles d'entretien) ont été en partie les mêmes, en particulier en ce qui concerne le climat scolaire (voir 2 ci-dessus). La perception des savoir-faire et de la qualité des intervenants et de la formation ont été systématiquement interrogés, par le biais de Q-sort anonymisés par exemple. Les entretiens individuels et collectifs visaient à comprendre le degré de compréhension et d'appropriation du programme pour en comprendre la qualité d'implémentation et la fidélité à celui-ci.

I.2.3. Groupe témoin

Aucun

I.2.4. Outils de collecte de données

Les outils de collecte de données étaient répartis en deux grands types :

A. Concernant les enquêtes de victimation et climat scolaire :

1. Des questionnaires ont été passés auprès de tous les élèves du cycle 3 et des collégiens des établissements concernés (expérimentaux ou témoin) (échantillon exhaustif cycle 3 et collèges mais excluant les élèves plus jeunes pour cette enquête par questionnaire c'est-à-dire les classes des cycles 1 et 2 (de la maternelle au CE1).
2. Ces questionnaires ont été réalisés avant implémentation du programme (à T0 et à T2 à la fin du programme).
3. Ils ont été réalisés par classes entières, élèves séparés par une table, hors de la présence de tout adulte de l'établissement. La coordination de ces passations a été réalisée en lien avec le porteur de projet, le groupe de pilotage et les directions des écoles et collèges. 2 enquêteurs étaient présents dans chaque classe, pour un questionnaire d'une durée de 25 minutes environ. Cette durée est importante car, en fonction de l'âge et, surtout, de l'attention des sujets les plus jeunes (CE2), il s'agit de conserver l'attention des élèves. Cette passation était précédée d'une partie de présentation et d'explication préalable et finale (protocole décrit in Debarbieux, 1996, par exemple, ou Carra, 2009).
4. Un questionnaire climat scolaire a été soumis à tous les adultes des établissements concernés comme outil complémentaire à T0 et T2.

B. Méthodes qualitatives :

1. Il a été opéré un recueil systématique des données institutionnelles : redoublement, punitions, absentéisme, évaluations scolaires, signalement

éventuels... Ces données, pour quantitatives qu'elles soient, ont fait l'objet d'un traitement qualitatif, en observant plus spécifiquement, d'une part, leur glissement d'une catégorie à une autre et, d'autre part, la nature des faits reprochés, les peines de substitution (justice restauratrice) proposées et mises en œuvre et/ou l'amélioration du niveau scolaire. Cependant au regard du suivi de cohortes et du turn over des élèves et des enseignants très peu d'enseignements ont pu être utilisés.

2. Des entretiens approfondis ont été réalisés auprès de tous les directeurs et chefs d'établissements du groupe expérimental (entretiens : 10 entretiens à T2), auprès d'un échantillon d'enseignants et autres personnels dans le groupe expérimental, ayant ou non participé à la formation CNV (entretiens : 20 entretiens à T2). Il a été ajouté des entretiens à T0 afin de prendre en compte le point de vue des chefs d'établissement sur le climat scolaire de leur école/collège et leurs attentes vis à vis de la CNV.
3. Des focus group et des entretiens collectifs ont été réalisés avec 3 groupes de personnes participant aux formations soit environ 20 personnes.
4. Une immersion dans plusieurs séances de formation (collèges et écoles élémentaires) a été réalisée.
5. Des visites régulières et des entretiens plus flottants, durant la réalisation du projet et surtout en année 2 (sans enquête quantitative) et en particulier la participation aux réunions avec les parents et partenaires dans 3 sites (1 collège, 2 écoles) sont venues compléter ce dispositif.
6. Par ailleurs en fin d'administration du questionnaire à T0 comme à T2 des entretiens collectifs ont été organisés avec les groupes des élèves répondants permettant de recueillir les représentations dominantes des enfants et des jeunes concernés.
7. Enfin, des entretiens avec 10 jeunes bénéficiaires ont été réalisés.

C. Méthodes complémentaires

Nous avons projeté de mettre en œuvre (ce n'était pas prévu dans le projet) un site collaboratif sécurisé (<http://c-n-v.forumactif.org/login>) dans lequel les enseignants pouvaient échanger sur les difficultés rencontrées mais également sur les moyens mis en œuvre pour résoudre les situations de harcèlement. Il a été conçu, construit et présenté. Ce site aurait pu être riche d'informations concernant les échanges mais également l'évolution des échanges et des pratiques. Ce site n'a jamais réellement été utilisé. Les enseignants affirmant qu'ils avaient peur d'être « jugés » par leurs homologues en fonction des difficultés rencontrées et exposées. Ce site a donc été abandonné.

I.2.5. Publications/communications

Aucune publication n'a, à ce jour, été réalisée. La raison en est simple : il nous fallait d'abord dépouiller l'enquête T0/T2. Une série d'articles suivra ce rapport et porteront :

1. Sur l'évolution du climat scolaire
2. Sur la question de la formation/formation continue des enseignants

3. Sur la problématique du *turn over* des enseignants au sein des établissements pour continuer/accentuer le travail de type CNV
4. Etc.

A l'inverse une conférence, organisée à Blois en février 2014 sous l'égide de la SFR a été réalisée avec la Présence du professeur Éric Debarbieux, Délégué Ministériel en charge de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire. L'objectif était double :

1. Faire venir les chefs d'établissement et les personnels du Diocèse blésois pour une conférence de qualité qui avait valeur tout à la fois de formation continue et d'échanges
2. Profiter de cette conférence pour effectuer une restitution générale de l'enquête réalisée à T0 et T1.

Quatre phases de restitution des résultats ont été réalisés et/ou programmés :

1. Restitution « générale » de l'enquête réalisée à T0 et T1 à l'ensemble des établissements et au directeur diocésain. Les données étaient générales et ne pointaient aucun établissement en particulier qu'il soit exemplaire ou, au contraire, critiquable.
2. Restitution établissement par établissement auprès des chefs d'établissement des enquêtes réalisées à T0/T1 en septembre 2014. Initialement prévue en mars 2014 cette restitution a été repoussée une première fois en raison de la maladie du porteur du projet et une seconde fois en fonction des impératifs liés à la fin d'année scolaire dans les établissements.
3. Restitution générale au directeur diocésain en février 2015.
4. Restitution établissement par établissement en février 2015.

I.2.6. Calendrier de l'évaluation

Le calendrier initialement prévu a été décalé de 3 mois environ ce qui a donné lieu d'ailleurs à un avenant à la convention. Ce décalage a été dû, d'une part, au retard lié à la signature de la convention initiale et, d'autre part, aux problèmes de santé du porteur de projet (déjà mentionné) :

2012	<p>Date de démarrage : Novembre 2012</p> <p>Planning des actions programmées :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Entretiens et contacts approfondis avec le porteur du projet pour mieux analyser les attendus et requisits en ce qui concerne l'implantation du programme. ▪ Adaptation du questionnaire de victimation et climat scolaire : Novembre 2012 ▪ Organisation et passation des enquêtes de victimation et climat scolaire auprès des élèves (groupe-expérimental et groupe-témoin) : Novembre/décembre 2012 ▪ Organisation et passation des enquêtes de climat scolaire auprès des personnels (groupe-expérimental et groupe-témoin) : Novembre/décembre 2012 Saisie et Analyse de ces enquêtes : Février/Mars 2013 ▪ Observation des séances de sensibilisation dans 2 établissements (1 collège, 1 école ou un groupe d'écoles) auprès des personnels et des parents. Février/Mars 2013
2013	<p>Planning des actions programmées :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Suivi régulier par des rencontres avec le porteur de projet (1 par trimestre), observation et rencontres auprès des groupes de parents volontaires. ▪ Suivi du développement du partenariat (recueil des données : secrétariat de séances, compte-rendu des rencontres etc.) ▪ Observations dans les établissements scolaires tout au long de l'année
2014	<p>Planning des actions programmées :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Suivi régulier avec le porteur de projet (1 par trimestre) ▪ Organisation et passation des enquêtes de victimation et climat scolaire auprès des élèves (groupe-expérimental et groupe-témoin) : Septembre/Octobre 2014 ▪ Organisation et passation des enquêtes de climat scolaire auprès des personnels (groupe-expérimental et groupe-témoin) : Septembre/Octobre 2014 ▪ Saisie et Analyse de ces enquêtes : Novembre/Décembre 2014 ▪ Entretiens avec les directions et des bénéficiaires du programme (adultes et élèves) : Septembre/Octobre 2014 ▪ Décryptage et analyse de ces entretiens (extraction des données textuelles à l'aide de NVIVO) : Novembre/Décembre 2014 ▪ Analyse et rapport final : Janvier 2015

I.3. Validité interne

La méthodologie employée était à « échelles multiples » (Bromberger, 1995). Cinq outils ont été utilisés :

- Des questionnaires harcèlement et climat scolaire (élèves et enseignants)
- Des entretiens avec des chefs d'établissements
- Des focus group classes
- Des focus group inter établissements
- Des observations

Les outils sont joints en annexe.

Le but de cet éclairage multiple n'était pas seulement de croiser les données afin d'approcher au mieux la complexité sociale qui conduit ou non aux situations de harcèlement et à un « bon » ou « mauvais » climat scolaire. Il s'agissait également d'éclairer et de permettre une interprétation plus fine des données quantitatives recueillies.

Si l'on prend l'exemple de la réponse à la question « te sens-tu bien dans ton école » ? la réponse apportée fournit un indicateur parmi d'autres du bien ou du mal être au sein de l'établissement, indicateur qui sera complété par d'autres et nous fera dire par exemple que certains ou certaines sont des polyvictimes. Les réponses à ces questions ne nous renseignent cependant pas depuis quand ? Dans quelles circonstances ? Si les adultes sont conscients de cet état de fait ou, encore, si ces dires sont confirmés par d'autres ou observables au sein de la cour de récréation ou lors de l'entrée et la sortie des élèves.

Ce n'est donc pas tant le croisement des données qui importent mais la finesse des réponses que les méthodes qualitatives fournissent.

Dix établissements ont été investigués : 8 écoles et 2 collèges.

I.3.1. Questionnaires harcèlement et climat scolaire réalisés

Les questionnaires prévus ont été réalisés. Il s'agit des questionnaires Climat scolaire® conçus par Eric Debarbieux. Deux très petits établissements se sont retirés de l'enquête à T2 compte tenu, d'une part, des problèmes rencontrés au sein des établissements par les enseignants et, d'autre part, en raison d'un changement de direction. L'absentéisme des élèves n'a pas été pris en compte dans les résultats.

	T0	T2
	Nombre d'enfants	Nombre d'enfants
École 1	21	41
École 2	44	54
École 3	111	43
École 4	26	46
École 5	31	28
École 6	34	41

École 7	18	0
École 8	22	0
Collège 1	168	133
Collège 2	74	80

Enquêteurs

T0	T2
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dominique Bodin Professeur des Universités ▪ Stéphane Héas Maître de conférences ▪ Sophie Javerlhac Maître de conférences ▪ François Leyondre Maître de conférences ▪ Olivier Rasclé Maître de conférences ▪ Guillaume Routier Docteur en sociologie Ingénieur d'études (IGE) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Joséphine Bedet Étudiante en Master ▪ Claire Béguier Étudiante en master ▪ Dominique Bodin Professeur des Universités ▪ Chloé Forasté Étudiante en Master ▪ Jeanne-Maud Jarthon Docteur en Sociologie Ingénieur d'études (IGE) ▪ Sophie Javerlhac Maître de conférences ▪ Max Raulin Étudiant en Master ▪ Sandrine Robin Doctorante

(Sont indiqués en gras les directeurs du contrat).

I.3.2. Entretiens chefs d'établissement

Tous les entretiens prévus ont été réalisés soit dans le bureau des chefs d'établissement soit dans la salle de classe en ce qui concerne les personnels. Le nombre d'entretiens réalisés est le nombre prévu. Ils ont été très riches, sauf dans un cas, où le chef d'établissement mécontent de l'évaluation à T0 a fait en sorte d'éluder les questions à T2. Deux très petits établissements se sont retirés de l'enquête à T2 compte tenu, d'une part, des problèmes rencontrés au sein des établissements par les enseignants et, d'autre part, en raison d'un changement de direction.

	T0		T2	
	Chefs d'établissement	Personnels	Chefs d'établissement	Personnels
École 1	1	2	1	2
École 2	1	2	1	2
École 3	1	3	1	2
École 4	1	1	1	1
École 5	1	1	1	1
École 6	1	1	1	2

École 7	1	1	0	0
École 8	1	1	0	0
Collège 1	1	3	1	3
Collège 2	1	2	1	2

Enquêteurs

T0	T2
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dominique Bodin Professeur des Universités ▪ Stéphane Héas Maître de conférences ▪ Sophie Javerlhiac Maître de conférences ▪ François Leyondre Maître de conférences ▪ Olivier Rasclé Maître de conférences ▪ Guillaume Routier Docteur en sociologie Ingénieur d'études (IGE) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Joséphine Bedet Étudiante en Master ▪ Claire Béguier Étudiante en master ▪ Dominique Bodin Professeur des Universités ▪ Chloé Forasté Étudiante en Master ▪ Jeanne-Maud Jarthon Docteur en Sociologie Ingénieur d'études (IGE) ▪ Sophie Javerlhiac Maître de conférences ▪ Max Raulin Étudiant en Master ▪ Sandrine Robin Doctorante

(Sont indiqués en gras les directeurs du contrat).

I.3.3. Focus group classe

Tous les focus classe prévus (chaque classe questionnée faisait également l'objet d'un focus group) ont été réalisés dans la salle de classe en ce qui concerne les personnels. Les focus group se sont avérés très riches et ont duré plus de deux heures parfois. Ils ont été très difficiles à réaliser notamment avec les classes primaires.

	T0	T2
École 1	1	2
École 2	2	2
École 3	3	2
École 4	1	2
École 5	1	1
École 6	1	2
École 7	1	0
École 8	1	0
Collège 1	4	3
Collège 2	3	3

Enquêteurs

T0	T2
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dominique Bodin Professeur des Universités ▪ Stéphane Héas Maître de conférences ▪ Sophie Javerlhac Maître de conférences ▪ François Leyondre Maître de conférences ▪ Olivier Rascle Maître de conférences ▪ Guillaume Routier Docteur en sociologie Ingénieur d'études (IGE) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Joséphine Bedet Étudiante en Master ▪ Claire Béguier Étudiante en master ▪ Dominique Bodin Professeur des Universités ▪ Chloé Forasté Étudiante en Master ▪ Jeanne-Maud Jarthon Docteur en Sociologie Ingénieur d'études (IGE) ▪ Sophie Javerlhac Maître de conférences ▪ Max Raulin Étudiant en Master ▪ Sandrine Robin Doctorante

(Sont indiqués en gras les directeurs du contrat).

I.3.4. Focus group inter établissement : 3

Nous avons eu beaucoup de difficultés à réunir l'ensemble des personnes prévues (Chef d'établissement, enseignants, personnels autres, parents d'élèves, élèves). Cela n'a pu être réalisé que grâce à la conjonction des efforts du directeur diocésain, des chefs d'établissement et de Mme Catherine Schmitter. Les focus group ont duré en moyenne 1.30 heure.

Enquêteurs

- **Sophie Javerlhac Maître de conférences**
- **François Leyondre Maître de conférences**
- **Guillaume Routier Docteur en sociologie**

I.3.4. Observations

Une série d'observations a été réalisée comme prévu à T1. **Non prévue à T2 il nous a semblé important de l'ajouter.**

	T1	T2
École 1	1	1
École 2	1	1
École 3	1	1
École 4	1	1
École 5	1	1
École 6	1	1

École 7	1	0
École 8	1	0
Collège 1	1	1
Collège 2	1	1

Les observations ont été effectuées sur deux journées dans chacun des établissements :

1. Durant les temps de récréation
2. A l'entrée des établissements (matin)
3. A la sortie des cours (soirée)
4. En classe (uniquement avec les enseignants volontaires).

Enquêteurs

T1	T2
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Claire Béguier Étudiante en master ▪ Dominique Bodin Professeur des Universités ▪ Elodie Hochet Étudiante en Master ▪ Jeanne-Maud Jarthon Docteur en Sociologie Ingénieur d'études (IGE) ▪ Sophie Javerlhac Maître de conférences ▪ Sandrine Robin Doctorante 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Joséphine Bedet Étudiante en Master ▪ Claire Béguier Étudiante en master ▪ Dominique Bodin Professeur des Universités ▪ Chloé Forasté Étudiante en Master ▪ Jeanne-Maud Jarthon Docteur en Sociologie Ingénieur d'études (IGE) ▪ Sophie Javerlhac Maître de conférences ▪ Max Raulin Étudiant en Master ▪ Sandrine Robin Doctorante

(Sont indiqués en gras souligné les directeurs du contrat).

II. Enseignements de politique publique

II.1. Résultats de l'évaluation

II.1.1. Les publics touchés par l'expérimentation

Caractéristiques des bénéficiaires de l'expérimentation

Les bénéficiaires de l'expérimentation constituent l'un des publics habituels de l'ACNV qui est habituée à intervenir, principalement, auprès d'enseignants, d'éducateurs et d'associations de parents d'élèves. Il s'agit des trois publics essentiels concernés par le projet déposé par l'ANCV.

Adhésion du public ciblé au dispositif

Le travail lancé en amont de ce projet, par le responsable diocésain, M. Jérôme Brunet, d'« Éducation à la relation » auquel l'ANCV participait dans le cadre du groupe de recherche associé à ce projet ainsi que l'organisation conjointe d'un colloque avec le diocèse, le 2 décembre 2011, sur le thème « Éduquer à la relation dans nos établissements scolaires », avait permis à l'ANCV de tisser des liens forts avec les établissements diocésains. Lorsque l'ANCV s'est proposée de mettre en œuvre une formation, dans le cadre de ce projet FEJ, c'est tout naturellement qu'un certain nombre de demandes est venu des participants à ce colloque. Cela montrait tout à la fois un intérêt pour la démarche, une confiance mais également l'importance de prendre en compte la relation et la forte demande de formation pour avoir des outils concrets pour transformer les pratiques. C'est la démarche évaluative qui a eu le plus de mal à s'imposer. Elle ne correspondait ni à une demande ni à des attentes et a suscité des inquiétudes particulières concernant la restitution des données. Il a donc fallu expliquer :

1. qu'il n'y avait pas d'expérimentation sans évaluation,
2. que l'évaluation établissement par établissement ne serait en aucun cas restituée au directeur diocésain qui ne serait destinataire que des données globales sans mention du positionnement particulier de tel ou tel établissement,
3. que la restitution se ferait établissement par établissement au sein des écoles et collèges et au gré des chefs d'établissement en présence ou non des enseignants volontaires dans ce programme,
4. enfin, que cette évaluation constituait avant toute chose pour les établissements une source d'information mais également un outil de pilotage.

Ces précautions étant prises il a été assez simple de mettre en œuvre, avec le concours, tout à la fois de l'ANCV et des chefs d'établissement le processus d'évaluation.

II.1.2. Les effets du dispositif expérimenté

II.1.2.1. T0 : une situation de départ très diversifiée

Ne sont apparents ci-dessous que les commentaires relatifs aux données générales à T0 tant dans les écoles que dans les collèges. Les tableaux et graphiques, ainsi que les commentaires, établissement par établissement, mais également les tableaux et graphiques au général sont joints en annexe de ce rapport afin de ne pas surcharger celui-ci. Ils ont fait l'objet d'un quatre page restitué aux établissements et envoyé au FEJ avec le rapport de Juillet 2014.

II.1.2.2. Données générales concernant les huit écoles (les documents complets sont fournis en annexes)

Nous avons décidé d'exposer les présents résultats en les répertorient en six catégories :

- La première regroupe les résultats aux questions se rapportant au bien être à l'école, à savoir les relations que les élèves entretiennent entre eux ainsi qu'avec les adultes de l'établissement.
- La deuxième catégorie est celle des violences subies et regroupe quatre sous-catégories : les violences verbales (moqueries, insultes, etc.), le harcèlement, les violences physiques ainsi que les violences commises par des personnes adultes.
- La troisième regroupe les vols et jeux dangereux.
- La quatrième rapporte les résultats des observations menées dans les cours de récréation des différentes écoles.
- La cinquième restitue le bilan des groupes classes.
- La sixième catégorie consiste en une synthèse des observations et des résultats recueillis.

1. Bien-être à l'école

A l'image des réponses données par les élèves des collèges la **qualité de vie** au sein des établissements investigués du Diocèse blésois est **soulignée par les élèves du primaire**.

Il faut souligner cependant que ce sont, sensiblement, les mêmes élèves qui se disent pas très bien ou pas bien du tout dans leur école, qui ne trouvent pas l'ambiance très bonnes et qui estiment que les relations avec leurs maîtres et maitresses ne sont pas très bonnes ou mauvaises.

Les élèves interrogés sont jeunes (CE2 au CM2). **Le lien au maître et le sentiment d'injustice, au regard des punitions notamment, sont vécus sur fond d'affect.** Les élèves en question en parlent assez facilement : « moi elle me punit mais moi pourtant je l'aime bien » ou encore « c'est toujours moi alors que moi j'essaie de lui dire que c'est pas moi mais elle me croit pas ». Quelques extraits de verbatim, pris parmi d'autres, qui montrent la difficulté pour les enfants interrogés à faire la part entre le bien et le mal, le juste et l'injuste. Le problème n'est pas celui de la réprimande mais celui du sentiment d'injustice qui, comme le souligne Éric Debarbieux (1992) peut entraîner une chaîne sans fin : « transgression, punition, sentiment d'injustice, transgression ». Dit autrement le sentiment d'injustice peut être à la source tout à la fois de la genèse de comportements violents mais, il faut le souligner aussi, de décrochage scolaire. C'est le rôle des éducateurs qui est ici interrogé.

2. Violences verbales

De la même manière **les élèves se sentent également bien davantage en insécurité** vis à vis de leurs pairs. 43,7 % déclarent que des choses fausses ont été racontées sur eux. 59 % se disent victimes de moqueries, 30,1 % être l'objet de surnoms méchants, 50,2 % avoir été insultés.

