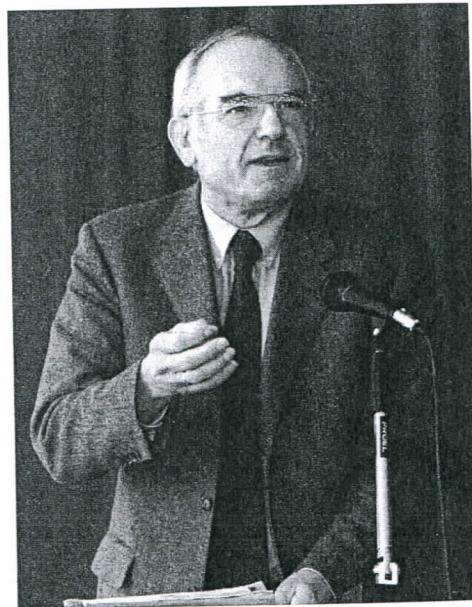


UNE CRIMINOLOGIE DE
LA TRADITION À L'INNOVATION

EN HOMMAGE À
GEORGES KELLENS



Écosystème de la victimisation: le cas particulier du milieu scolaire

par

Michel Born

Professeur ordinaire, doyen de la Faculté de psychologie et
président de l'École de criminologie de l'Université de Liège

Claire Gavray

Chargée de cours adjoint à l'École de criminologie de l'Université de Liège

Introduction

Voilà une quinzaine d'années que le débat sur la violence à l'école se fait plus pressant dans les médias et dans le discours des professionnels de l'éducation et de la formation¹. Les faits divers relatant des agressions perpétrées par des élèves à destination des enseignants se succèdent comme preuve de l'ampleur et la dangerosité du phénomène. Dès 1990, des études scientifiques ont été menées dans nos pays voisins, en Allemagne par exemple². Un colloque mondial intitulé « Violence à l'école et politiques publiques » s'est tenu en 2000 à Paris. Durant cette période, en Belgique également, les médias ont relayé des incidents souvent isolés mais qui témoignaient d'un malaise grandissant des enseignants, ici aussi précédemment mis en lumière³. Ce n'est qu'assez récemment que des chercheurs se sont intéressés de près à ce phénomène⁴. Leurs travaux s'affairent à vérifier certaines hypothèses, dont celles de l'aggravation