Interrogés dans les groupes classe évoquent tout à la fois les mots et les lieux ou les choses se passent. Beaucoup évoquent que les adultes « laissent faire » même « lorsqu'on va les voir ». Il n'existe pas de définition précise des violences verbales. Seules les insultes à caractère racistes et xénophobes ou les incitations verbales à la haine raciale, peuvent être clairement sériées et définies, du moins prévues et, de fait, condamnables dans le cadre du code pénal¹. Il en est de la définition des violences verbales comme de celle de la violence,

¹ Voir à ce sujet la LOI n° 2003-88 du 3 février 2003 visant à aggraver les peines punissant les infractions à caractère raciste, antisémite ou xénophobe

au sens générique du terme, une réelle difficulté à la définir. Faisant nôtre une partie des propos de Héritier « Le mot est appliqué à des situations contextuelles extrêmement variables... » (1996, 13) mais devons nous ajouter il ségrègue le point de vue *emic* du point de vue *etic*, c'est à dire le point de vue de celui qui subit ou, au contraire, s'adonne à la violence verbale de celui qui observe, que cet observateur soit un personnel enseignant ou un chercheur. « Il m'a traité », phrase maintes fois entendue n'indique rien de la manière ni de la nature des propos tenus. La perception de la violence, fut-elle verbale, et par voie de conséquence sa définition est rendue impossible tant elle varie selon que l'on interroge pour un même fait l'agresseur et la victime, selon l'expérience préalable, voire de l'habitude en la matière ou non de chacun des protagonistes, mais aussi en fonction des antagonismes antérieurs qui pouvaient les opposer rendant la violence « verbale » justifiée aux yeux de celui qui s'y est adonné.

Finalement ce dont nous parlent les enfants ressemble bien davantage au « chahut traditionnel » (Testannière, 1967), c'est à dire un chahut collectif toléré par l'ensemble des enseignants et des personnels, mais également par les élèves, voire supporté par les victimes car ayant une fonction purement ludique et servant tout à la fois de catharsis et de fonction de construction du groupe, qu'au « chahut anémique » (Testannière, op. cit.). Dans ce dernier cas l'expression des violences, quelles qu'elles soient relèvent d'un contexte d'anomie sociale (Durkheim, 1893), c'est à dire l'absence de règles et de normes, ou la perte de valeurs de celles-ci qui traduit un dérèglement beaucoup plus profond pouvant aller jusqu'à la « désorganisation sociale » (Merton, 1938), c'est à dire la rupture définitive de certains individus avec les habitudes et les règles habituelles de l'échange social. Le « chahut traditionnel » ne concerne bien souvent que quelques élèves faciles à repérer, voire à contrôler. Il est fait de jeux et de provocations propres à la classe d'âge des enfants que de violences verbales réelles. Ils n'empêchent qu'elles sont vécues comme telles par les plus petits et les plus faibles qui se sentent agressés et en insécurité notamment dans la cour de récréation.

3. Harcèlement

Le harcèlement ressenti est important. Toute proportion gardée bien sûr ! Il s'agit de ressenti notamment de la part des élèves les plus jeunes (ceux du CE2 la plupart du temps ou ceux des autres classes souvent plus petits en taille).

Il existe des lieux redoutés dans tous les établissements : les WC. Certains évoquent d'ailleurs que « les grands ils nous empêchent de sortir des WC si on ne leur récite pas la table de 8 » d'autres que « quand on va aux toilettes eh ben pour sortir il faut leur donner des trucs »... Les exemples sont nombreux et d'autres plus cruels dont nous ne parlerons pas ici sont discutés par les enfants.

Bref, le harcèlement existe à l'encontre des plus petits, de ceux qui sont différents, peu à l'encontre des filles.

Les lieux propices à ces pratiques sont communs à tous les établissements et ne font pas l'objet de surveillance particulière. Certains enfants disent préférer ne pas aller aux WC à

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000781920&dateTexte=&categorieLien=jd> ou, encore, la Loi n° 2004-204 du 9 mars 2004 portant adaptation de la justice aux évolutions de la criminalité <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000249995> (pages consultées le 11/05/2015).

cause de ce qui se passe. Si les établissements connaissent peu de violences, les résultats acquis à T0 se distinguent, en effet, peu des données nationales disponibles sur ce point².

4. Violences

De la même manière **les violences sont nombreuses et variées**. 34,5 % se disent victimes de jets d'objets, 40,1 % déclarent s'être déjà bagarrés, 45 % avoir déjà été frappés par d'autres, et 50,3 % par plusieurs élèves.

Les observations effectuées ne confirment pas toujours ce déclaratif. L'observateur a bien davantage remarqué des bousculades inhérentes aux jeux que de réelles bagarres. Se pose ainsi le dilemme entre ressenti et réalité, perception de la violence et violence elle-même, expériences (préalables) de la violence et violence ressentie.

Il faut cependant prendre au sérieux ces données qui, quelles que soient les formes interrogées se confirment. Les écoles du Diocèse blésois ne sont pas à feu et à sang mais il ne faudrait pas laisser s'installer une permissivité et le désordre des choses

5. Violences provenant d'adultes

Avec les réserves émises lors de la discussion du bien être à l'école **les enfants sont satisfaits des relations avec les adultes et déclarent être peu victimes de violences de leur part**.

On voit bien que le lien affectif qui les unit à « leur » maître ou maîtresse est fort. Les adultes les plus redoutés sont ceux qu'ils rencontrent le moins et qui sont porteurs de contraintes fortes lorsqu'ils les côtoient. La mise en cause des personnes de la cantine est justifiée par les interdictions de se bousculer, de crier, de jeter des objets ou de la nourriture.

6. Vols

Si **les vols sont peu nombreux** et semblent se limiter principalement à du matériel scolaire. Les élèves en parlent avec tout à la fois un sentiment d'injustice : « c'est pas juste », « le maître il a rien fait » mais aussi principalement par la crainte de le dire à ses parents.

7. Jeux dangereux

Peu d'élèves déclarent avoir déjà jouer à des jeux dangereux. Un grand nombre d'entre eux ne savent pas de quoi il s'agit. Le groupe classe fait souvent apparaître des jeux déjà expérimentés dans d'autres établissements « avant d'être là » ou « quand j'étais à l'école publique ». Les observations montrent d'ailleurs la forte présence des personnels durant, notamment, le temps de récréation. Tout est donc à relativiser dans les propos des enfants et revenir aux violences physiques subies. Les personnels ne peuvent en fait intervenir qu'après que les faits se soient produits. Commence alors un jeu entre élèves et personnels pour justifier les bousculades, très souvent en se présentant comme victimes.

² Voir à ce sujet les mesures récentes effectuées par la Délégation ministérielle chargée de la prévention et de lutte contre les violences en milieu scolaire et les actions et programmes mis en œuvre dans ce cadre <http://www.education.gouv.fr/cid2765/climat-scolaire-et-prevention-des-violences.html> (page consultée le 11/05/2015).

8. Observations

Les observations menées dans les différentes écoles permettent de confirmer les données récoltées. Ainsi, on observe très majoritairement des altercations entre élèves et très peu de violence physique. Celle-ci est dans la très grande majorité des cas rattachée à des jeux/sports ou relève de « chamaillerie » inhérente à l'âge des enfants observés. Apparaît alors pour les adultes présents la difficulté de différencier le jeu de l'agression avérée et pour les élèves la différence de ressenti s'exprime selon la place occupée (agresseur/agressé).

9. Groupes classes

Les élèves, surtout les plus jeunes, évoquent beaucoup leur « mal être » dans les groupes classe. Leurs difficultés à se confronter aux plus grands. Leur sentiment d'insécurité mais également d'injustice : « Les grands ils nous attaquent mais les maîtres ils ne nous défendent pas ». En réalité les discussions font apparaître autre chose : des adultes très présents qui essaient d'intervenir à bon escient de manière à ce qu'il n'y ait pas de dérapage mais de façon aussi à aider les enfants à grandir et assumer leurs actes.

10. Synthèse des écoles du diocèse blésois à T0

Si les écoles du Diocèse blésois ne présentent pas de climat scolaire particulièrement dégradé il n'empêche qu'il existe tout à la fois un sentiment d'insécurité qu'il convient de dissiper, quelques formes de harcèlement et des lieux où se déroulent violences et harcèlement et qui restent peu surveillés.

Si aucun acte, réellement grave, ne se soit déroulé il n'empêche que les actes les plus bénins doivent être pris en compte comme les prémisses d'actes plus graves susceptibles de détériorer le climat scolaire.

II.1.2.3. Données générales concernant les collèges (les documents complets sont fournis en annexes)

Les principaux résultats sont présentés en six catégories :

- La première regroupe les résultats aux questions se rapportant au bien être au collège, à savoir les relations que les élèves entretiennent entre eux ainsi qu'avec les adultes de l'établissement.
- La deuxième catégorie est celle des violences subies et regroupe les violences verbales (moqueries, insultes, etc.), le harcèlement, les violences physiques ainsi que les violences commises par des personnes adultes.
- La troisième rapporte les résultats des observations menées dans les cours de récréation des différentes écoles.
- La quatrième catégorie restitue le bilan des groupes classes.
- La cinquième catégorie interroge la sécurité au sein de l'établissement (vols et sentiment de sécurité)
- La sixième consiste en une synthèse des observations et des résultats recueillis.

1. Bien-être au collège

La **qualité de vie à l'intérieur des établissements est soulignée par la majorité des élèves interrogés** :

- 88,8 % se déclarent « tout à fait bien ou plutôt bien » dans leur collège
- 77 % estiment que l'ambiance entre élèves est tout à fait bonne ou plutôt bonne.

Seule ombre au tableau : les locaux. 45 % des élèves ne se disent pas du tout satisfaits ou plutôt pas satisfaits des locaux. Certaines salles de cours sont en effet désuètes voire en (très) mauvais état au moment de la visite. L'état des locaux a un retentissement sur la perception que les élèves ont de leur établissement. Dans les groupes classes beaucoup déclarent que « rien n'est fait », qu'ils ne veulent « pas rester » ou, encore, qu'ils ont hâte d'être au lycée pour changer d'établissement. Finalement la qualité des locaux a une influence importante, d'une part, sur l'image de l'établissement que de l'enseignement catholique et, d'autre part, sur l'impression d'être dans un établissement en déshérence, sans avenir, moins bien que les autres. Finalement cette impression est renforcée par le fait que l'un des établissements avait fait l'objet quelques temps auparavant d'un envahissement de la part d'individus venant de l'extérieur et que des élèves avaient été suivis en sortant du collège dans la nuit.

Dans celui-ci **un sentiment d'insécurité se construit alors que tout semble bien se dérouler entre élèves.**

2. Violences verbales

Les **violences verbales sont quasi inexistantes** au sein des deux établissements. Si cela confirme les bonnes relations entre élèves précédemment énoncées il faut souligner également deux faits :

1. La forte présence des adultes durant les temps forts que constituent l'entrée et la sortie des élèves mais également les récréations
2. Le rôle des personnels, très impliqués dans leur ensemble, dans la vie des établissements, l'explication, la mise en œuvre et le respect du règlement intérieur

Les équipes font corps, renforçant l'idée, s'il le fallait, défendue par Éric Debarbieux (1999) que **l'un des principaux remèdes à la violence en milieu scolaire tient dans le projet d'établissement et l'existence pour soutenir ce projet d'une équipe soudée et concernée. C'est le cas ici.**

3. Harcèlement

Plus parlant encore : **le harcèlement entre pairs.** Il est quasi inexistant au sein de ces deux établissements.

Là encore il nous faut rappeler la forte présence des adultes durant les temps forts que constituent l'entrée et la sortie de l'établissement mais également la récréation. Forte présence garante du « bon » comportement des élèves.

La mise à l'écart par d'autres élèves 38,6 % (entre souvent et plutôt rarement) laisse cependant penser que tout est possible.

Les entretiens réalisés avec les groupes classe confirment par ailleurs ce fait. Rien n'est réellement différent des autres établissements : les meilleurs élèves, les plus petits, ceux qui présentent des différences physiques (plus gros, jugés « moins beaux », etc.) sont ceux qui sont mis à l'écart. Ce phénomène, plus difficile à observer, est cependant à prendre en compte car il est le prélude du harcèlement s'il n'est pas contrôlé très tôt.

4. Violence physique

Les déclarations relatives aux violences physiques sont probablement les plus contradictoires. D'abord parce que, comme le montrent les groupes classe, chacun a une vision très différente de ce que sont les violences physiques. Pour certains une bousculade est une violence importante tandis que pour d'autres la violence implique une bagarre. Alors que la plupart disent ne jamais avoir été bousculés, pris dans une bagarre, frappés, ou victimes de lancers d'objets, le pourcentage de ceux qui estiment qu'il y a de la violence dans leur collège est quasi inverse. Les entretiens de groupe font apparaître des lieux de violence : couloirs, arrière de bâtiments, les toilettes. Une certaine forme de violence existe. Elle n'est ni toujours vue ni réprimée par les enseignants. Plusieurs raisons à cela. Ils ne peuvent être par tout à la fois. Ils ne peuvent surveiller en permanence le moindre recoin. Lorsqu'ils interviennent à un moment donné d'autres faits peuvent se produire sans qu'ils s'en rendent compte. Certains actes ne méritent pas d'être réprimés. Ils peuvent par exemple sembler violents mais relever du jeu. On touche par ce dernier élément à la qualité, voire au fond même, tout à la fois de la qualité de l'enseignant, de son rôle, de ses savoirs faire. Doit-on en effet tout interdire sous prétexte de sécuriser ? Doit-on intervenir systématiquement ? L'école et la cour de récréation sont avant toute chose des lieux de socialisation dans lesquelles se construisent des identités individuelles par des jeux, des provocations, des confrontations, des altercations et bien d'autres choses encore. Il ne s'agit pas de tout accepter ou tolérer mais bien de sérier ce qui relève de l'intolérable de ce qui est du jeu ou de la construction identitaire et du tolérable, au risque, a contrario, de ne pas préparer les élèves à la vie sociale « ordinaire » qui les attend dans la société. Ces remarques renvoient aux travaux déjà cités de Carra (2009) pour qui l'école ne doit être considérée ni comme une forteresse assiégée (par les violences ou par des violences extérieures qui s'importeraient en son sein) ni comme un havre de paix.

5. Relations adultes-élèves

Les relations adultes-élèves sont jugées positivement par la grande majorité des élèves. La forte présence et implication des enseignants, mais également des autres personnels y est pour beaucoup. Au sein des groupes classe les élèves évoquent souvent ce fait, notamment autour du sentiment de justice/injustice relative aux punitions. La plupart des élèves soulignent tout à la fois :

- l'effort des adultes pour expliquer (le règlement intérieur, les règles, etc.),
- pour agir de manière juste (même si ceux qui sont punis se considèrent la plupart du temps comme des « victimes émissaires »),

- mais également pour impliquer les élèves dans les décisions et les projets de l'établissement.

6. Vols

Les résultats parlent ici d'eux mêmes : **les vols sont très rares au sein de ces deux établissements** ce qui confirme le rôle éducatif, la forte présence des adultes mais également les bonnes relations entre élèves. La plupart des vols déclarés sont discutés en groupe classe et dénoncés comme des objets perdus ou des « récupérations d'objet ».

7. Sécurité

En matière de sécurité, une lecture rapide des résultats pourrait laisser supposer **des problèmes émergents ou un sentiment d'insécurité important au sein des deux établissements**. Autant le dire, à ce niveau, les résultats sont faussés par les événements qui se sont produits au sein de l'un des établissements (établissement envahi et élèves suivis à la sortie). Dire cela ne revient pas à dire qu'il ne faut pas en tenir compte, bien au contraire. Des réponses doivent être trouvées de façon à ce que ce sentiment d'insécurité ne se développe pas davantage au détriment des établissements mais également afin de rassurer les élèves. Il convient cependant de nuancer les choses.

8. Observations

Les observations effectuées dans les deux collèges étudiés mettent en avant le fait que, malgré les chiffres révélés par les questionnaires, les violences verbales sont relativement présentes.

On peut supposer que les élèves ne les relèvent pas car ces altercations leur paraissent normales et anodines.

Ainsi, il s'agit plus d'insultes sans réelle méchanceté que de confrontations avérées.

Elles n'en restent pas moins présentes.

9. Groupes classe

Peu de choses à dire sur les groupes classe. Les élèves des deux établissements semblent impliqués dans leur établissement et « bien » au sein de chacun des établissements.

Tous soulignent l'intérêt que portent l'équipe dans son ensemble au « bien vivre » dans l'établissement.

Les règles du « bien vivre ensemble » sont intégrées car bien expliquées et, *a priori*, bien appliquées par les adultes.

10. Synthèse

Les collèges étudiés, au moment des enquêtes, font preuve d'un grand dynamisme et d'un fort intérêt vis à vis non seulement de la réussite des élèves mais également, dans le cas qui nous intéresse, dans le contrôle « des » violences sous toutes leurs formes.

Les projets d'établissement sont forts, structurés, expliqués et appliqués. Les élèves en sont conscients même s'ils critiquent cette « rigueur » pour eux synonyme de « rigidité ». Singulièrement ce fait est critiqué tout autant que souligné comme positif.

11. La photographie à T0 : remarques

Au-delà de cette photographie à T0 qui nous décrit le climat scolaire à partir de six indicateurs cinq remarques sont nécessaires pour ne pas surcharger de sens les résultats :

1. La première remarque qui s'impose d'emblée est que les résultats obtenus sur ce terrain particulier (les établissements sont situés soit dans Blois [45 903 habitants en 2012] soit dans des petites villes pouvant aller de 600 à 6 000 habitants, se distinguent peu des données générales recueillies, depuis de nombreuses années sur des villes de mêmes caractéristiques, par Éric Debarbieux. Il n'existe donc pas, *a priori*, dans cette photographie de départ de différence significative entre les établissements étudiés, appartenant à l'enseignement privé catholique sous contrat et les établissements publics.
2. La deuxième remarque montre également, à l'image des travaux d'Éric Debarbieux (1999) que les établissements qui connaissent le plus de problèmes sont ceux dans lesquels existent des conflits d'équipes, des problèmes de projets d'établissement et/ou un *turn over* important des enseignants. Ces faits sont intimement liés. Il est vrai qu'il s'agit tout à la fois d'une tautologie et d'une « boucle réursive » : les établissements qui connaissent des conflits d'équipes sont ceux qui développent les projets qui font le moins sens et cohésion, ce manque de sens et de cohésion constitue des espaces dans lesquels violences, harcèlement et désordres s'installent, le climat scolaire des établissements entraîne les demandes de mutation. Cet énoncé logique s'inscrit dans le « principe de récursion organisationnelle » défini par Edgar MORIN comme étant un « processus circuitaire par lequel le produit ou l'effet ultime devient élément premier et cause première » (1977, p. 186). Des fortes différences inter établissements existent donc qui seront mises en évidence dans la comparaison T0/T2.
3. La troisième remarque découle de la précédente et porte sur l'implantation des établissements. Il serait illusoire de penser que plus une ville est petite ou plus elle est implantée en milieu rural plus le climat scolaire au sein de l'établissement serait bon. C'est vrai pour l'école située dans la plus petite ville ce n'est pas le cas de deux autres situées dans des villes de 1 200 à 1 500 habitants. Les raisons des violences et d'un mauvais climat scolaire sont donc à chercher ailleurs.
4. La quatrième remarque porte sur l'intérêt manifesté par les chefs d'établissements pour l'évaluation. Il s'agit là d'un indicateur très intéressant puisque l'attitude oscille entre une attente très forte vis à vis d'une restitution et d'une explication pourcentage par pourcentage, graphique par graphique, commentaire par commentaire à un désintérêt total « vous pouvez me l'envoyer par courrier » ou à un engagement « mou » dû pour l'essentiel à l'obligation d'évaluer l'expérimentation. Autant le dire si la photographie générale ne met pas en exergue de critères particulièrement importants, les écarts entre établissements le sont et l'adhésion/l'intérêt des chefs d'établissement pour le projet se

conjugue parfaitement avec le climat (ou la détérioration du climat scolaire) au sein de ceux-ci. Autrement dit : plus le chef d'établissement et, *a fortiori*, les enseignants sont impliqués, plus ils sont en attente des résultats, meilleur le climat scolaire est.

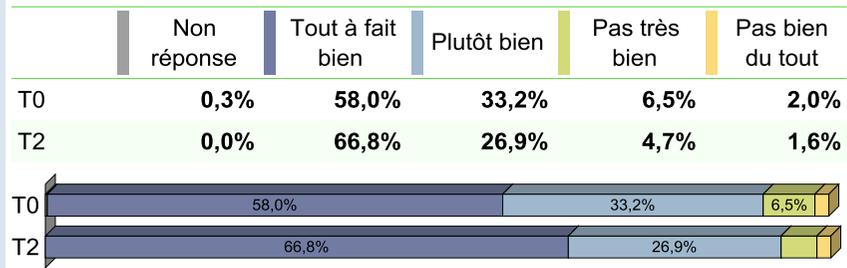
5. La cinquième remarque invite à une analyse nuancée. Il faut en effet faire attention aux chiffres et aux pourcentages. Ainsi à la question posée aux enfants des écoles de savoir s'ils sont « bien dans leur école » ? 91,5 % répondent « tout à fait bien » ou « plutôt bien ». Les résultats sont donc globalement très bons. Il n'en reste pas moins vrai que 8,5 % des élèves ne se sentent « pas très bien » ou « pas bien du tout ». Il s'agit là d'un indicateur important à prendre en compte qui doit inviter à s'intéresser à ces 8,5 % et qui témoigne soit d'un état soit d'un processus (le climat peut s'améliorer ou se détériorer). Il en va de même pour la réponse « plutôt bien » donnée par 33,3 % des enfants et qui recouvre des vécus et des significations très différents.

II.1.3. T2 : similitudes et différences

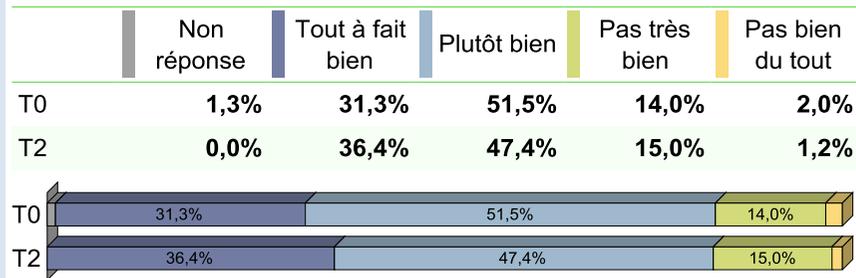
II.1.3.1. Données générales concernant les écoles

1. Bien-être

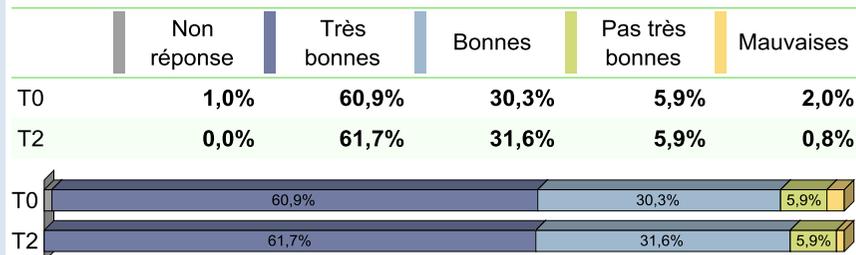
Es-tu bien dans ton école?



Comment trouves-tu l'ambiance entre élèves?



Les relations avec ton maître (ta maîtresse) sont:



Les indicateurs, retenus pour décrire le bien-être à l'école (sentiment de bien-être ; ambiance entre élèves ; relations avec le maître/la maîtresse), font apparaître une évolution positive du sentiment de bien être. Tous les indicateurs sont tirés vers le haut :

- 93,7 % des élèves se sentent tout à fait bien ou plutôt bien dans leur école contre 91,2 % à T0
- Ceux qui déclarent ne pas être bien du tout sont également en diminution (T2 : 1,6 % ; T0 2 %)

L'ambiance entre élèves est également perçue comme étant meilleure :

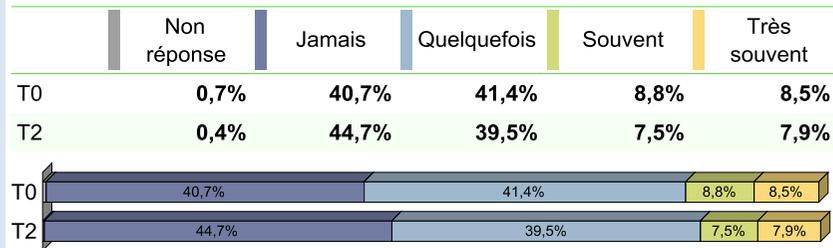
- 93,8 % contre 82,8 % à T0
- Ceux qui déclarent trouver l'ambiance « pas très bien » ou « pas bien du tout » restent stables même si le nombre déclarant ne pas être bien du tout diminue

Les relations avec le maître ou la maîtresse suivent la même logique.

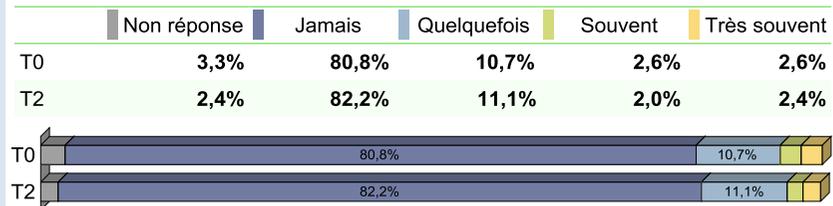
Si l'amélioration du bien-être à l'école ne peut pas être, totalement et directement, imputable à une amélioration des relations (élèves/élèves ; élèves/enseignants) due au travail des enseignants ou à l'apport de la CNV du moins celle-ci y participe t'elle. L'intervention des enseignants lors des incidents rassurent également les élèves surtout les plus petits.

2. Violences verbales

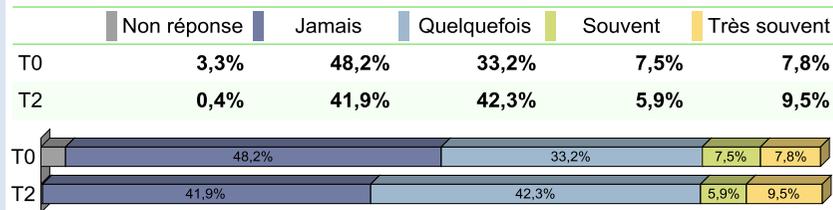
Depuis le début de l'année scolaire, dans ton école, est-ce qu'un ou des élèves se sont moqués de toi ?



Est-ce qu'un élève t'a insulté ou s'est moqué de toi à propos de la couleur de ta peau ou de ton origine ?



As-tu été insulté depuis le début de l'année scolaire dans cette école ?



Les violences verbales ne confirment cependant pas réellement ce sentiment de bien être à l'école.

Alors que les moqueries et les insultes à caractère racistes sont en diminution :

- 44,7 % des élèves déclarent n'avoir jamais été victimes de moqueries contre 40,7 % à T0
- 82,2 % n'avoir jamais été victimes d'insultes en raison de leur origine contre 80,8 % à T0

Les insultes sont plus nombreuses :

- 57,7 % des élèves déclarent avoir été insultés contre 48,5 % à T0
- Bien que la fréquence des insultes soit essentiellement concentrée sur quelquefois (42,3 % contre 33,2 %)

Les élèves qui déclarent avoir été affublés d'un surnom méchant également :

- 45,1 % contre 39,7 %
- Là encore l'augmentation se situant sur l'item « quelquefois »

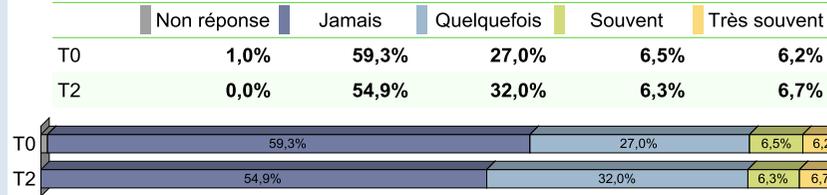
Il en va de même des rumeurs en forte augmentation : 53,8 % s'en déclarant victimes contre 43 % à T0.

Comment interpréter ces écarts alors que les élèves déclarent dans le même temps se sentir bien dans leur établissement ?

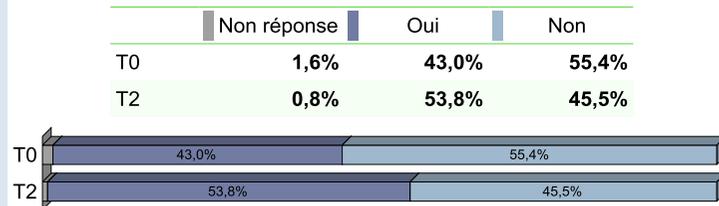
L'une des réponses potentielle tient probablement dans les propos des enseignants :

« L'accent a été mis sur davantage de présentiel et plus de réactivité. Nous avons décidé d'intervenir dès qu'il y a un

Est-ce qu'on t'a donné un surnom méchant?



Est-ce qu'on a raconté sur toi des choses fausses et méchantes?



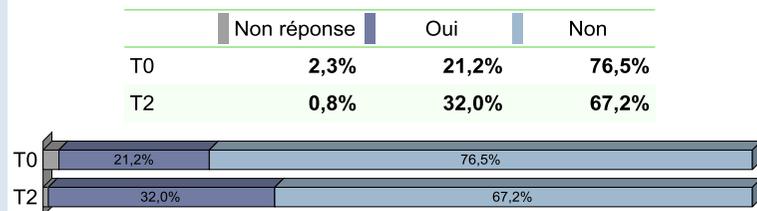
problème » (Chef d'établissement).

« C'est délicat nous oscillons en fait entre deux logiques : intervenir dès qu'un incident se produit, ne serait-ce dans le cas d'élèves qui s'insultent, l'objectif est alors d'empêcher que les choses dégèrent et il s'agit de leur expliquer ce qui peut ou pas se faire et se dire. Et laissez faire « un peu » (il faut mettre des guillemets) car il faut aussi apprendre aux enfants à se défendre, sans que là encore cela dégénère, car le monde qui les entoure n'est pas le monde des Bisounours[®]. Vous avez compris... On marche sur un fil » (Enseignant).

Cet interventionnisme est sécurisant pour les enfants et d'autant mieux vécu lorsqu'il n'est pas nécessairement accompagné de sanctions.

3. Harcèlement

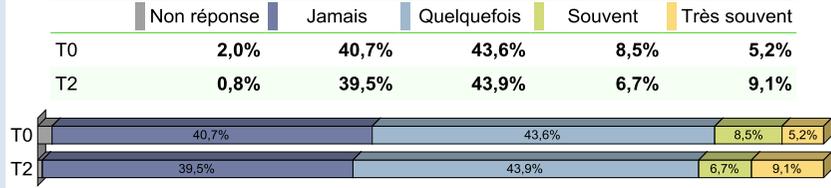
Un élève t'a regardé quand tu étais aux toilettes?



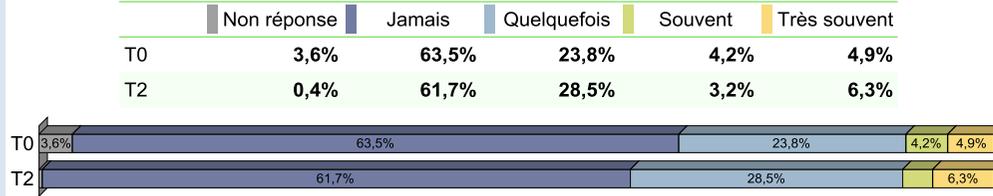
Les situations de harcèlement sont elles également toutes en augmentation :

- 32 % des élèves déclarent avoir été observés lorsqu'ils étaient aux toilettes contre 21,2 % à T0
- 59,7 % disent être/avoir été rejetés par des élèves contre 57,3 %
- mais surtout 9,1 % contre 5,2 % déclarent l'être ou l'avoir été très souvent
- 38 % contre 32,9 % avoir été intimidés ou menacés par d'autres. Là encore l'item « très souvent » étant en

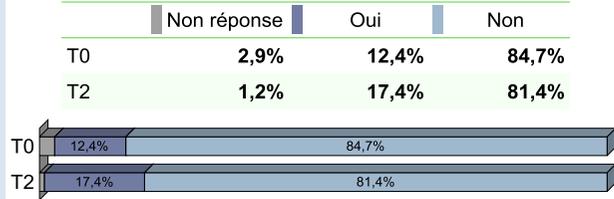
Est-ce que tu as été rejeté par des élèves?



Est-ce qu'un ou des élèves ont essayé de te faire peur ou t'ont menacé?



Est-ce qu'un élève a essayé de te retirer des habits de force?



augmentation 6,3 contre 4,9 %.

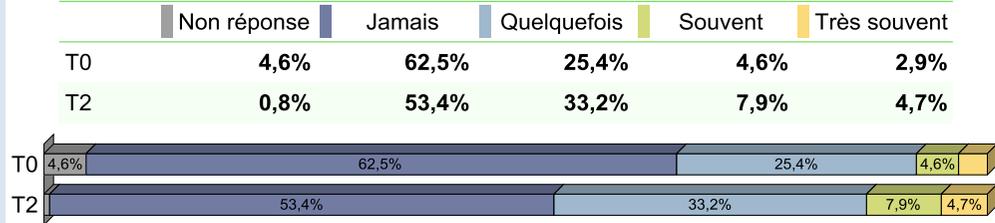
- 17,4 % affirment que d'autres ont essayé de leur enlever leurs habits de force contre 12,4 % à T0.

Là encore, il faut faire le lien entre interventionnisme, bien-être déclaré et l'augmentation des situations de harcèlement.

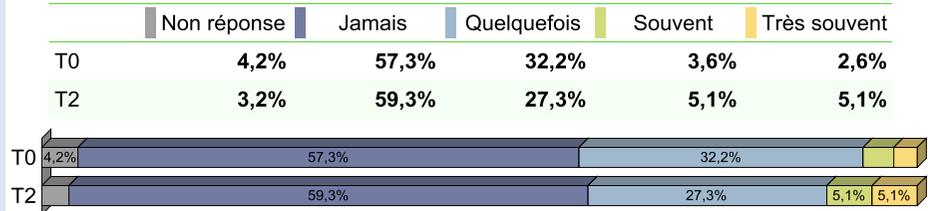
Mais, à l'inverse, ces situations amènent également à se demander si l'on n'assiste pas à une dégradation des relations entre élèves ? Il peut s'agir d'un modèle spiralaire, allant des violences verbales à des violences physiques en passant par l'augmentation des situations de harcèlement.

4. Violences physiques

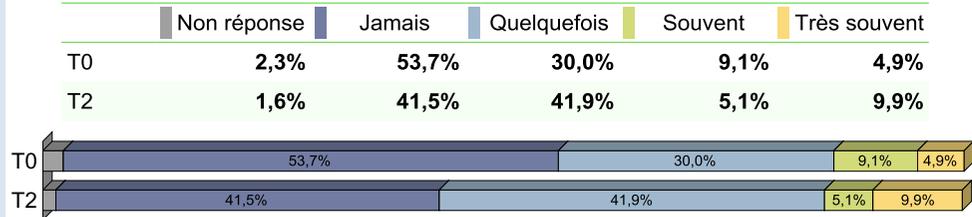
Est-ce qu'on t'a lancé des objets pour te faire mal (cailloux par exemple)?



T'es-tu bagarré dans cette école depuis la rentrée?



As-tu été frappé par des élèves dans cette école depuis la rentrée?



Les violences physiques sont également en forte augmentation :

- 45,8 % contre 32,9 % des élèves déclarent avoir été victimes de jets d'objets
- les items « souvent et très souvent » sont dans cette catégorie en très forte augmentation
- Alors que les bagarres semblent stables 37,5 % contre 38,4 %
- Les items « souvent et très souvent » de cette même catégorie sont également en très forte augmentation
- 56,9 % affirment avoir été frappés par d'autres contre 44 %
- Là encore l'item « très souvent » étant en forte augmentation
- La nature de la violence (coups de pieds et coups de poings) augmente également

Les violences physiques s'accroissent proportionnellement mais augmentent également en fréquence (très souvent) et en dureté (nature).

Ce constat totalement antinomique avec les déclarations en matière de « bien être » et les propos tenus par les enseignants sur les interventions interroge la question des lieux et temps de violences. Tous les lieux ne sont pas sous surveillance. Certains endroits sont connus par les élèves qui préfèrent ne pas s'y rendre ou ne pas s'y rendre seuls :

Si tu as été frappé, était-ce:

	Non réponse	Des coups de pieds	Des coups de poings	Des gifles
T0	40,5%	26,4%	17,0%	16,2%
T2	31,2%	30,9%	17,8%	20,1%

Est-ce qu'un ou plusieurs élèves t'ont bousculé pour te faire mal?

	Non réponse	Jamais	Quelquefois	Souvent	Très souvent
T0	2,9%	48,2%	33,2%	7,5%	8,1%
T2	0,4%	50,6%	33,6%	6,3%	9,1%

« Moi je ne vais jamais aux toilettes seul car c'est là que les autres ils te tapent. Ils en profitent » (élève).

La régulation opérée par les enseignants déplace également les phénomènes de violences :

« Les autres si t'arrives trop tôt ou que tu pars tout seul ils en profitent quand tu sors de l'école » (élève).

Mais ces lieux et temps d'exercice des violences ne nous fournissent cependant aucune indication sur l'augmentation de la fréquence et de la dureté. Est-ce dû au fait que ces violences se déroulent en-dehors du regard et du contrôle des adultes ? Est-ce le fait de groupes particuliers ? Est-ce une dégradation de la violence au sein des établissements ?

5. Violences provenant d'adultes

Les relations avec ton maître (ta maîtresse) sont:

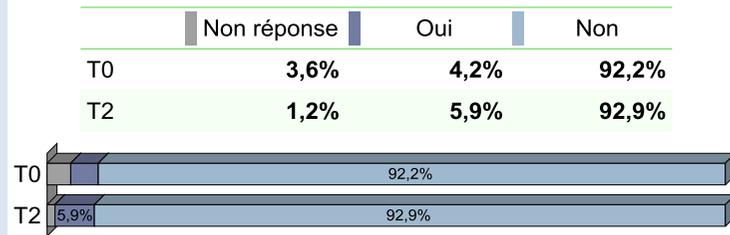
	Non réponse	Très bonnes	Bonnes	Pas très bonnes	Mauvaises
T0	1,0%	60,9%	30,3%	5,9%	2,0%
T2	0,0%	61,7%	31,6%	5,9%	0,8%

Les relations avec le maître ou la maîtresse sont jugées « très bonnes » ou « bonnes » et sont en amélioration de 1,3 % par rapport à T0.

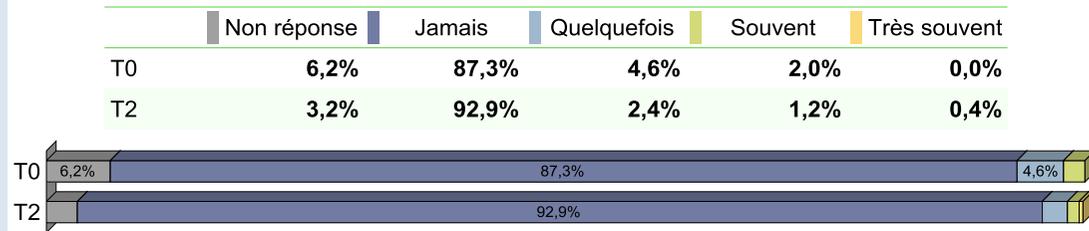
Les élèves qui déclarent avoir été l'objet d'insultes ou de moqueries en raison de leurs origines sont eux aussi en diminution : 92,9 % contre 92,2 % affirment ne pas l'avoir été.

De la même manière 92,9 % des élèves disent ne pas avoir été frappés par un adulte contre 87,3 %.

Est-ce qu'un adulte t'a insulté ou s'est moqué de toi dans ton école à cause de la couleur de ta peau ou de ton origine?



As-tu été frappé par un adulte travaillant dans cette école depuis la rentrée?

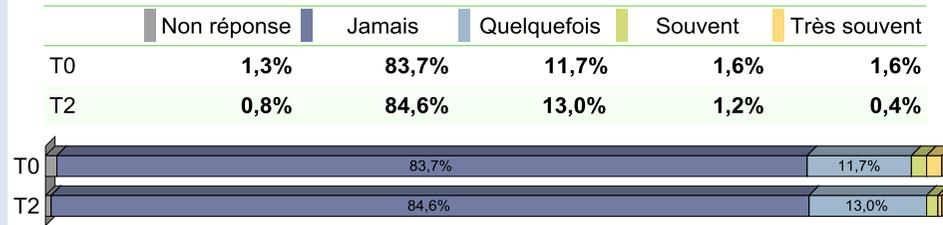


Il s'agit là d'un indicateur important quant à l'impact de la CNV : les enseignants sont mieux perçus, leurs propos davantage contenus, les coups en diminution.

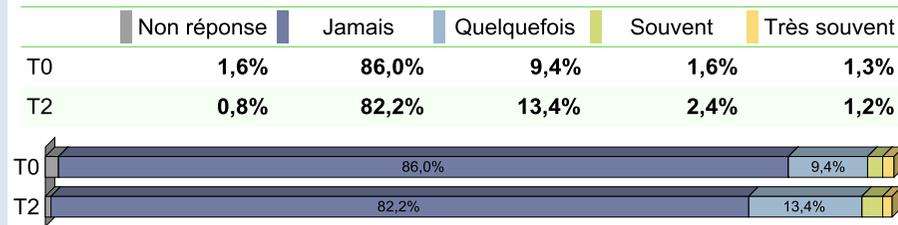
Cela rejoint les déclarations (cf. 2.1.1 « Bien être ») concernant l'amélioration des relations élèves – enseignants mais également l'intégration de « savoirs être » et de « savoirs faire » différents dans la gestion des crises. Un enseignant en parle en disant : « alors qu'avant je réagissais de manière impulsive, parfois en attrapant un élève et en le secouant, aujourd'hui j'essaie d'être davantage dans l'explication, la compréhension ».

6. Vols

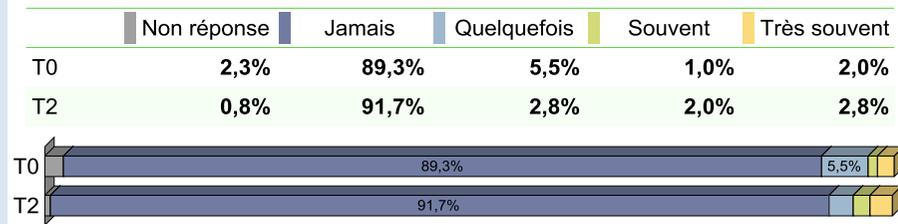
Est-ce qu'on t'a déjà menacé ou est-ce qu'on a essayé de te faire peur pour essayer de te voler quelque chose ?



Est-ce qu'on t'a volé ton goûter ?



Est-ce qu'on t'a volé de l'argent ?



Les vols sont, pour leur part, en diminution :

- 84,6 % des élèves déclarent n'avoir jamais été menacés pour leur voler quelque chose contre 83,7 %
- 91,7 % contre 89,3 % n'ont jamais eu d'argent volé
- 63,6 % contre 60,9 % n'ont pas eu de vol de matériel scolaire

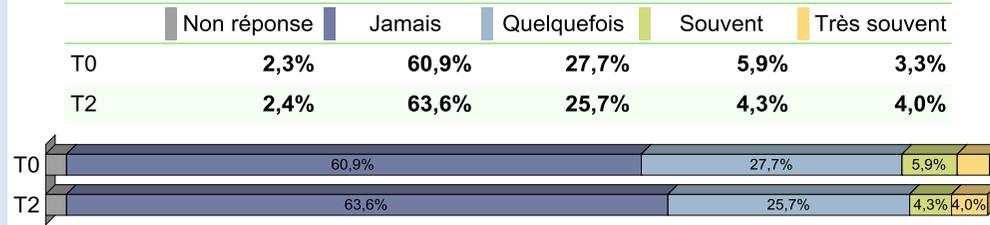
La plus grande forme de vol est celui de matériel scolaire que beaucoup d'enfants expliquent par la nécessité de « reprendre » ce qui leur a été volé pour ne pas être puni par le maître/la maitresse ou leurs parents.

Reste le vol de goûter qui est plus important que les autres catégories mais somme toute conforme aux réponses apportées pour le harcèlement et les relations entre élèves.

Concernant ce dernier point se pose une question somme toute toujours délicate : le vol de goûter traduit-il simplement une situation de harcèlement ou de vol ou témoigne t'il, également, de la précarité de certains élèves ? Donc d'une dérégulation sociale qu'il faut prendre en compte pour prévenir certaines situations personnelles (précarité de certaines familles) et collectives (harcèlement/vol) sachant bien évidemment qu'il ne s'agit pas dans notre propos d'associer et limiter la question du harcèlement/vol à la précarisation des individus.

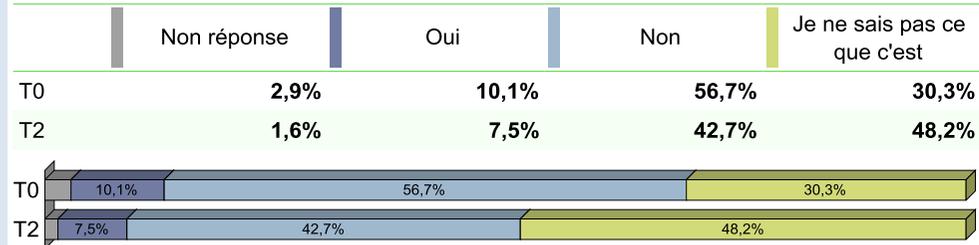
Certains bien nés et sans problèmes sociaux et financiers s'y adonnant avec enthousiasme également.

Est-ce qu'on t'a volé du matériel scolaire comme une calculatrice, un compas ou un stylo?

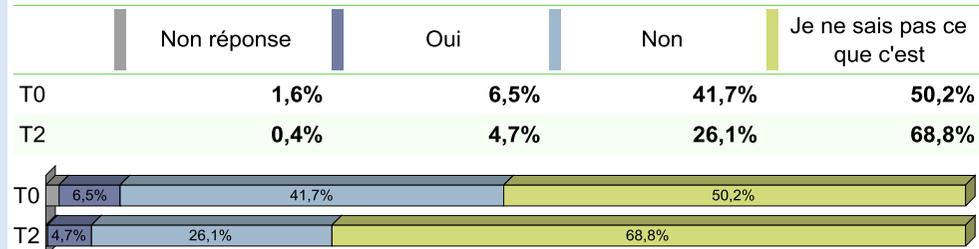


7. Jeux dangereux

As-tu déjà joué au jeu du foulard?



As-tu déjà joué au jeu de la canette?



Les jeux dangereux sont eux aussi en diminution. Le % de ceux qui déclarent y avoir participé décroît mais, plus important peut-être le nombre de ceux répondant « je ne sais pas ce que c'est » est en très forte augmentation :

- 48,2 % contre 30,3 % dans le cas du « jeu du foulard »
- 68,8 % contre 50,2 % pour le « jeu de la canette »

Cela indique une diminution dans le temps des jeux dangereux dans les cours de récréation.

8. Une situation qui se dégrade ?

Le point le plus important à observer, peut-être, est que la multi victimation reste très prégnante. Un petit nombre d'élèves, à T2 comme à T0, concentre les « violences », au sens extensif du terme (verbales, harcèlement, physiques, vols). Pour autant les violences semblent non seulement augmenter mais également se diffuser (fréquence, nature) en s'organisant en d'autres lieux, à d'autres moments, à l'encontre d'autres élèves qui ne sont pas des polyvictimes.

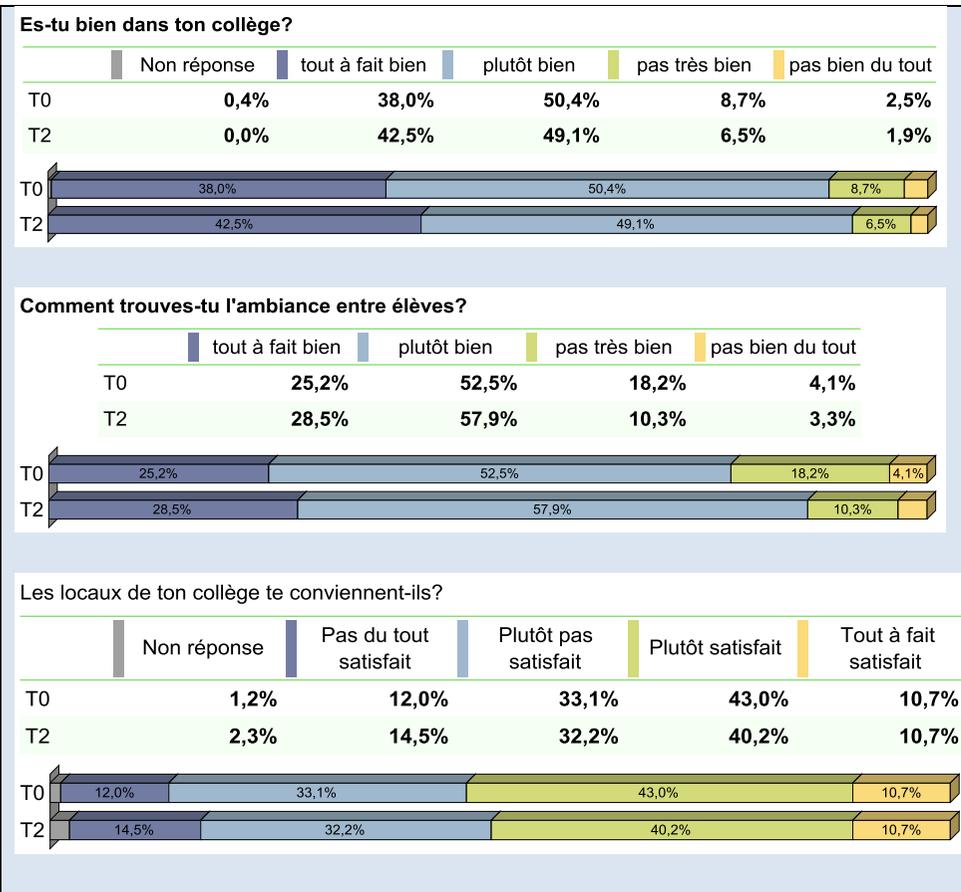
Peut-on pour autant parler d'une situation qui se dégrade. Globalement oui. Ce n'est cependant pas vrai sur l'ensemble des établissements.

Singulièrement alors que les établissements favorisent le bien vivre ensemble, tentent de prévenir les actes de violences, cherchent à améliorer le climat scolaire, les indicateurs sont moins bons. Plusieurs raisons peuvent expliquer ce « glissement » vers des violences plus nombreuses :

- Tout d'abord un effet générationnel. Certains enfants peuvent être plus turbulents que d'autres. Quelques uns peuvent également agir par mimétisme. Les entretiens réalisés n'en font cependant pas réellement état.
- Ensuite une adaptation des élèves aux mesures de prévention, à la surveillance et aux sanctions. Le déplacement de la violence dans d'autres lieux à d'autres moments est conforme aux transformations/adaptations des comportements déviants observés par les criminologues.
- Enfin les dégradations observées peuvent s'inscrire dans un processus de désorganisation sociale due aux changements de gestion des enfants en cas d'incidents. Rien ne nous permet de l'affirmer non plus.

II.1.3.2. Données générales concernant les collèges

1. Bien-être



Dans les deux collèges interrogés le « bien-être déclaré par les élèves sont en augmentation entre T2 et T0 :

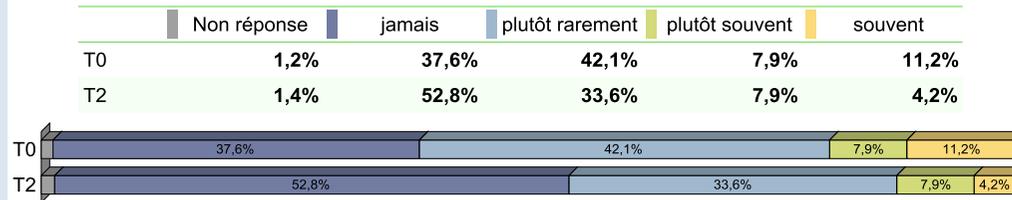
- 91,6 % d'entre eux se trouvent « plutôt bien » ou « tout à fait bien » contre 88,4 % auparavant
- l'ambiance entre élèves s'améliore également :
 - 28,5 % contre 25,2 % déclarent qu'elles sont tout à fait bonnes
 - 57,9 % contre 52,5 % qu'elles sont plutôt bonnes

Seuls les locaux sont quelque peu contestés : 46,7 % contre 45,1 % déclarent ne pas en être satisfaits.

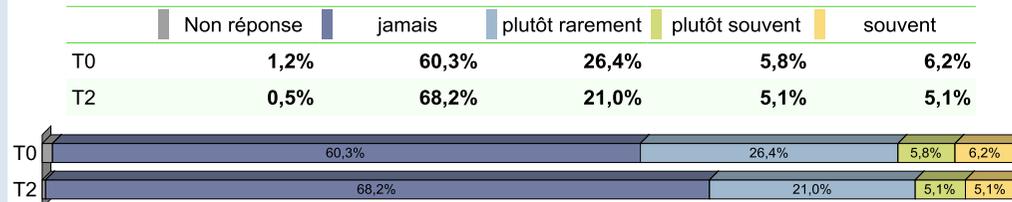
L'un des collèges est actuellement en partie en travaux. L'autre utilise des préfabriqués et est situé en périphérie de ville.

2. Violences verbales

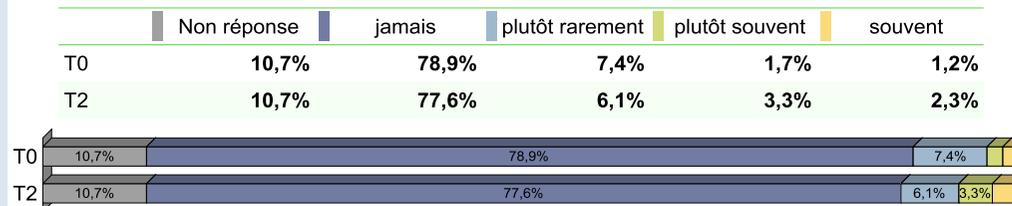
As-tu déjà été insulté depuis le début de l'année scolaire dans cette école?



Depuis le début de l'année est-ce qu'on t'a donné un surnom méchant?



Est-ce qu'un élève t'a insulté ou s'est moqué de toi à propos de ta couleur de peau ou de ton origine?



Les violences verbales sont en réelle diminution :

- 12,1 % des élèves déclarent être victimes d'insultes « plutôt souvent » ou « souvent » contre 19,1 % à T0
- 10,2 % affirment avoir été affublés d'un surnom méchant contre 12 % à T0

Seul indicateur négatif, les moqueries en raison de la couleur de peau ou de l'origine :

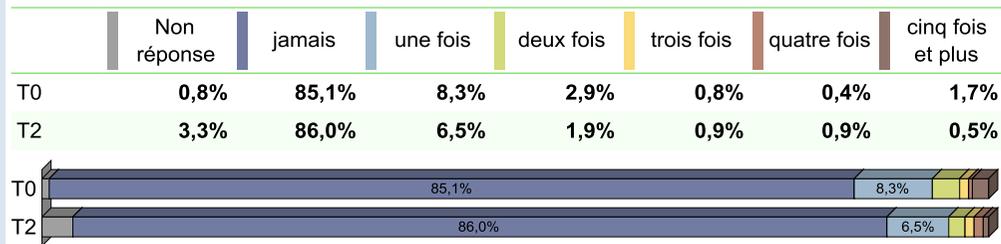
- 5,6 % des élèves s'en disent victimes contre 2,9 % auparavant

Deux remarques concernant ce dernier point :

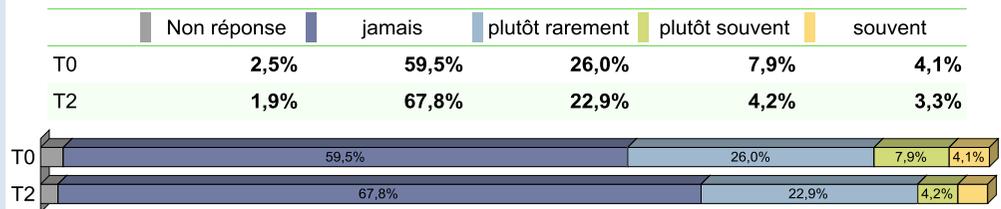
1. Cette augmentation est due, pour la quasi totalité, à l'un des deux collèges, situé en périphérie de ville, dans une zone sensible. Les conflits ethniques y sont nombreux. Les élèves qui fréquentent l'établissement sont d'origines très variées et reproduisent à l'intérieur mais également aux entrées et sorties du collège des antagonismes qui existent au sein du quartier et des cités environnantes même si tous les élèves ne viennent pas du quartier environnant.
2. A l'inverse, dans l'autre collège, la lutte contre les violences verbales est devenue une priorité « en fait on a décidé d'agir à la source d'essayer d'endiguer autant que faire se peut les violences à partir des violences les plus bénignes : qu'elles soient verbales ou de simples provocations » (Chef d'établissement).

3. Harcèlement

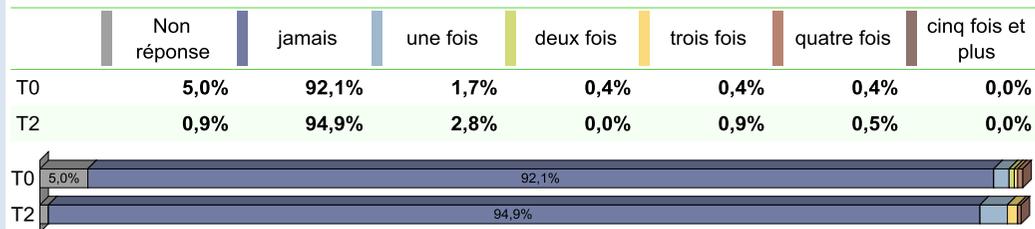
Est-ce que tu as été victime de moqueries ou de menaces sur internet?



Est-ce que tu as été mis à l'écart par des élèves?



As-tu été menacé par une bande depuis le début de l'année?



Les diverses formes de harcèlement sont elles aussi en diminution, hormis les moqueries ou menaces sur Internet qui restent à un niveau sensiblement identique.

Cependant si les menaces exercées par des bandes diminuent, singulièrement la fréquence de la victimation augmente quant à elle très légèrement.

Au même titre qu'à l'école on assiste à une multivictimation. Un petit nombre d'élèves concentre le mal-être, les violences verbales et le harcèlement. C'est une donnée importante qui doit être prise en compte car si, globalement, les indicateurs s'améliorent l'attention doit être portée sur les « boucs émissaires » victimes de nombreuses formes de violences.

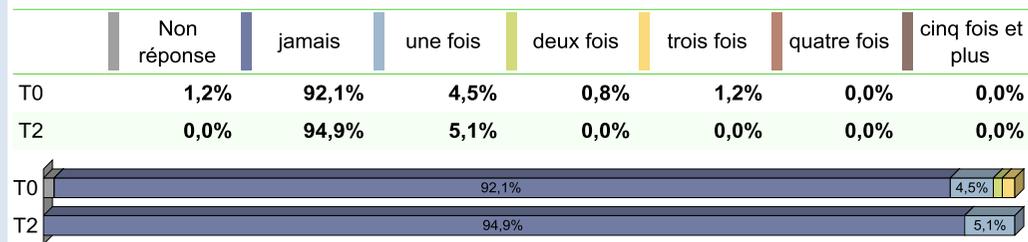
Là encore, les deux établissements se distinguent et celui situé en zone sensible connaît le plus fort taux de harcèlement.

Les menaces avec armes sont elles aussi en diminution :

- 94,9 % des élèves déclarent n'avoir jamais été menacés avec une arme contre 92,1 %

Ce dernier indicateur doit être nuancé à T0 puisque l'enquête avait été menée peu de temps après un envahissement d'un des établissements par un petit groupe venant régler des problèmes entre « bandes » qui n'avaient

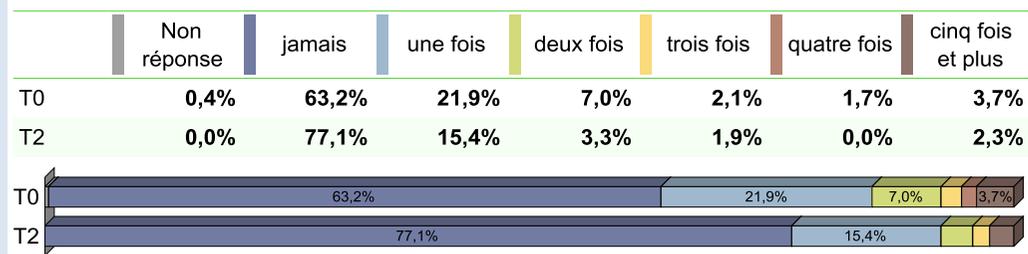
Cette année as-tu été menacé avec une arme?



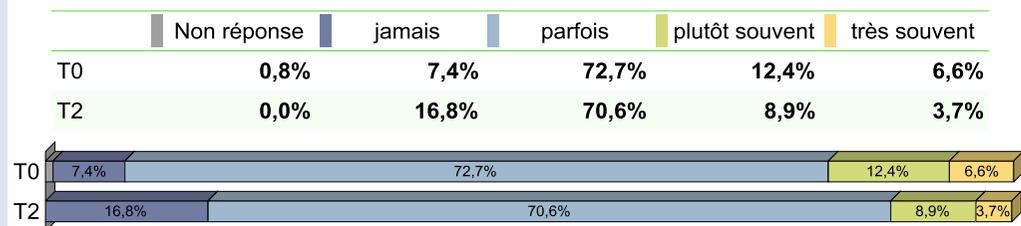
pas trait à l'établissement. Même si les faits étaient restés bénins il n'en est pas moins vrai que les focus group avaient fait apparaître une peur réelle en la matière et les faits étaient encore très présents dans les esprits.

4. Violences physiques

Est-ce qu'on t'a bousculé pour te faire mal?



Y-a-t-il de la violence dans ton collège?



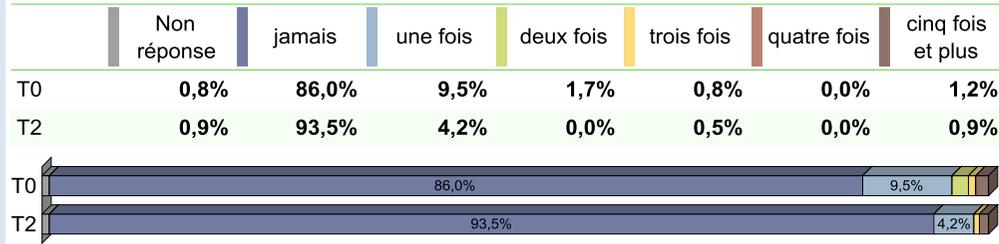
Les indicateurs relatifs aux violences physiques méritent d'être analysés avec attention. Globalement les violences physiques sont en diminution :

- 77,1 % déclarent n'avoir jamais été bousculés contre 63,2 % à T0
- 93,5 % disent n'avoir jamais été pris dans une bagarre générale contre 86 %
- 78,5 % n'avoir jamais été victimes de lancers d'objets contre 73,1 %
- 80,4 % n'avoir jamais été frappés par d'autres contre 70,2 %

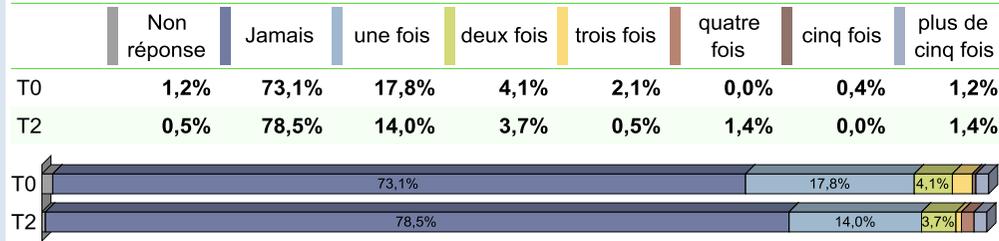
Il s'agit d'une enquête de victimation auto déclarée et on pourrait logiquement en déduire que les violences diminuent, du moins, le nombre de victimes.

Mais les réponses à la question « Y-a-t-il de la violence dans ton collège ? » peuvent être lues de deux manières

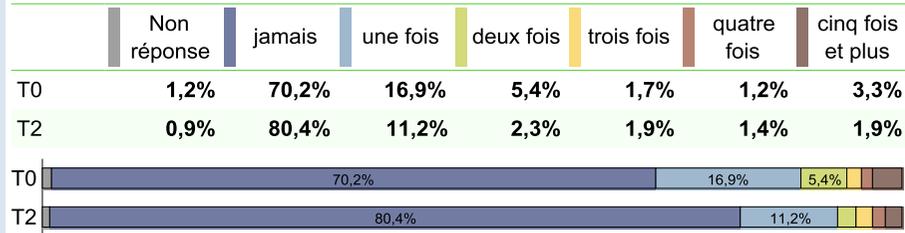
As-tu été pris dans une bagarre générale dans ce collège depuis la rentrée?



Est-ce qu'on t'a lancé des objets pour te faire mal?



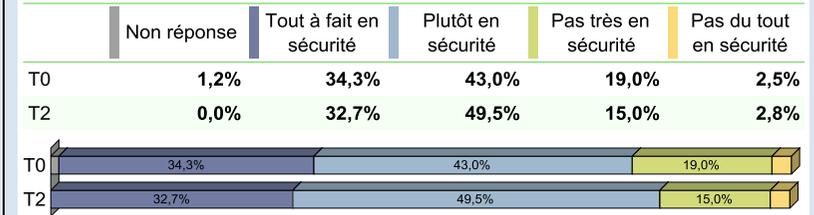
As-tu été frappé par des élèves depuis la rentrée?



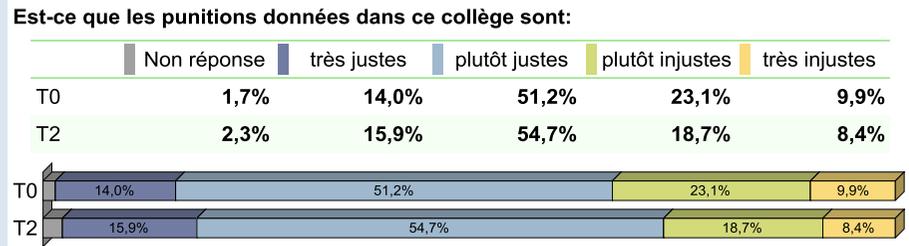
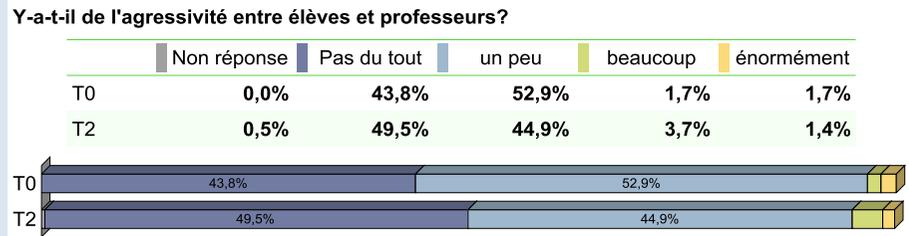
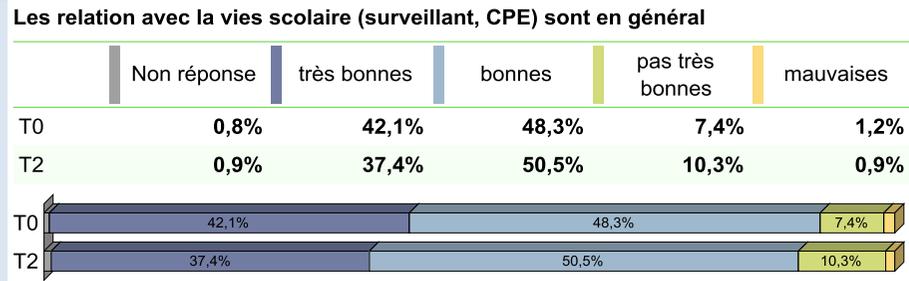
différentes :

1. Globalement la violence diminue puisque 16,8 % des élèves déclarent qu'il n'y a jamais de violences contre 7,4 %
2. Néanmoins l'existence de violence de « parfois à très souvent » (83,2 %) laisse apparaître un climat de violence relativement élevé. Ce que confirment les réponses à la question « te sens-tu en sécurité dans ton collège ? ».

Te sens-tu en sécurité dans ton collège?



5. Violences provenant d'adultes



Les relations avec la vie scolaire sont considérées moins bonnes à T2 qu'à T0. En effet :

- 87,9 % des élèves déclarent qu'elles sont « très bonnes ou bonnes » contre 90,84 %

L'une des raisons tient à l'extrême présence de la vie scolaire (surveillance des entrées/sorties ; intervention lors d'incidents ; etc.). Les élèves en parlent :

« Les surveillants ils nous mettent la pression surtout au moment de la sortie et de l'entrée. Tu dois tout justifier. Ils surveillent les bousculades. Ils interviennent tout de suite » (Élève).

Cette détérioration s'inscrit dans le projet de resserrement de la surveillance.

A l'inverse on observe que l'agressivité entre élèves et professeurs est en diminution 49,5 % des élèves déclarent qu'il n'y en a pas du tout contre 43,8 %. Les punitions sont jugées « très justes ou plutôt justes » pour 70,6 % des élèves contre 65,2 %. Les relations avec les enseignants sont stables et jugées « très bonnes ou bonnes » par 87,4 % des élèves.

Ces trois items montrent l'impact de la mise en œuvre de la CNV sur l'opinion que les élèves ont des relations élèves/enseignants en matière d'agressivité notamment et en matière de punitions.

Les relations avec les enseignants sont:

	Non réponse	très bonnes	bonnes	pas très bonnes	mauvaises
T0	0,0%	19,4%	68,6%	12,0%	0,0%
T2	0,5%	22,0%	65,4%	10,3%	1,9%

Les interventions des personnels, les discussions lors des incidents *a contrario* de sanctions immédiates, l’instauration d’une justice restauratrice au détriment des punitions habituelles transforme les relations élèves/enseignants de manière significative.

6. Vols

Est-ce qu'on t'a volé de l'argent?

	Non réponse	jamais	une fois	deux fois	trois fois	quatre fois	cinq fois et plus
T0	2,5%	93,4%	3,7%	0,0%	0,4%	0,0%	0,0%
T2	2,3%	94,9%	2,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%

Les vols sont eux aussi en très nette diminution quel que soit le secteur si ce n’est le « vol de vélo ou de mobylette » qui reste stable. Là encore il faut y voir le résultat du double levier que permet la CNV :

- Discuter/expliciter en amont d’un côté
- Surveiller/intervenir/Comprendre/Instaurer une justice restauratrice d’un autre

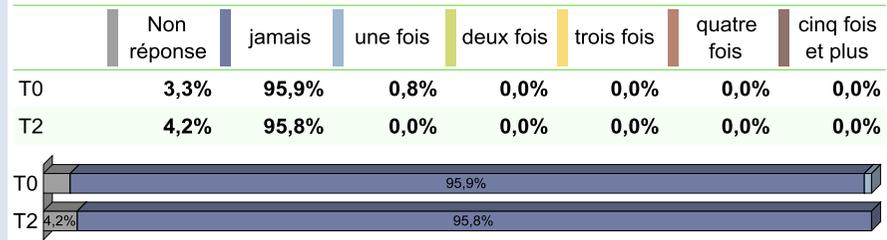
Les chefs d’établissement insistent beaucoup sur ce double aspect qu’ils affirment tenter de mettre en place de manière permanente :

« Notre action est très orientée vers la surveillance et une intervention mesurée sans prendre parti pour l’un ou l’autre des protagonistes. L’objectif est plutôt d’essayer de « dégonfler » le problème, empêcher qu’il ne s’envenime plus tard, comprendre l’origine, essayer de trouver une solution avec eux. Cela nous demande beaucoup de présentiel et beaucoup d’énergie. Il faut le dire. Ce n’est pas la voie de la

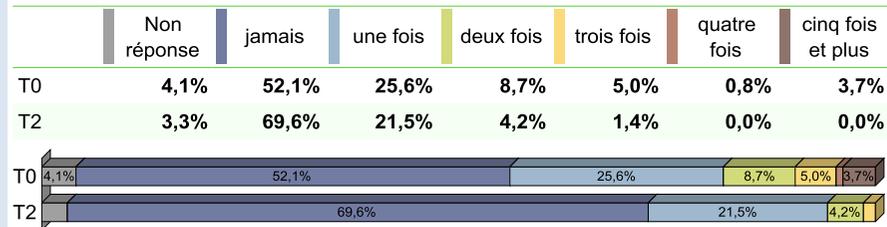
Est-ce qu'on t'a volé depuis la rentrée scolaire des habits ou objets personnels (bijoux, montre...)?

	Non réponse	jamais	une fois	deux fois	trois fois	quatre fois	cinq fois et plus
T0	1,2%	77,3%	14,0%	4,5%	1,7%	0,4%	0,8%
T2	0,5%	87,4%	9,3%	0,9%	1,4%	0,0%	0,5%

Est-ce qu'on t'a volé un vélo ou une mobylette depuis la rentrée scolaire?



Est-ce qu'on t'a volé des fournitures scolaires?



facilité. Bien au contraire. Mais sincèrement j'ai l'impression que cela change beaucoup de choses à commencer par les relations personnels/élèves. Il ne s'agit pas de ne pas punir si c'est nécessaire. Il s'agit avant toute chose de former, d'informer, d'agir avec justesse ». (Chef d'établissement).

Là encore cependant les deux établissements ne sont pas à égalité et celui situé en zone sensible cumule bien davantage les problèmes de vols que l'autre.

7. Une situation qui s'améliore ?

A contrario des écoles du Diocèse, l'étude réalisée dans les collèges donne l'impression d'une amélioration générale. Tout d'abord, il faut observer que l'un des établissements progresse nettement plus que l'autre. Ensuite qu'il existe, peut-être, des effets de hasards liés aux cohortes. Les chefs d'établissement le disent :

« Je crois que les choses s'améliorent. Grace à toutes les actions que l'on met en place mais pas seulement. Soyons lucide cependant. J'ai l'impression d'avoir des élèves plus calmes dans leur ensemble que les années précédentes. Alors résultat des actions mises en œuvre ? Je dirai oui ! Apport positif de la CNV ? Je dirai oui également sans hésiter ! Mais ne négligeons pas le fait que ce ne sont pas tout à fait les mêmes élèves. Et il y a des années et des groupes plus difficiles que d'autres » (Chef d'établissement).

Non contenu dans notre étude, nous ne possédions aucun outils pour mesurer cela mais qui transparait néanmoins dans les focus group et les entretiens : l'action des parents. Les chefs d'établissement l'indiquent clairement :

« C'est vrai que l'on a la chance d'avoir des parents d'élèves fortement impliqués. Ils ont choisi l'enseignement privé catholique pour un certain nombre de valeurs et pour l'encadrement des élèves. Mais les parents sont, pour la plupart d'entre eux impliqués. Ils se sentent concernés. On a leur soutien. Il en va de même pour les personnels de cantine et autres. Même s'il nous reste de gros progrès à faire dans ce domaine (la cantine). C'est même un de nos projets à venir. En fait c'est l'implication de tous autour d'un même projet qui permet d'améliorer les choses et pas seulement les actions prises individuellement » (Chef d'établissement).

Les propos de ce chef d'établissement sont clairs. Les résultats sont dus à l'implication de chacun, de toutes les catégories de personnels, par la prise en compte de tous les temps/lieux de la journée. C'est une approche systémique et un projet global qui assure l'amélioration globale du Climat scolaire comme le suggérait, dès 1999, Éric Debarbieux dans « le désordre des choses ».

II.1.4. Au-delà des résultats... des précautions

Avant de discuter de l'impact de la CNV au sein des établissements, il convient de s'interroger sur un certain nombre de facteurs à prendre en compte et qui amènent à relativiser les résultats.

II.1.4.1. La mesure multiple du Climat Scolaire : de l'évaluation de la CNV à l'outil de pilotage

Chaque fois que les enquêtes ont été restituées, que ce soit de manière globale ou établissement par établissement, un certain nombre de points ont été précisés, à savoir que quels que soient les résultats :

1. Ceux-ci ne sont pas une évaluation des établissements,
2. Ils ne constituent pas non plus une évaluation des enseignants bien que nous soyons capables de sortir les résultats niveau par niveau, classe par classe, établissement par établissement,
3. Ils ne seront pas rendus publiques,
4. Les chefs d'établissement choisiront d'utiliser ces résultats comme bon leur semble,

Mais, qu'à l'inverse :

5. Ces résultats fournissent aux établissements des indicateurs situationnels (état de la situation à T0 et T2) et contextuels (mesure à un moment précis), renforcés, du moins, éclairés par les observations réalisées à T1,
6. Ils donnent également des renseignements sur l'évolution des violences (multi victimation, micro violences, violences verbales, et autres),
7. Ils dressent une cartographie des relations élèves/enseignants, élèves entre eux, mais aussi des lieux et des moments de violences (comme les WC, la sortie, les coins reculés de l'établissement),
8. Les questionnaires mais surtout les focus group et les observations précisent de manière qualitative les données recueillies avec les questionnaires.

Autrement dit, loin d'être une « évaluation » des établissements et des enseignants les résultats acquis constituent des outils de pilotage qui peuvent et doivent aider les chefs d'établissement et les enseignants, tant dans leur gestion quotidienne que dans la construction/modification du projet d'établissement.

Il n'empêche que cette évaluation a rarement été perçue comme telle. Surtout, dans les établissements qui connaissent des difficultés. Ainsi, dans un établissement où les élèves se plaignaient des conditions de travail dues à l'état de certaines classes (trou dans le sol d'une classe), le directeur niait, farouchement, l'existence de celui-ci quand bien même nous avions, nous-même, effectué le focus group et constaté l'existence de ce trou :

« Ce n'est pas vrai. Ce que vous dites et écrivez n'est pas vrai. Ce trou n'a jamais existé » (Chef d'établissement).

Dans le même établissement, étant en avance pour le rendez-vous, nous sommes restés plus de 20 minutes dans la voiture et avons assisté, avant l'entrée des classes à deux bagarres successives très importantes opposant des élèves de l'établissement. Débutant l'entretien avec ce même chef d'établissement celui-ci répondit :

« On ne peut pas tout voir et tout surveiller. Et puis l'extérieur n'est pas nous. Des grands sont intervenus ? Alors c'est que notre action en matière de CNV marche. C'est que nous avons réussi à mobiliser les plus grands » (Chef d'établissement).

Ces propos montrent combien il est difficile à certains chefs d'établissements de ne pas se sentir jugés et mis en question par les résultats des différentes enquêtes menées.

Dans ce même établissement nous nous sommes étonnés que les parents déchargent à contre sens les enfants en voiture, ce qui amène, d'une part, à obstruer la circulation de la rue et, d'autre part, les enfants à traverser.

« Les gens du quartier, vous n'êtes pas d'ici, ils n'ont pas la même culture que nous vous pouvez leur dire ce que vous voulez » (Chef d'établissement).

Outre le fait que les propos tenus sur la culture des gens du quartier ait de quoi surprendre force est de constater une fois de plus que ces questionnements précis sur des faits observés et constatés n'ont pas été considérés comme des indicateurs utiles. Pas plus qu'ils n'ont pu servir de base de discussion. Ils ont été envisagés uniquement comme des jugements sur la gestion de l'établissement...

Ce dernier comportant un collègue et une école, ce chef d'établissement a refusé que l'on s'entretienne seul à seul avec le directeur de l'école cherchant à éluder, probablement, tout propos contraire. Le prétexte étant :

« Ma collègue ne peut pas répondre à vos questions car elle n'a pas suffisamment d'ancienneté. Elle vient de prendre ses fonctions » (Chef d'établissement).

II.1.4.2. Des améliorations et des détériorations pas toujours conformes à l'investissement des personnels dans l'établissement et dans la CNV

La surprise est grande de constater que des établissements, dont un certain nombre de personnels sont fortement investis dans la CNV et dans le projet d'établissement, voient leurs résultats, aux enquêtes de climat scolaire, stagner ou se dégrader.

Un certain nombre de facteurs peut expliquer cela :

1. Un instantané fonction du contexte préalable

La mesure du Climat scolaire n'est qu'une photographie, qu'un instantané qui indique le bien-être ou le mal être ainsi que le vécu (relations avec les personnels, harcèlement, violences verbales, violences physiques, vols, jeux dangereux, etc.) des élèves interrogés.

Les enquêtes à T0 et T2 ont été produites dans les mêmes conditions et, pratiquement, au même moment de l'année (durant le premier trimestre). La distorsion ne provient donc pas d'un « changement d'échelle » avec une mesure qui aurait lieu en début et une autre en fin d'année scolaire rendant les vécus et les expériences, par leur longueur, distincts.

Ils sont tout simplement soumis à la présence d'événements, plus ou moins violents, à des situations de harcèlement ou autres, qui ont été vues, subies ou exercées dans les semaines et jours ayant précédé l'enquête. Cet instantané est donc lié au contexte comme l'indiquent ces deux extraits d'entretiens :

« Moi j'avais pas l'impression avant que dans l'école y avait de la violence. Des fois certains se bousculaient mais la semaine dernière y a eu une vraie bagarre. Je ne sais

pas pourquoi. C'était contre un copain. Ils étaient plusieurs. Ben ça fait peur. On se dit que ça peut être nous » (Focus group, classe CM2).

« En fait il faut se dire que tout cela est très contextuel. Tout est calme et sans que l'on sache réellement pourquoi à un moment il y a des incidents. Ceux-là surprennent. On ne s'y attend pas. Et même si on intervient cela peut se reproduire comme ça plusieurs jours d'affilée. Alors aujourd'hui vous me demandez ce que je pense du Climat Scolaire je dirais que malgré tous nos efforts j'ai l'impression qu'il se dégrade mais en vous répondant cela je ne suis pas bien sûre que ce n'est pas à cause des problèmes rencontrés dans les 15 derniers jours car avant j'avais l'impression que cela allait un peu mieux pourtant » (Enseignante, Collège).

2. De la définition à la perception individuelle « des » violences

Mesurer le Climat Scolaire à partir d'une définition large de la violence subie ou exercée est une nécessité comme l'ont montré, entre autres, Skogan (1990), Roché (1996, 2001), Debarbieux (1996, 2002), il n'est en effet pas possible de considérer la violence uniquement dans sa version la plus abrupte, celle des coups et blessures, volontaires ou involontaires. Car, le moindre petit fait, ou les incivilités, ont probablement des effets de spirale sur la violence en enclenchant un processus débouchant sur des violences plus grave. Les violences ne sont en fait qu'un « accomplissement pratique » (*practical achievement*) (Garfinkel, 1967), aboutissement d'un long processus d'interactions sociales subtiles et complexes entre les différents acteurs qui composent la société et l'école. Car ce qui est important dans ce travail n'est pas de se cantonner à une démarche causale qui consisterait à répondre à la question « qui commet quel type d'infraction et pourquoi ? Ou encore qui est victime, de quoi ? ». Les questions sont intéressantes et doivent être traitées. Mais elles ne permettent pas de comprendre par le biais de quels apprentissages et de quelles interactions un individu passe d'un comportement « normal » à un comportement déviant et/ou violent ? Autrement dit, elles ne restituent pas la dynamique d'apparition de ces violences. A titre d'exemples :

« Moi je m'étais jamais fait harcelé jusqu'à ce que je prenne la défense d'un copain. Depuis ils sont tous après moi » (Élève 5ème).

Mais cette question de « la » définition des violences ne s'arrête cependant pas là. Les violences sont loin d'être perçues ou vécues de manières uniformes. Ainsi, « selon que l'on se place du point de vue de l'agresseur ou de la victime, du fort ou du faible, que l'on habite en Europe occidentale ou dans un pays en guerre, dans une cité sensible ou dans un quartier chic, que l'on soit homme ou femme, jeune ou vieux, que l'on en ait déjà fait l'expérience ou non, la perception que chacun a de la violence diffère pour chacun d'entre nous au point de pouvoir dire qu'elle peut être objective ou subjective » (Wieviorka, 1999). La violence est tout simplement temporellement, spatialement et culturellement contextualisée. Comment en effet comparer les violences ressenties par les enseignants décrites dans le rapport Elton (1989) et les violences vécues et subies par les diverses communautés composant l'ex-Yougoslavie durant la dernière guerre des Balkans ? Ce que nous qualifions de violence, ou tout au moins ce qui est ressenti comme tel, dans une société et à un moment donné n'a certainement pas la même signification en d'autres lieux et en d'autres temps. La perception

de la violence varie aussi selon l'intensité de la victimation, la répétition des agressions, la multi-victimation (Debarbieux et al., 2002). Ainsi, le rapport Elton sur la discipline à l'école conclut que la principale source de violence pour les enseignants reste le manque de travail, la désobéissance, le désintérêt pour la classe, les petites nuisances quotidiennes plus que les faits de violence plus spectaculaires » (Bodin, 2005, 6).

Cette question est souvent abordée tant par les enseignants que par les élèves :

« En fait moi ils m'épuisent. A bien y réfléchir quand j'en parle avec d'autres personnes je dis souvent « ils sont plus violents qu'avant » mais est-ce que c'est vrai ? A bien y penser ils m'épuisent, ils sont indisciplinés, ils n'écoutent pas, ils chahutent, dans la cour il y a des bousculades, il faut intervenir. Mais bon est-ce vraiment de la violence des fois je le perçois comme tel et d'autres je suis plus réceptive... » (Enseignante, École).

« Certains ils disent qu'il y a de la violence et des bagarres ici dans le collège mais ils savent pas ce qui se passe là où j'habite là ils verraient ce que c'est que les bagarres dans mon quartier entre jeunes » (Focus group, classe 4ème).

3. De l'impact du sentiment d'insécurité sur les réponses des enseignants et des élèves

Alors que 18,7 % des collégiens et 56,9 % des élèves affirment avoir été victimes de violences, les focus group sont beaucoup plus nuancés. Certains font apparaître des craintes, allant au-delà de leurs vécus personnels :

« Moi c'est vrai que des fois j'ai peur de me faire harceler ou que d'autres me tapent. Cela t'es déjà arrivé ? Non jamais mais j'ai entendu parler par d'autres les années précédentes d'élèves qui étaient les boucs émissaires des autres ». (Élève, classe 5ème).

A travers cet extrait d'entretien se trouve ainsi soulevée la question de la manière dont chaque élève va interpréter les questions qui lui sont posées comme « Es-tu bien dans ton école ? ». Cela revient à s'interroger sur l'impact du sentiment d'insécurité (Roché, 1996) sur la mesure du Climat Scolaire. De nombreuses recherches montrent un peu partout en Europe, et dans le monde, que si les violences physiques « à l'école » ne semblent pas progresser, à l'inverse, les violences mineures (incivilités, violences verbales et morales, etc.) tendent à se multiplier. Cependant ces violences « mineures » ont un rejaillissement sur la perception que chacun a, ou peut avoir, quel que soit son statut, que l'on soit enseignant ou élève, des violences et, par extension, du Climat Scolaire entraînant parfois un « fantasme d'insécurité » (Chesnais, 1981).

4. Les effets générationnels

Mais mesurons-nous la même chose à T0 et T2 ? La réponse est positive. C'est bien le climat scolaire qui a été mesuré à deux années d'écart au sein des mêmes établissements. Reste

néanmoins qu'il est difficile de parler d'évolution du climat scolaire sans y apporter quelques nuances. Deux raisons essentielles à cela.

La première, ce ne sont plus tout à fait les mêmes élèves même si à T0 et T2 ce sont chaque fois les élèves des classes de CE 2 à CM2 et ceux de 6^{ème} à 3^{ème} qui ont été interrogés. En effet, deux années plus tard :

1. Les élèves interrogés en CM1/CM2 mais également en 4^{ème}/3^{ème} ont changé de niveau et sont dans d'autres établissements,
2. Les élèves de CE2 et de 6^{ème}/5^{ème} n'étaient, quant à eux, pas dans ces établissements,
3. Un certain nombre d'enfants ont déménagé pour des raisons familiales (changement de domicile, divorce, séparation) et/ou professionnelles (changement de lieu de travail des parents),
4. D'autres abandonnent l'enseignement privé pour des raisons financières ne pouvant plus ou pas payer les frais de scolarité,
5. Certains arrivent en sus pour les mêmes raisons ou pour des attentes particulières en matière de réussite et d'encadrement supposés être meilleurs dans l'enseignement privé.

Il serait possible de lister, ainsi, d'autres éléments de distorsion dans la mesure du Climat scolaire. Les chefs d'établissement évaluent ce *turn over* dans une fourchette de 30 à 35 %.

La seconde tient aux enseignants et aux chefs d'établissement. Les changements d'affectation sont très nombreux. Ils obéissent à différentes logiques : prise de fonction/affectation, là encore, pour des raisons tant personnels que professionnelles. Ainsi, la perception qu'ont les personnels interrogés du climat scolaire de leur établissement fluctue. Elle est faussée tant par l'expérience au sein de cet établissement que par l'ancienneté au sein de l'institution ou, encore, par l'expérience de la résolution des conflits, la formation antérieure, les formations continues mises en place, etc.

Là encore, le *turn over* est d'environ 30 % au sein des établissements.

Si l'enquête mesure le Climat scolaire à T0 et T2, telle une photographie, elle ne mesure cependant pas l'évolution du Climat Scolaire de T0 à T2.

5. Le déplacement des problèmes : un phénomène de loupe

Reste la question du déplacement des problèmes. Cette question est clairement définie par le propos d'un chef d'établissement nous déclarant :

« Le problème c'est que lorsque l'on met l'accent sur quelque chose. On va prendre pour exemple les bousculades dans la cour de récréation. Les bousculades pouvant avoir pour origine des jeux et se terminer en échanges de coups de pieds si cela dégénère. Lorsque l'on se dit « nous allons essayer de réguler cela parce que cela nous semble important pour le Climat général ». En fait, on arrive à résoudre les choses assez simplement. Il faut pour cela du personnel dans la cour. Un peu d'attention de chacun. Des consignes en la matière. Un peu de didactique auprès des élèves. Sauf

qu'apparaissent des choses auxquelles nous n'attachions pas d'importance auparavant et qui nous semblent aujourd'hui importantes ou intolérables. Finalement c'est le mythe de Sisyphe, l'éternel recommencement. Les problèmes sont résolus d'un côté, on s'attache à d'autres problèmes et ainsi de suite » (Chef d'établissement).

Finalement ce Climat scolaire, s'il est sectorisé dans le questionnaire (bien-être, violences verbales, violences physiques, harcèlement, vols, jeux dangereux) de manière à pouvoir l'évaluer, il est globalement perçu par les enseignants et les élèves. Mais, surtout, lorsque les violences physiques diminuent, par exemple, la perception qu'ont les personnes interrogées des autres formes de violences déforme leurs réponses. Ils en viennent pas exemple à constater une augmentation des violences verbales sans pour autant que le Climat scolaire se dégrade. Il s'agit tout simplement d'un phénomène de loupe ou de déplacement accentué, non pas par la dégradation du climat scolaire au sein de l'établissement, mais par le travail effectué. Les propos tenus et les actions mises en œuvre pour parler et ne plus accepter la violence, quelle qu'en soit la forme, encourage tout simplement les élèves à en parler davantage sans peur d'être jugé ou du regard des autres. Parler des violences vues ou subies devient un acte « normal » non assimilé à de la dénonciation mais, au contraire, à un échange sur un vécu et/ou un ressenti. De nombreux échanges ont eu lieu, à ce sujet avec les chefs d'établissement, lors de la restitution de l'enquête à T2. Alors que certains établissements connaissaient dans les chiffres une « dégradation » du climat scolaire, tant les propos des élèves que ceux des enseignants et personnels ou, encore, les observations réalisées à T1 et T2 ne le confirmaient. Force est d'accepter et de constater une distorsion des résultats due à la libération de la parole.

6. Lorsque les établissements « ferment » leurs portes

Deux écoles ont refusé de participer à l'enquête Climat Scolaire à T2. Il s'agit de deux établissements qui ont changé de directeur et connaissent de grandes difficultés de gestion des classes. Elles avaient obtenu parmi les plus « mauvais scores » aux enquêtes réalisées à T0. Les observations avaient conforté les résultats. On retrouve là la question de la visibilité des désordres et de la crainte des chefs d'établissement, fussent-ils nouveaux, d'être pointés comme de « mauvais chefs d'établissements » ou de « mauvais établissements ». L'inquiétude a deux origines, il s'agit tout simplement de conserver/avoir une bonne image, d'une part, vis à vis du Diocèse et, d'autre part, vis à vis de l'extérieur, dans un contexte économique et social difficile, de recrutement délicat pour des petits établissements ruraux qui peinent à survivre.

Que ces établissements fassent défaut vient non seulement fausser les résultats globaux mais prive tout à la fois le Diocèse et eux-mêmes d'indicateurs de pilotage.

II.2. La CNV en questions

Mais au-delà de ces résultats et de ces propos liminaires, il est nécessaire de s'interroger sur la portée de l'expérimentation dans l'amélioration du Climat Scolaire et de la pratique des enseignants.

II.2.1. Des enseignants et des chefs d'établissements très satisfaits

En sus des enquêtes prévues et menées, Mme Catherine Schmider, responsable de la partie expérimentation, a fait remplir régulièrement des questionnaires d'intérêt auprès des personnels qui ont participé aux formations. Il a été décidé de les utiliser en complément des données recueillies. Ces questionnaires étaient remplis de manière anonyme et remis par les personnels de manière cachée. Le taux de réponse est de 100 %.

97 % des personnels (67 en moyenne : 68 en 2012-2013 et 66 en 2013-2014) ayant participé à ces formations se disent satisfaits de celles-ci.

Ce pourcentage impressionnant est étayé de remarques recueillies lors des entretiens :

« La formation m'apporte beaucoup. Elle me permet de mieux me situer dans la classe et vis à vis des élèves » (Enseignant).

« La formation a changé ma perception des choses. Je m'intéresse... Je m'interroge beaucoup plus aujourd'hui sur les raisons qui ont amené les faits que je constate au lieu de me centrer sur les violences visibles » (Enseignant).

« Oui en termes d'apports... C'est indéniable. Je cherche davantage à comprendre et j'essaie davantage de faire comprendre/adhérer les élèves. De trouver des solutions équitables pour tous, d'instaurer une justice restauratrice plutôt que des sanctions immédiates » (Enseignant).

Nous pourrions, ainsi, continuer une longue litanie des louanges adressées au contenu qui a transformé, semble t'il, les manières d'être et de faire des enseignants engagés dans ces formations et, dans tous les cas a donné satisfaction aux enseignants formés.

Comprendre/faire adhérer/chercher des solutions équitables/instaurer une justice restauratrice sont devenus des leitmotiv très importants au sein de certains établissements au point, dans certains cas, de l'intégrer très fortement dans les projets d'établissements et d'en faire, en quelque sorte, la clef de voûte du système de management et d'enseignement de ceux-ci.

Là encore ne nous leurrions pas et les établissements se distinguent, à ce niveau également, très fortement les uns des autres par la qualité du Chef d'établissement et l'investissement des personnels.

II.2.2. Une adhésion qu'il faut raisonner cependant...

Le nombre de personnels ayant participé aux formations varie d'un établissement à un autre (cf. tableau joint en annexes). La raison est due, d'une part, au nombre de places possibles en formation et, d'autre part, aux motivations de chacun ainsi qu'aux politiques des établissements. Sur les 10 établissements étudiés, 66 personnels sur 98 en 2013-2014 et 68 sur 97 en 2012-2013 ont suivi la formation à la CNV. Ceux qui ont participé à celles-ci sont tous engagés dans une démarche que l'on peut qualifier de « pro situationnelle ». Ils sont en

recherche de solutions et de bonnes pratiques. Ils sont engagés dans une réflexion personnelle. Ils souhaitent transformer/améliorer leurs pratiques professionnelles. Ils sont souvent très actifs au sein de leur école/collège.

Le discours n'est donc pas neutre il correspond à une attente forte en matière de formation continue d'un certain nombre d'enseignants engagés personnellement dans une démarche forte d'amélioration. Ce qui veut dire, par extension, que d'autres sont rétifs à cette idée :

« La CNV revient finalement à donner raison aux élèves et à effacer les limites, les bornes ce qui est préjudiciable au fonctionnement général et ne maintient pas la distance suffisante entre enseignants et élèves » (Enseignant).

Ces propos sont repris sous différentes formes par nombre d'enseignants et, singulièrement, même parmi ceux qui adhèrent et ont suivi la formation. Certains d'entre eux s'expriment d'ailleurs de la même manière dans les entretiens :

« Bon c'est vrai qu'entre compréhension, justice restauratrice et maintien d'une certaine distance nécessaire entre élèves et enseignant il y a un équilibre à trouver » (Enseignant).

Ces propos indiquent plusieurs choses :

- D'abord, la difficulté à passer d'une manière d'être et de faire à une autre et de la nécessaire « imprégnation » de la CNV avant que celle-ci ne soit réellement partie prenante des pratiques permanentes des enseignants,
- Ensuite, du mal être des enseignants mis maintes fois en exergue par Éric Debarbieux dans ses travaux successifs. Il s'agit plus particulièrement de ceux relatifs au « désordre des choses » (Debarbieux et al. 1999) et, plus particulièrement sur les questions relatives aux « crispations identitaires » (op. cit. p. 55-124) et aux « heur et malheur de la pédagogie » (ibid. p. 143-162).
- Encore, de la nécessité de construire un projet global (d'établissement), qui unit une équipe (constituée non seulement des enseignants mais aussi des personnels) dans lequel les actions individuelles (formations et pratiques) vont trouver corps et sens mais également se conforter au contact des actions des autres. Il s'agit bien d'une approche systémique du travail au sein de l'établissement dans laquelle la CNV trouve tout son sens à condition de s'intégrer... dans quelque chose et non rester au niveau d'un projet/intérêt individuel. Là encore, les travaux d'Éric Debarbieux (2008) sont éclairants et les « Dix commandements contre la violence à l'école » peuvent être lus à l'aune de la mise en œuvre, réelle ou pas, de la CNV.
- Enfin, il y a là également une sorte de querelle opposant « les anciens et les modernes », les tenants d'une éducation plus « ferme » à ceux plus ouverts à de nouvelles pratiques. Cette dernière remarque amène ainsi une limite importante de notre travail qui, pour apporter plus de précision, aurait dû/peut intégrer des histoires de vie et des récits de pratiques professionnelles.

II.2.3. Une première limite à la CNV : l'adhésion d'une partie des personnels seulement

Indiquant cela il est clair qu'au sein d'un même établissement les conceptions pédagogiques mais également normatives sont très différentes, voire en opposition et ne suscitent pas l'adhésion de tous.

Dès lors comment concevoir le bien fondé et, surtout, l'apport de la CNV au sein des établissements quand tous les personnels ne s'y reconnaissent pas ?

On assiste ainsi à un fonctionnement à plusieurs vitesses et à plusieurs niveaux. Un élève peut passer d'une classe gérée à travers une approche « très CNV » à une classe gérée de manière plus « normative » dans le sens durkheimien du terme à savoir ce qui caractérise un acte déviant est la sanction (Durkheim, 1895), cette dernière étant une réponse « normale » au « crime ». Les propos d'un certain nombre d'enseignants se rapprochent fortement de ceux de Durkheim :

« A un moment donné il faut qu'il y ait sanction. Le monde n'est pas angélique et il est aussi de notre rôle et de notre devoir de punir pour éduquer. Tout ne peut se faire par et dans le discours » (Enseignant).

Durkheim (1895, 68) affirmait pour sa part :

« Si donc cette société se trouve armée du pouvoir de juger et punir, elle qualifiera ces actes de criminels et les traitera comme tels ».

Il est donc difficile de mesurer l'impact réel de la CNV, quand bien même les participants se disent très satisfaits des apports de celle-ci, lorsque les personnels ont des différences de conceptions pédagogiques et normatives si distinctes au sein d'un même établissement.

II.2.4. Une seconde limite : le temps de l'incubation

Mais comment mesurer également le temps d'incubation³ nécessaire aux enseignants formés pour convertir « ce qu'ils ont retenu » de la formation en pratique réelle ? Il existe des distorsions entre formation et acquisition mais également utilisation et restitution. Les raisons en sont simples : qu'est-ce que chacun a retenu de la formation ? Sur quoi a porté son attention ? Que peut-il, veut-il, accepte t'il, lui est-il possible, compte tenu des contraintes propres au contexte dans le quel il travaille, mettre en œuvre ? Est-il satisfait de ce qu'il a mis en œuvre ? Etc.

Les propos des enseignants sont éloquentes à ce sujet :

³ Le mot est sciemment choisi au regard de la définition couramment acceptée d'une « Période s'écoulant entre la contamination de l'organisme par un agent pathogène infectieux et l'apparition des premiers signes de la maladie » <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/incubation/42437#0ifldPm2Oko7DU1m.99> (Page consultée le 26/01/2015).

« Bon de toute façon ne nous leurrions pas il y a un écart considérable entre la formation reçue et la manière dont nous pouvons ou pourrions la mettre en pratique » (Enseignant).

« Cette formation j'en suis très très content. Vraiment ! Mais alors quand tu reviens dans ta classe comment la mettre en œuvre ? Par où commencer ? Ce n'est pas si évident » (Enseignant).

« C'est une expérience formidable [la formation]. Pour moi c'est un enrichissement. Une ouverture. Mais soyons un tant soit peu réaliste... Qu'est-ce que j'ai réellement retenu ? Comment vais-je mettre ce contenu si riche en œuvre ? Vais-je être capable de le faire sur le long terme ? » (Enseignant).

Finalement ces extraits d'entretiens accentuent l'adhésion à la CNV. Ils montrent la satisfaction de ceux qui ont participé à cette formation. Mais ils traduisent bien cette idée d'incubation que l'on pourrait décliner de la manière suivante :

- Accepter/avoir la volonté de partir en formation,
- Se former,
- S'imprégner des éléments constitutifs de la formation,
- Mettre en œuvre les éléments acquis/transformer les pratiques,
- Mettre en œuvre ces éléments en concertation/coopération avec d'autres,
- Les mettre en œuvre avec efficacité,
- Mesurer les résultats de ses actions,
- Transmettre/échanger les savoirs acquis,
- Motiver les collègues,
- Intégrer les projets individuels dans une action collective,
- Agir sur le long terme,
- Continuer à se former,
- Etc.

En déclinant ce qu'est ce temps « d'incubation » on voit bien que la mesure du Climat scolaire ne permet pas d'évaluer avec précision l'apport de la CNV à T0 et T2. Il faudrait pour cela mettre en œuvre une étude longitudinale beaucoup plus approfondie.

II.2.5. De l'incubation à la contagion : un cheminement indispensable à la pérennité des actions

La corolaire du temps d'incubation est, bien évidemment, celui de la contagion. Une des inquiétudes majeure des personnels est la non adhésion ou la non formation à la CNV de collègues avec lesquels ils travaillent au quotidien.

Là encore il est impossible sur un temps T0 à T2 de mesurer cette contagion. Les méthodes employées, les récits rapportés, les résultats acquis par ceux qui ont suivi cette formation ont-ils (auront-ils) un impact sur l'engagement de nouveaux personnels dans cette formation ? Ont-ils (auront-ils) un impact sur les projets d'établissement ? Seul le long terme peut le dire.

II.2.6. Les inquiétudes face au futur

Cette idée de contagion est renforcée par les inquiétudes liées à l'avenir :

« On a reçu une formation. Bon oui c'était très bien. Mais après... Quelle suite ? Si cela s'arrête là c'est un coup d'épée dans l'eau » (Enseignant).

La première inquiétude est liée à la pérennité de la formation. Si les enseignants sont très satisfaits de la CNV, ils ont également le sentiment d'avoir personnellement beaucoup investi dans cette formation. Elle s'est en effet surajoutée aux nombreuses contraintes liées à l'exercice de la profession d'enseignant (temps de classe, de surveillance, de préparation, de correction, de réunions diverses et variées, etc.).

En adhérant à la CNV, en reconnaissant en celle-ci des qualités indéniables, des savoirs faire et des pratiques qu'il leur faut transformer en savoir être sur le long terme, et plus particulièrement en savoir être ensembles (enseignants et élèves), ils s'inquiètent beaucoup sur la formation continue. Pour eux il ne s'agit pas d'une hypothèse mais bel et bien d'une nécessité :

« C'est certain. Il ne faut pas se contenter de cela. Dans le futur si l'on veut faire mieux il faut continuer à se former. Il nous faut d'autres formations. Sinon on va oublier, se démotiver, donc abandonner » (Enseignant).

La seconde inquiétude est liée au *turn over*. Environ 30 % des enseignants sont nouveaux. Ceux qui arrivent sont très rarement formés à la CNV. Ils peuvent être intéressés/formés par d'autres méthodes. On voit ici toute la difficulté à transformer ce qui relève des volontés individuelles en un projet collectif voire en projet d'établissement.

Certains parlent de faire, au sein du Diocèse du moins au sein de certains établissements, de la CNV un « label ». Au-delà de l'aspect purement marketing, qui vise à promouvoir et vendre les établissements privés catholiques à travers/à partir d'une démarche orientée vers l'éducation et la prévention des violences dont la CNV constitue un vecteur, se dessine également une volonté d'inscrire cette dernière réellement au cœur du projet d'établissement.

L'objectif est de faire de la CNV non pas seulement un outil mais également un support à la construction du projet, à la sédimentation des personnels et à la nécessaire formation des nouveaux et à la nécessaire formation continue des anciens que cela suppose.

Reste posée la nécessaire évaluation des résultats acquis et de l'évolution de ceux-ci sur le long terme.

La réflexion portée par certains établissements du Diocèse blésois s'inscrivent, dans le cadre de cette démarche, dans nombre de « commandements » proposés pour prévenir la violence scolaire par Éric Debarbieux, à savoir « La solitude tu éviteras ; Prévention tu penseras ; Tes actions tu évalueras ; Tes personnels tu formeras » (2008, 109-198). L'intérêt de la CNV se situe là également. Sur le long terme dans une démarche engagée et proactive d'un certain nombre d'établissements et d'enseignants.

II.2.7. Vous avez dit pratiquer la CNV ? Entre discours et réalité...

Il existe cependant des distorsions parfois très importantes entre intérêt pour la CNV, adhésion aux principes de la CNV, suivi de la formation et mise en œuvre réelle.

Sans généraliser ce point particulier, il suffit de prendre deux exemples concrets.

Premier exemple, nous attendions dans le hall d'un établissement blésois pour restituer l'enquête. Deux élèves se bagarrent, sans réelle gravité, le chef d'établissement intervient, les sépare en prend un par le bras, le secoue et lui dit :

« Tu n'as pas encore compris. Tu vas encore être puni » (Chef d'établissement).

Les principes de la CNV sont très loin d'être appliqués dans ce cas précis : principe d'équité, prise en compte des « besoins », sanction ou menace de sanction immédiate, etc. Pourtant il a suivi la formation et manifesterà lors d'un entretien tout son intérêt pour la CNV.

Second exemple, alors que nous sommes en train d'interviewer le chef d'établissement une bagarre éclate dans la cour de récréation. Le chef d'établissement suspend momentanément l'entretien et intervient. Il calme les esprits. Parle avec l'ensemble des élèves spectateurs présents. Convoque les deux bagarreurs dans son bureau. Discute avec eux des raisons et applique trait pour trait les enseignements de la CNV.

Exemples contradictoires ? Peut-être mais pas seulement. Au-delà de la contradiction apparente se dissimule également l'intérêt pour la CNV tout autant que la capacité à la mettre en œuvre.

Tous ceux qui ont suivi la formation CNV l'ont ils réellement voulu ? N'ont-ils pas, pour certains du moins, cherchés à « faire comme les autres » ? A adhérer officiellement pour être bien vus de leur hiérarchie ou du moins ne pas se faire mal voir ? Il y a là une évidente logique d'acteurs (Crozier et Friedberg, 1977) qui pour être d'accord sur le fonctionnement général du système n'en gardent pas moins, dans certains cas, des stratégies personnelles totalement antagonistes avec le projet global. Les propos de certains enseignants le laissent entendre :

« Bon je me suis inscrit parce que le chef d'établissement m'y encourageait. De moi-même... *A posteriori* je trouve cela bien » (Enseignant).

« Sincèrement j'y suis allé parce qu'il le fallait mais je n'y crois pas. Rien à dire pourtant sur la formation. Mais bon il y a un monde entre les idées et les difficultés sur le terrain » (Enseignant).

Ce dernier extrait indique bien les deux points de vue : intégration à la formation « sous contrainte » et difficulté à mettre en œuvre la CNV. Cet entretien ne nous précise rien de plus. Il est impossible de savoir si ces difficultés viennent du contexte de l'établissement et/ou de la classe, de l'environnement social et professionnel, d'un manque de volonté à le mettre en œuvre voire d'autres raisons encore.

II.2.8. Lorsque la CNV est mise en danger par certaines pratiques professionnelles

Les focus group avec les élèves se sont avérés très intéressants pour comprendre les distorsions existantes. Si les élèves avaient du mal à parler des victimes ou, à l'inverse, des bourreaux, ils étaient riches d'enseignement sur l'histoire de l'établissement, des antagonismes, des lieux de violences, des relations élèves/enseignants.

Dans ce dernier cas il faut se défier de toute surinterprétation (Eco 1990, 1992). Il faut admettre qu'il est aisé pour des élèves de vilipender un enseignant ou un chef d'établissement ou, plus simplement, de surinterpréter leurs réponses, dans le sens où ils n'ont pas le même point de vue.

Les paroles, les gestes et les actions sont des signes qui possèdent un sens pour ceux qui les utilisent et pour ceux qui les perçoivent. Ils donnent des informations, ils disent ou indiquent quelque chose à d'autres. S'ils sont à la fois signifiés (c'est à dire, dits, montrés, exprimés) et signifiants (le sens que nous leur attachons), ils n'ont pas pour autant la même signification pour chacun d'entre nous en fonction de nos âges, vécus et différences sociales et culturelles.

Les faits rapportés peuvent aussi être un moyen de se venger parmi d'autres.

Mais quand les faits sont confirmés, d'une part, par deux focus group réalisés par deux enquêteurs différents auprès de deux classes distinctes en niveau et en âge et, d'autre part, des observations, alors la surinterprétation n'est plus possible.

Sont ainsi mis en accusation des pratiques relatives à la gestion financière de la cantine, à la violence des propos, de l'attitude ou les gestes du chef d'établissement concerné. Il y a là distorsion entre :

- Le discours d'engagement à la CNV et la mise en pratique réelle,
- Le discours tenu aux élèves sur le bien fondé de la mise en œuvre de la CNV et la pratique réelle du chef d'établissement,
- Le discours tenu aux enseignants et la pratique réelle du chef d'établissement,
- Etc.

Ces distorsions sont tout simplement nuisibles au fonctionnement général de l'établissement, à la cohérence de la CNV, dans ce cadre précis, et à la pérennité d'un projet que les pratiques condamnent à terme.

II.2.9. Lorsque la CNV ne peut tout résoudre à elle seule...

Restent les lieux et les temps de violences que la CNV peut prendre en compte à travers des attitudes, des discours, une écoute et une attention particulière, mais qu'elle ne peut empêcher réellement.

Autrement dit la CNV n'est pas un remède miracle. C'est, comme le suggère, un enseignant « un formidable outil mis à notre disposition et que nous devons être capables de faire fructifier tous ensemble ». La formule est belle et porteuse de nombreux projets. Reste que les lieux et temps de violences, clairement identifiés par les élèves de tous niveaux doivent

être pris en compte afin d'améliorer le « bien-être » et, au-delà, le climat scolaire des établissements.

Il ne s'agit pas d'un grand mot car le bien-être ou, plutôt, le « mal être, par le sentiment d'insécurité qu'il génère, nuit très fortement aux apprentissages. Ces lieux et ces temps de « non droit » traduisent, d'une part, un relâchement de la surveillance et, d'autre part, des temps et lieux négligés, laissés sans, ou avec moins de, surveillance. De récents travaux, tant français qu'internationaux⁴ soulignent, pourtant, le lien entre bien-être à l'école et réussite éducative.

Ces lieux et temps de « non droit » ne peuvent être résolus que par une surveillance et une implication accrue des personnels. En disant cela, il faut se rappeler que si la plupart des élèves interrogés (91,6 % au collège et 93,7 % à l'école) se sentent bien dans leur établissement une minorité (respectivement 8,4 % et 6,3 %), qu'il ne faut surtout pas considérer comme quotité négligeable, est en souffrance. En effet, la quasi totalité de ceux qui déclarent ne pas se sentir bien sont victimes de violences (au sens générique du terme) répétées (très souvent, assez souvent) et multivictimes (ils supportent la quasi totalité des violences (verbales, physiques, harcèlement, vols, etc.). Une attention toute particulière doit être apportée à ces élèves en grande difficulté et en grande souffrance pour lesquels l'exclusion est déjà un fait certain mais pour qui le décrochage scolaire constitue un risque et surtout une issue très importants comme l'ont montré, par exemple, les travaux de Fortin et al. (2004) ou encore Blaya (2010), au point que le Ministère de l'Éducation Nationale en ait fait récemment, en France, l'une de ses priorités⁵.

II.3. Une conclusion rapide

Quels que soient les freins et les difficultés à la mise en œuvre de la CNV trois choses, en termes de bilan, semblent essentielles :

1. La satisfaction exprimée par les enseignants formés et, au-delà, la motivation qu'elle implique pour la plupart d'entre eux,
2. L'élan donné à un certain nombre d'établissements qui ont transformé ces formations en clef de voûte d'un projet d'établissement dont l'objectif n'est pas la CNV, qui ne reste qu'un moyen parmi d'autres, mais le bien être des élèves au sein des établissements et la prévention des violences,
3. L'impact que peut avoir la formation des enseignants sur le long terme. Éric Debarbieux (2008) en avait fait un commandement mais de nombreux travaux soulignent, à l'instar de ceux de Younes et al. (2011), l'« impact favorable des pratiques éducatives et de la formation des enseignants » sur le bien être à l'école, la perception du climat scolaire et la réussite⁶.

⁴ Citons, entre autres, <http://archives.strategie.gouv.fr/content/bien-être-élèves-NA313> (Page consultée le 26/11/2015) et Suldo et al. (2006).

⁵ <http://www.education.gouv.fr/cid84031/tous-mobilises-pour-vaincre-decrochage-scolaire.html> (Page consultée le 26/01/2015).

⁶ <http://www.ijvs.org/files/Revue-12/05-Younes-IJVS-12.pdf> (Page consultée le 26/11/2015).

II.4. Validité externe des résultats et perspectives de généralisation et/ou essaimage au regard de l'expérimentation

Pour répondre à la question posée dans ce rapport à savoir « *les mêmes effets se reproduiront-ils ailleurs si le projet était répliqué ?* », la réponse est double : positive en ce qui concerne l'expérimentation et négative pour l'évaluation.

Là encore, la réponse est ferme et, cette fois, positive pour cinq raisons principales.

II.4.1. Un corps enseignant renforcé

La formation suivie, même s'il n'est pas inutile, à ce niveau, de rappeler que nous avons affaire à des volontaires, donc à des personnes plus concernées, davantage impliquées, probablement que d'autres tout à la fois dans le projet de formation, dans des outils, techniques, du moins ressources pour améliorer leur travail au sein des établissements.

Reste que le simple fait de pouvoir bénéficier d'une formation, répondant à des attentes fortes en matière de gestion du groupe classe, gestion des élèves, relation avec les élèves, parents et autres personnels, amélioration du climat scolaire, etc., est un facteur fondamental de cohésion au sein des établissements mais également inter établissements tout autant qu'un profond sentiment d'être pris en compte. Certains entretiens le montrent :

« Il faut le dire suivre une formation qui réponde à nos attentes ce n'est pas si fréquent que cela. Quand cette formation permet, en plus, d'améliorer nos conditions de travail et les relations au sein de l'établissement que ce soit avec les autres ou avec les élèves ou, encore, avec les parents, c'est encore plus fort » (Enseignante).

Les chefs d'établissement confirment d'ailleurs cela en mettant l'accent sur trois points particuliers : la culture commune, la libération de la parole et, par voie de conséquence, la capacité à échanger.

La formation reste une formation et est perçue comme telle. Aucun chef d'établissement ou enseignant ne croit d'ailleurs qu'il puisse s'agir de « recettes applicables et transférables » telles quelles. Tous insistent sur la prise de conscience, sur le fait de voir les choses autrement, de considérer les agresseurs et les victimes sous des angles différents, de chercher des solutions autres que punitives obligatoirement, sur la transformation des relations au sein de leurs établissements et bien d'autres choses encore. La formation a donc eu un impact positif sur leurs pratiques et non la technique elle-même positionnant celle-ci à un niveau bien davantage culturel qu'en termes de praxis, même si la mise en œuvre de « techniques » est visible.

A titre d'anecdote un chef d'établissement nous rapportant tout le bien qu'il pensait de la formation suivie par ses personnels indiqua qu'il eût néanmoins un doute à un moment :

« Il y a quelques semaines, alors que je me rendais à mon bureau, j'ai assisté à une altercation particulièrement violente entre deux enseignantes à l'occasion d'un problème entre les deux classes. Mais vraiment très violente verbalement.

Gênant car cette altercation pouvait être entendue par tout le monde... Je me suis dit : ce n'est pas gagné, il nous reste beaucoup de chemin à parcourir si à chaque fois qu'il y a problème, malgré la formation, tout le monde retombe dans ses vieux démons ! J'ai décidé de ne pas réagir à chaud et de laisser les choses se tasser un peu et de convoquer quelques jours plus tard les enseignantes en question de manière à débrouiller les choses. Mais surprise ! Le lendemain les enseignantes se sont présentées à moi pour m'expliquer qu'elles s'étaient laissées emporter, qu'elles avaient pris conscience de l'incongruité de la situation alors qu'elles avaient suivi la formation et tentaient de mettre des choses en place dans l'établissement, qu'elles en avaient parlé, que l'affaire était totalement résolue et qu'elles avaient conscience du travail à accomplir encore... Eh bien je peux vous résumer en quelques mots : c'est gagné nous avons fait un bon en avant considérable ! Car avant ce type de situation aurait été inextricable. Merci la CNV et le recul acquis ! » (Chef d'établissement).

II.4.2. Une équipe soudée

Mais au-delà des enseignants, c'est tout le personnel des établissements qui parlent le même langage et tente d'avancer dans la même direction. La formation a permis de partager une culture commune, d'avoir un langage commun, des objectifs d'équipe. Certains établissements en font même un élément du projet d'établissement en cherchant à favoriser le « mieux vivre ensemble ». Mais, au-delà, sont gommées, du moins à ce niveau les différences entre corps enseignant, personnels chargés de la surveillance, personnels de la cantine et autres. Tous les personnels cherchent à aller dans le même sens et la formation en ouvrant, par exemple, la question des ressentis de chacun (enseignants, élèves, parents, autres personnels) comme autant de besoins à participer à la transformation de la notion d'équipe.

II.4.3. D'autres manières de faire...

Beaucoup parlent d'une transformation radicale de leurs pratiques. Certains n'hésitent pas à opposer « savoirs faire », du moins ce qu'ils estimaient être leurs prérogatives auparavant, en « savoirs êtres » dans leurs relations aux autres (autres collègues, personnels, parents ou élèves). L'apport le plus important, peut-être, de la formation est très certainement ce changement de focale exprimée par pratiquement toutes les personnes interrogées :

« Je ne vois plus les choses comme avant. Il n'y a plus les enseignants et les autres » (Enseignante).

« Je pense que la formation nous a apportés beaucoup sur le plan humain savoir écouter les autres, accepter l'avis des autres, ne pas penser que lorsqu'ils ne pensent pas la même chose c'est une critique » (Enseignant).

« Oui depuis la formation pour moi ce qui a changé c'est la conscience qu'il faut être à l'écoute bien plus de tout un chacun pour mener à bien ma tâche d'enseignante. Que toute seule dans mon coin j'essayais de bien faire mais finalement je m'épuisais alors qu'en m'adaptant en tenant compte des autres... » (Enseignante).

La liste de citations pourrait être poursuivie. Ce qui est important est le changement de focal produit par la formation et la transformation en un « savoir être » avec les autres.

II.4.4. ... aux petites « techniques » mises en œuvre

Les observations effectuées n'ont pas manqué de relever ces transformations. Les établissements et les enseignants ont mis différents outils ou projets en place dans le cadre de la CNV qui s'appliquent soit au quotidien soit au cours de l'année à des moments particuliers.

Citons par exemple les émoticônes utilisés par les élèves en classe au quotidien. Il s'agit d'un tableau où tous les noms des élèves sont écrits et sur lequel ils mettent, s'ils le souhaitent, et quand ils le souhaitent leur humeur du jour ou du moment. Ils peuvent en discuter avec la classe en début de journée. Expliquer pourquoi ils ressentent cela. Au fur et à mesure de la journée ils peuvent modifier cette humeur et écrire qu'ils sont fatigués, heureux, tristes, énervés, déçus, en colère, en désaccord, et bien d'autres encore. Ces émoticônes utilisés notamment dans les petites classes permettent à chacun de s'exprimer mais aussi d'avoir conscience des difficultés des autres, de leurs ressentis, de l'impact de certaines actions ou paroles... avant que l'enseignant n'engage la discussion.

Citons encore le triangle. Il s'agit de l'instrument de musique qui permet de faire le silence. Ainsi quand un élève ou l'enseignant trouve l'environnement sonore trop bruyant celui-ci fait retentir le triangle pour obtenir un silence non pas un silence complet mais également pour faire prendre conscience que des limites ont été franchies. L'initiative ne revient plus seulement à l'enseignant mais également aux élèves eux-mêmes. Cela permet de canaliser les élèves et évite à l'enseignant de crier pour obtenir le silence. Là, encore, l'action déclenche la discussion, les échanges, les explications plutôt qu'un simple acte d'autoritarisme de la part de l'enseignant.

Une école a, de son côté, mis en place un projet pédagogique autour du théâtre. Il s'agit d'un projet d'école qui implique une formation des enseignants à hauteur de 18 h par année, articulée autour de la CNV. Pour les élèves il s'agit de 1h30 de « formation » à la CNV tous les 15 jours. L'objectif est :

- la mise en place d'un spectacle commun toutes classes confondues avec différentes façons de présenter le théâtre et la communication non violente en fin d'année à travers des scénettes de violences et de résolution ou non de conflits,
- de profiter de cette expérience pour prendre du recul sur les situations conflictuelles, dédramatiser les situations de conflit, en parler au sein du groupe classe, que chacun puisse s'exprimer sur la situation et les actions et, ainsi, faire passer une action de formation/prévention à travers le théâtre.

Le fondement de ces ateliers théâtre est de faire travailler les élèves sur des scènes réelles de la vie quotidienne que ce soit de l'école ou de la vie sociale quotidienne. Il s'agit ni plus ni moins de la catharsis aristotélicienne mais comme le suggère ce chef d'établissement :

« Sans la CNV nous n'aurions probablement pas mis cela en place par manque de temps, par manque d'envie, par manque de recul aussi mais surtout parce que nous n'avions pas cette culture commune acquise en formation ».

Enfin, dernier exemple, un autre établissement projette de faire venir un cirque éducatif pendant quinze jours pour l'ensemble du groupe scolaire (école, collège). Il s'agit de montrer, selon les propos du chef d'établissement, « l'école de la vie » en passant par le cirque, les arts du cirque étant tout à la fois ludiques mais exigeants, réalisables mais nécessitant de la retenue et du contrôle de soi, individuels mais nécessitant aussi parfois l'intervention des autres (parades lors d'activités dangereuses, échanges avec le public, etc.). L'objectif est que les enfants soient capables là encore alors que la situation est difficile d'établir une communication entre élèves en sortant des schémas traditionnels d'un entre-soi choisi et en bousculant les hiérarchies entre élèves.

II.4.5. Une formation adaptée, gourmande en temps, élue et tout à la fois transférable et généralisable

La formation rappelons le est jugée adaptée aux attentes et problèmes rencontrés et utile pour les solutionner et armer les personnels par l'ensemble des personnes interrogées. La formation est chronophage mais tous s'inquiètent sur le fait qu'elle soit poursuivie ou pas. La quasi totalité souhaite qu'elle le soit.

Au regard de tout ce que nous venons de dire, que ce soit en termes d'avantages, de réponses aux attentes, d'intérêt, d'impact sur les équipes et le climat scolaire ou de contraintes, temporelles, de mises en œuvre, d'appropriation, d'incubation, etc., la formation est tout à la fois transférable dans sa forme et généralisable à d'autres établissements. L'expérimentation a eu lieu dans des établissements privés et certains facteurs, comme le fait des parents d'avoir choisi ce cadre d'éducation pour leurs enfants, ne se retrouveront pas dans d'autres établissements publics. Mais les attentes en matière de formation, l'appropriation par les enseignants, les transformations ressenties et observées en matière de climat scolaire attestent de la nécessité de transférer et généraliser l'expérimentation.

II.5. Validité externe des résultats et perspectives de généralisation et/ou essaimage au regard de l'évaluation

Heureusement que la réponse est négative car cela voudrait dire que la démarche n'est pas scientifique... Comme le suggérait Karl Popper (1959) une démarche est scientifique si elle est falsifiable (on peut la reproduire, on connaît les critères qui ont construit la démarche) et réfutable (les résultats seront différents d'un lieu à l'autre ; d'une époque à une autre). Les résultats sont déjà et obligatoirement très différents d'un établissement à un autre et de T0 à T2. Ils ne peuvent que l'être en d'autres lieux encore.

Si la généralisation des résultats n'est pas possible c'est bien la transférabilité de la méthode qui doit être prise en compte⁷. Attention cependant l'enquête de Climat scolaire® (méthodes et donc l'utilisation des résultats qui pourraient être obtenus ensuite) est un modèle déposé

⁷ Marshall et Rossman, (1989).

par Éric Debarbieux. La transférabilité de l'enquête par duplication des outils nécessite donc son autorisation.

Reste des difficultés d'ordre juridiques à résoudre concernant l'obtention d'une autorisation d'enquêter auprès des enfants (questionnaires et entretiens).

II.5.1. Des outils et méthodes manquants

Il manque à notre démarche un certain nombre d'outils pour être plus précis : des histoires de vie⁸ ou des récits de pratiques professionnelles⁹. Ils nous auraient permis de mieux cerner les choix opérés, les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de la CNV, leurs oppositions... bref de nuancer et mieux comprendre leur activité professionnelle.

Mais, surtout, pour bien mesurer l'impact de la CNV sur l'amélioration du Climat scolaire, une étude longitudinale, associée à une formation continue des enseignants déjà formés et une formation systématique des nouveaux enseignants arrivant serait nécessaire. Il faudrait pour cela mener l'étude sur un ou plusieurs établissements pilote dans lesquels 100 % des personnels adhèrent à la CNV.

II.5.2. Représentativité du terrain, des acteurs et du public bénéficiaire

Rappels

Le projet a été présenté en novembre 2011 dans des réunions de chefs d'établissement. 10 établissements ont demandé à participer au projet. Ce projet est donc un projet entièrement nouveau pour les établissements, mais qui a suscité l'intérêt et la demande des établissements.

Catherine Schmider a rencontré individuellement les chefs d'établissements des écoles retenues pour créer du lien et prendre en compte les réalités et besoins spécifiques de chaque établissement.

Les établissements n'ont pas été choisis puisqu'il s'agissait d'établissements dans lesquels un certain nombre de personnels (le nombre étant variable d'un établissement à un autre et limité en fonction du nombre de places disponibles dans les formations) mais imposés

Les outils de collecte de données étaient répartis en deux grands types :

Concernant les enquêtes de victimation et climat scolaire :

1. Des questionnaires ont été passés auprès de tous les élèves du cycle 3 et des collégiens des établissements concernés (expérimentaux ou témoin) (échantillon exhaustif cycle 3 et collèges mais excluant les élèves plus jeunes pour cette enquête par questionnaire c'est-à-dire les classes du cycle 1 CP et CE1).

⁸ Pineau et Le Grand, (1993).

⁹ Bertaux, (1997).

2. Ces questionnaires ont été réalisés avant implémentation du programme (à T0 et à T2 à la fin du programme).
3. Ils ont été réalisés par classes entières, élèves séparés par une table, hors de la présence de tout adulte de l'établissement. La coordination de ces passations a été réalisée en lien avec le porteur de projet, le groupe de pilotage et les directions des écoles et collèges. 2 enquêteurs étaient présents dans chaque classe, pour un questionnaire d'une durée de 25 minutes environ (âge et attention des sujets) avec une partie de présentation et d'explication préalable et finale (protocole décrit in Debarbieux, 1996 par exemple ou Carra, 2008).
4. Un questionnaire climat scolaire a été soumis à tous les adultes des établissements concernés comme outil complémentaire à T0 et T2.

Méthodes qualitatives :

1. Il a été opéré un recueil systématique des données institutionnelles : redoublement, punitions, absentéisme, évaluations scolaires, signalement éventuels...
2. Des entretiens approfondis ont été réalisés auprès de tous les directeurs et chefs d'établissements du groupe expérimental (entretiens : 10 entretiens à T2), auprès d'un échantillon d'enseignants et autres personnels dans le groupe expérimental, ayant ou non participé à la formation CNV (entretiens : 20 entretiens à T2). Il a été ajouté des entretiens à T0 afin de prendre en compte le point de vue des chefs d'établissement sur le climat scolaire de leur école/collège et leurs attentes vis à vis de la CNV.
3. Des focus group et des entretiens collectifs ont été réalisés avec 3 groupes de personnes participant aux formations soit environ 20 personnes.
4. Une immersion dans plusieurs séances de formation (collèges et écoles élémentaires) a été réalisée.
5. Des visites régulières et des entretiens plus flottants, durant la réalisation du projet et surtout en année 2 (sans enquête quantitative) et en particulier la participation aux réunions avec les parents et partenaires dans 3 sites (1 collège, 2 écoles) sont venues compléter ce dispositif.
6. Par ailleurs en fin d'administration du questionnaire à T0 comme à T2 des entretiens collectifs ont été organisés avec les groupes des élèves répondants permettant de recueillir les représentations dominantes des enfants et des jeunes concernés.
7. Enfin, des entretiens avec 10 jeunes bénéficiaires ont été réalisés.

II.5.3. Méthodes complémentaires

Nous avons projeté de mettre en œuvre (ce n'était pas prévu dans le projet) un site collaboratif sécurisé (<http://c-n-v.forumactif.org/login>) dans lequel les enseignants pouvaient échanger sur les difficultés rencontrées mais également sur les moyens mis en œuvre pour résoudre les situations de harcèlement. Il a été conçu, construit et présenté. Ce site aurait pu être riche d'informations concernant les échanges mais également l'évolution des échanges et des pratiques. Ce site n'a jamais réellement été utilisé. Les enseignants affirmant qu'ils avaient peur d'être « jugés » par leurs homologues en fonction des difficultés rencontrées et exposées. Ce site a donc été abandonné.

II.5.4. Contexte expérimental

Compte tenu des enjeux et des craintes liés aux jugements et à ce qui est perçu comme une évaluation des enseignants et de leurs pratiques, il est nécessaire que l'évaluation soit menée par un évaluateur extérieur. Qui plus est les données recueillies constituent d'excellents outils de pilotage des établissements à condition de pouvoir être expliqués concrètement, croisés avec les différents outils et surtout commentés avec une prise de recul importante par rapport aux pratiques et enjeux quotidiens.

L'évaluation n'a en aucun cas induit l'expérimentation et nous avons été amenés à refuser de participer à des actions de formations pour ne pas influencer sur le comportement et les réponses des personnels.

Aucune modifications du comportement des enquêtés liées à la présence même de l'évaluation n'a été constatée si ce n'est celles décrites précédemment à savoir :

1. Le refus de deux établissements de participer aux évaluations à T2,
2. La négation d'un chef d'établissement des éléments négatifs lors de la restitution.

III. CONCLUSION GENERALE

L'évaluation de l'impact de la formation à la CNV est nécessairement faussée puisque d'une part, cette évaluation porte sur une durée courte qui néglige le temps d'incubation et de contagion et, que d'autre part, les personnels d'un même établissement ne sont ni tous formés à, ni même concernés par la CNV.

Néanmoins, force est de constater que la CNV a un impact très positif sur la motivation et les pratiques de la plupart des personnels qui s'y sont engagés. Les entretiens menés tant auprès des personnels que des élèves et les observations le confirment. Les équipes, qui sont majoritairement engagées dans ce type de démarche sont soudées autour de la recherche de solutions différentes qui visent à améliorer le bien vivre ensemble et une communication différente dans laquelle tous, quel que soit le statut sont conviés à participer.

Les pratiques professionnelles évoluent indéniablement comme le montrent les actions mises en œuvre au quotidien ou sur l'année.

Le projet de faire au sein du Diocèse, du moins au sein de certains établissements, de la CNV un « label » permettrait, outre l'intérêt de l'action elle-même, de mieux mesurer l'impact de la CNV sur le Climat scolaire et, au-delà, la prévention des violences, la lutte contre le décrochage scolaire, etc.

Cela permettrait, notamment, de mesurer l'écart entre établissements « CNV » et établissements témoins. Ne nous leurrions pas cependant, la CNV ne peut tout résoudre à elle seule. Elle n'est qu'une approche parmi d'autres permettant d'améliorer le mieux vivre à l'école ensemble et grâce à laquelle des équipes peuvent se souder. Elle ne peut résoudre ni les

maux sociaux, ni les problèmes familiaux ou autres. Tout au plus permet-elle de mieux prendre en compte l'effet visible, les comportements violents par exemple, en ne s'attachant pas seulement au résultat mais à l'ensemble du processus social qui conduit à celui-ci.

Observer l'impact en matière de pratiques quotidiennes mises en œuvre, constater les modes de résolution des problèmes et conflits appliqués tant en classe que dans la cour de récréation, vérifier les orientations prises pour contrecarrer certains problèmes comme les vols de goûter, le temps de la cantine, etc., permet de « mesurer » l'effet CNV dans la prise en compte d'une gestion des élèves et des conflits dans le sens d'un mieux vivre ensemble.

Reste que l'impact ne peut être réel que si tous les personnels sont formés et participent, dans le cadre d'un projet commun, à ce type d'actions. Cela implique impérativement cinq choses :

1. **Une adhésion de tous les personnels.** Ce n'est aujourd'hui pas le cas. Ce qui pose la question de l'unité d'action au sein d'un même établissement, mais également au fil des années, les élèves pouvant passer d'une « gestion CNV » à un autre « mode de gestion ». Nous touchons là tout à la fois à la nécessaire liberté de choix de l'enseignant et à la pertinence d'un programme qui peut être mis en péril par le manque d'adhésion d'une partie des personnels. A l'inverse, les personnels qui ne souhaitent pas s'y investir ne peuvent y être contraints. Qu'en sera t'il de l'impact de la CNV sur le long terme dans ces conditions ?
2. **Une formation des nouveaux personnels dès leur arrivée.** Il en va de même des nouveaux personnels. Alors que les anciens peuvent être plus ou moins motivés par la CNV, s'y être formés en plus ou moins grands nombres, l'arrivée de nouveaux enseignants vient nécessairement perturber le fonctionnement d'ensemble. Quelles solutions à cela si ce n'est de former ceux qui pourraient être volontaires dès leur arrivée ? A terme, si les nouveaux personnels ne sont pas formés le projet CNV risque de se diluer au gré du *turn over* des enseignants et constituer qu'une formation parmi d'autres proposée à un moment T sans suite autre. Ce point inquiète beaucoup les chefs d'établissement tout autant que les personnels concernés et impliqués.
3. **Une formation continue des personnels dans le temps.** Autre grand sujet d'inquiétude des chefs d'établissements et personnels la formation continue. La formation reçue a été grandement plébiscitée. Jugée contraignante car chronophage et, dans le même temps, « trop courte ». Avec le recul et surtout l'expérience nombre de personnels constatent leurs manques, la nécessité de poursuivre la formation, rencontrent des problèmes concrets. Tous, sans exception, souhaitent poursuivre la formation pour ne pas (je reprends les propos d'un enseignant) que « tout cela s'effiloche avec le temps ». Si tous le souhaitent, reste la forme, le temps et le financement qui constituent autant de barrage à la formation continue revendiquée dans le futur.
4. **L'inclusion de la CNV dans les projets d'établissement.** Certains établissements ont d'ores et déjà franchi le pas. Le Diocèse souhaite mettre en place un label, non pas CNV, mais sur les projets d'établissement qui incluent des démarches favorisant le mieux vivre ensemble, la CNV étant, dans cet objectif un élément clef, dont les finalités sont d'établir de meilleurs relations personnels/parents/enseignants,

l'amélioration du climat scolaire, la lutte contre le décrochage scolaire... l'amélioration des résultats dans une école accueillante. Inclure la CNV dans les projets d'établissement est probablement un moyen de contribuer à solutionner les trois points précédents.

- 5. L'évaluation sur le long terme des progrès accomplis au regard des attentes/objectifs préalables.** La question de l'évaluation doit devenir une priorité. Nos mesures à T0, T1 et T2 ont fourni des éléments d'appréciation du climat scolaire, de la gestion des classes, etc. Il a été constaté que l'impact premier de la CNV était probablement de libérer la parole des élèves donc de voir les chiffres augmenter alors que singulièrement le climat scolaire s'apaise. Reste que des mesures précises et régulières doivent être envisagées de manière à vérifier la mise en œuvre des objectifs, comprendre et intervenir sur les retards et/ou les écarts, vérifier l'atteinte des objectifs fixés et, là encore, comprendre et intervenir sur les retards et/ou les écarts pour mieux réorienter les actions.



BIBLIOGRAPHIE

- Benbenisthy, R., & Astor, R. A. (2005). *School Violence in Context: Culture, Neighborhood, Family, School and Gender*. New York: Oxford University Press.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. Paris, Nathan, coll. 128.
- Blaya, C., Farrington, D. P., Petrosino, A., & Weisburd, D. (2006). « Revues systématiques dans le champ criminologique et le groupe crime et justice de la Collaboration Campbell ». *IJVS*, 1, mai. www.ijvs.org.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires ?*. Bruxelles, De Boeck, coll. Pédagogies en développement.
- Bodin, D. (2005). « Violence in schools in Europe and Central Asia: Knowledge, research, programs, limits and questioning ». Background paper given to UN-UNICEF to prepare the Regional Consultation of Ljubljana (Slovenia) the 5th at 7th of July 2005 "Violence Against Children, in Europe and Central Asia". Rédigé en 2 langues : français et anglais. Traduit en russe. <http://www.violencestudy.org/europe-ca/index.html>.
- Bromberger, C. (1995). *Le match de football, ethnologie d'une passion partisane à Marseille, Naples et Turin*. Paris, Maison des sciences de l'homme.
- Carra, C. (2009). *Violences à l'école élémentaire. L'expérience des élèves et des enseignants*. Paris, PUF, coll. Éducation et société.
- Chesnais, J-C. (1981). *Histoire de la violence*. Paris, Robert Laffont, coll. Pluriel.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris, Seuil, coll. Points Essais.
- Debarbieux, E. (1992). «Éducation, exclusion, mutation». *Le nouvel éducateur*, n° 237, 3-25.
- Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire - 1- État des lieux*. Paris, ESF.
- Debarbieux, E. (1999). *La violence en milieu scolaire – 2- Le désordre des choses*. Paris, ESF.
- Debarbieux, E. (dir.), (2002). « L'oppression quotidienne. Recherches sur une délinquance des mineurs ». Paris, La documentation française, <http://www.documentation-sociale.org/base-prisme/27235/>.
- Debarbieux, E. (2003). « School violence and globalisation ». *Journal of Educational Administration*, 41,6.
- Debarbieux, E. (2008). *Les dix commandements contre la violence à l'école*. Paris, Odile Jacob, coll. Psychologie.
- Debarbieux, E. (2011). *A l'école des enfants heureux... enfin presque*. Paris : Unicef (disponible également en ligne : www.unicef.fr).
- Debarbieux, E., Fotinos, G. (2012). « L'école entre bonheur et ras-le-bol. Enquête de victimation et climat scolaire auprès des personnels de l'école élémentaire. http://www.autonome-solidarite.fr/media/fas_oive_victimation_1er_degre.pdf.
- Durkheim, E. (1893). *De la division du travail social*. Paris, PUF, coll. Quadrige, édition 1960.
- Eco, U. (1992). *Les Limites de l'interprétation*. Paris, Le livre de poche, édition 1994.
- Eco, U. (1995). *Interprétation et surinterprétation*. Paris, PUF, coll. Formes sémiotiques, édition 2001.
- Elton, (1989). « Discipline in schools – Report of the Committee of enquiry chaired by Lord Elton », DES, Londres.

- Farrington, D .P. & Ttoffi, M.M. (2011). « Bullying as a predictor of offending, violence and later life outcomes ». *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 90–98.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. & Yergeau, E. (2004). « La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires ». *Canadian Journal of Behavioural Science*, Vol 36(3), 219-231
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs (NJ).
- Gottfredson, G. D. & Gottfredson, D. (1985). *Victimization in schools*. New-York, Plenum Press.
- Gottfredson, D.C. (2001). *Schools and delinquency*. Cambridge, University Press.
- Popper, K. (1959). *La logique de la découverte scientifique*. Paris, Payot, 1973.
- Killias, M. (1991). *Précis de criminologie*. Berne, Stampfli.
- Marshall, C. & Rossman, G.B. (1989). *Designing Qualitative Research*. Beverly Hills (CA), Sage, 2ème édition 1998.
- Merton, R.K. (1938). *Éléments de théorie et de méthode sociologique*. Paris, Plon, traduction française 1965.
- Morin, E. (1977). *La Nature de la nature (t. 1)*. Paris, Le Seuil.
- Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza.
- Pineau, G. & Le Grand, J-L. (1993). *Les histoires de vie*. Paris, PUF, coll. QSJ ?
- Roché, S. (1996). *La société incivile. Qu'est-ce que l'insécurité ?*. Paris, Seuil, coll. L'épreuve des faits.
- Roché, S. (2001). *La délinquance des jeunes. Les 13-19 ans racontent leurs délits*. Paris, Seuil, coll. L'épreuve des faits.
- Skogan, G.W. (1990). *Disorder and decline: Crime and the spiral of decay in American neighbourhoods*. New York, The Free Press.
- Smith, P.K. & Sharp, S. (1994). *School Bullying : insights and perspectives*. London, Routledge.
- Suldo S., Riley K. & Shaffer E. (2006). "Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction". *School Psychology International*, vol. 27, 5, 567-582
- Testanière, J. (1967). Chahut traditionnel et chahut anomique. *Revue Française de Sociologie*, vol. 8. H-S, 17-33.
- Ttofi, M.M., Farrington, D.P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011). « The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta-analytic review of longitudinal studies ». *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 80-89.
- Wieviorka, M. (1999). *Violences en France*. Paris, Seuil, coll. L'épreuve des faits.
- Younes, N., Debarbieux, E. & Jourdan, D. (2011). « Le climat scolaire a l'école primaire étude de l'influence des variables de milieu sur sa perception par les élèves de 6 a 8 ans ». *IJVS*, 12, 112-133.
- Zauberman, R. & Robert. P. (1995). *Du côté de victimes : un autre regard sur la délinquance*. Paris, L'Harmattan, coll. Logiques sociales.



ANNEXES

Le calendrier des actions déployées sur le terrain (du côté du porteur de projet) et les différentes vagues d'enquête organisées par l'évaluateur ont été fournis dans le rapport.

Grilles d'entretiens

L'objectif de ces entretiens est, d'une part, de mesurer le climat scolaire et, d'autre part, prendre en compte les actions mises en œuvre pour améliorer celui-ci.

La grille d'entretien « enfant » doit surtout être conduite de manière à libérer, autant que faire se peut, leurs paroles. Les entretiens doivent avoir lieu en dehors de la présence de tout adulte. Il faut leur préciser que les entretiens seront anonymes et donc ce que c'est que l'anonymat... Nous sommes face à des jeunes et surtout des enfants...

Deux qualités sont ici essentielles pour reprendre les mots de Carl Rogers (Liberté pour apprendre) : congruence et empathie.

La grille d'entretien « directeur d'établissement » a la même fonction mais il s'agit de prendre bien davantage en compte les aspects conceptuels et organisationnels de mise en œuvre de l'amélioration du climat scolaire, ce qui constitue la politique d'établissement.

Grille « enfants ou jeunes »

1. L'établissement

Qu'est-ce que vous pourriez dire sur votre école/collège ? Comment le trouvez-vous ?

2. Le climat scolaire

Dans votre établissement est-ce qu'il y a beaucoup de punitions ? De retenues ? Pour quelles raisons ? Est-ce que vous avez déjà vu des camarades se faire agresser par d'autres ? A quelle occasion ? A quel endroit ? Dans l'école ? Hors de l'école ? De quelles manières ? Pouvez-vous donner un exemple ? Est-ce qu'il y a des lieux où il ne faut pas aller dans l'école ?

Des adultes sont intervenus ? Lesquels ? Quelles ont été les sanctions ?

Des élèves ont été exclus de l'établissement ? Pourquoi ?

Vous pensez que les sanctions sont justes ?

Comment se passent les relations entre filles et garçons ?

Comment cela se passe entre professeurs/instituteurs et élèves ?

Ils sont présents dans la cour, pendant les intercours ?

Les profs vous les qualifieriez comment : gentils, justes, compétents, trop durs, etc. ? Pourquoi ? Pouvez-vous donner un exemple ?

Est-ce que vous pensez que la discipline est très importante dans l'établissement ? Qui la fait respecter ? Qui surveille ? Qui intervient ? Est-ce qu'il y a un règlement intérieur ? Vous le connaissez ?

3. Ouverture

Qu'est-ce que vous aimeriez me dire sur la violence, le harcèlement, les profs, l'école ?

Grille « directeur d'établissement »

1. L'établissement

Pourriez-vous vous présenter et présenter l'établissement que vous dirigez ? (Le nombre d'élèves ? De classes ? D'enseignants ? Personnels administratifs et autres ?) Comment le définiriez-vous ?
Quels sont les grands objectifs du projet d'établissement ? Pourquoi ceux-ci ?

2. Le climat scolaire

Que pensez-vous du climat scolaire de votre établissement ? Y-a t'il beaucoup de violences entre élèves ? Y en avait-il davantage (ou moins) avant ? Quelles sont les formes de violences que vous observez au sein de votre établissement ? Pouvez-vous nous donner un exemple ou deux ? D'où viennent ces violences ou, à l'inverse, comment expliquez-vous que votre établissement soit épargné ?

Quelles sont les actions de prévention que vous avez mises en œuvre pour améliorer/préserver le climat scolaire ?

Qui surveille les entrées et sorties des élèves ? Les cours de récréation ? Les intercourts ?

Pour vous le rôle d'un enseignant c'est quoi ? Qu'est-ce qu'enseigner ? Ou doit commencer et s'arrêter le rôle de l'enseignant ?

Dans votre établissement comment a été construit le règlement intérieur ? Comment est-il présenté aux élèves ? A quelle(s) occasion(s) ?

Existe t'il des consignes précises que vous donnez aux enseignants chaque année ?

Comment qualifieriez-vous les relations entre enseignants et élèves ? Pour vous quel doit être le comportement d'un enseignant ? Ses compétences ? Ses savoirs être ? Ses savoirs faire ?

Beaucoup d'élèves sont ils sanctionnés dans votre établissement ? Pourquoi ? A quelle occasion ? Comment organisez-vous, pensez-vous les sanctions ?

Qu'attendez-vous de votre équipe pédagogique ? Des personnels de votre établissement ? Dans votre projet d'établissement cette notion d'équipe se traduit de quelles manières ?

Qu'attendez-vous des enseignants dans leurs relations avec les élèves ?

Y a t'il eu ces dernières années, dans votre établissement, un événement particulier qui vous a marqué négativement ? Positivement ? Dans un autre établissement ?

Qu'attendez-vous de la communication non violente ? Est-ce que derrière ce projet/cette formation vous mettez des objectifs prioritaires ou plus lointains ? Comment cette formation entre t'elle dans vos finalités et dans le projet d'établissement ?

3. Pour terminer

Pour vous en trois mots lutter contre la violence entre élèves c'est quoi ?

En trois mots encore une bonne équipe c'est quoi ?

En trois mots toujours un bon enseignant c'est quoi ?

En trois mots enfin un chef d'établissement c'est quoi ?

Et en plus qu'est-ce que vous auriez aimé me dire et que nous n'avons pas abordé ?

Grille enseignants

1. La carrière

Pourriez-vous vous présenter et me dire depuis quand vous enseignez, à quel niveau ?

Pourriez-vous me parler de votre établissement ?

Quels sont les grands objectifs du projet d'établissement ? Pourquoi ceux-ci ?

Pourriez-vous me parler des autres enseignants ? Comment s'organise, se coordonne, se répartit le travail ? Les projets ? Comment vous coopérez ?

2. Le climat scolaire

Que pensez-vous du climat scolaire de votre établissement ? Y-a t'il beaucoup de violences entre élèves ? Y en avait-il davantage (ou moins) avant ? Quelles sont les formes de violences que vous observez au sein de votre établissement ? Pouvez-vous nous donner un exemple ou deux ? D'où viennent ces violences ou, à l'inverse, comment expliquez-vous que votre établissement soit épargné ?

Quelles sont les actions de prévention que vous avez mises en œuvre pour améliorer/préserver le climat scolaire ?

Qui surveille les entrées et sorties des élèves ? Les cours de récréation ? Les intercourts ?

Pour vous le rôle d'un enseignant c'est quoi ? Qu'est-ce qu'enseigner ? Où doit commencer et s'arrêter le rôle de l'enseignant ?

Dans votre établissement comment a été construit le règlement intérieur ? Comment est-il présenté aux élèves ? A quelle(s) occasion(s) ?

Existe-t'il des consignes précises que vous donnez aux enseignants chaque année ?

Comment qualifieriez-vous les relations entre enseignants et élèves ? Pour vous quel doit être le comportement d'un enseignant ? Ses compétences ? Ses savoirs être ? Ses savoirs faire ?

Beaucoup d'élèves sont-ils sanctionnés dans votre établissement ? Dans votre classe ? Pourquoi ? A quelle occasion ? Comment organisez-vous, pensez-vous les sanctions ?

Qu'attendez-vous de l'équipe pédagogique ? Des autres enseignants ? Dans le projet d'établissement cette notion d'équipe se traduit de quelles manières ?

Y a-t'il eu ces dernières années, dans votre établissement, un événement particulier qui vous a marqué négativement ? Positivement ? Dans un autre établissement ?

Qu'attendez-vous de la communication non violente ? Est-ce que derrière ce projet/cette formation vous mettez des objectifs prioritaires ou plus lointains ? Comment cette formation entre-t-elle dans vos finalités et dans le projet d'établissement ?

3. Pour terminer

Pour vous en trois mots lutter contre la violence entre élèves c'est quoi ?

En trois mots encore une bonne équipe c'est quoi ?

En trois mots toujours un bon enseignant c'est quoi ?

En trois mots enfin un chef d'établissement c'est quoi ?

Et en plus qu'est-ce que vous auriez aimé me dire et que nous n'avons pas abordé ?

Grilles d'observations des comportements violents

Comportement s violents observés	Nombre d'agresseur(s) Agresseur(s) enfant(s) ou adulte(s)	Nombre d'agressé(s) Agressé(s) enfant(s) ou adulte(s)	Lieu	Nombre d'apparitions des comportements	Intervention adulte(s) : oui/non Si oui : numéroter puis se référer au tableau 2
Violences verbales					
Moqueries					
Insultes					
Menaces					
Ostracisme					
Rumeurs					
Altercation					
Violences physiques					
Bousculades					
Coups					
Bagarres					
Violences d'appropriation					
Vol simple					
Vol avec menace					

Comportements des adultes

Placement :

- placement commun à tous : oui – non
- lieu(x)
- se déplacent : oui – non

Attitudes :

- discutent entre eux
- tournés vers les élèves
- tournés vers leurs collègues

Personnels ayant participé à la formation Direction Diocésaine de l'Enseignement Catholique du Loir-et-Cher (41)	Nombre de personnes travaillant dans l'établissement		Nombre de participants à la formation	
	2012-13	2013-14	2012-13	2013-14
	École 3	21 14 enseignants 2 ASEM 4 personnels 1 directrice	19 13 enseignants 2 ASEM 3 personnels 1 directrice. ½ tps	20 13 enseignants 2 ASEM 4 personnels 1 directrice
École 6	10 5 enseignants (dont 1 directrice) 5 personnels	9 5 enseignants (dont 1 directrice) 4 personnels	8 4 enseignants (dont 1 directrice) 3 personnels 1 parent d'élève (enseignant dans une autre école)	7 4 enseignants (dont 1 directrice) 3 personnels
École 2	13 10 enseignants 2 ASEM 1 directrice	17 13 enseignants 2 ASEM 1 directrice 1 surveillant	13 10 enseignants 2 ASEM 1 directrice	17 13 enseignants (2 jours pour 2 d'entre eux) 2 ASEM 1 directrice 1 surveillant
École 1	6 5 enseignants (dont 1 directrice) 1 personnel	6 5 enseignants 1 directrice à ½ tps 1 personnel	4 4 enseignants (dont 1 directrice)	2 2 enseignants (la directrice participe avec l'école N-D de la Providence)
École 5	4 3 enseignants (dont 1 directrice) 1 personnel	4 3 enseignants (dont 1 directrice) 1 personnel	4 3 enseignants (dont 1 directrice) 1 personnel (2 jours)	3 3 enseignants (dont 1 directrice)
Collège 2	13 12 enseignants 1 vie scolaire	13 12 enseignants 1 vie scolaire	2 2 enseignants	2 2 enseignants
École 8	4 3 enseignants (dont 1 directrice) 1 personnel	4 3 enseignants (dont 1 directrice) 1 personnel	3 3 enseignants (dont 1 directrice)	3 3 enseignants (dont 1 directrice)
École 7	4 3 enseignants 1 personnel	4 3 enseignants 1 personnel	4 3 enseignants 1 personnel	3 2 enseignants 1 personnel
École 4	6 1 directrice 4 enseignants 1 ASEM	6 1 directrice 4 enseignants 1 ASEM	5 1 directrice 4 enseignants	4 4 enseignants

Collège 1	16 14 enseignants 2 personnels	16 14 enseignants 2 personnels	5 4 enseignants 1 personnel	7 6 enseignants (2 jours pour 2 d'entre eux)
			68	66

Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse

Ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports
Direction de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et de la Vie Associative

Mission d'animation du Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse
95, avenue de France 75 650 Paris Cedex 13
Téléphone : 01 40 45 93 22

www.experimentation.jeunes.gouv.fr

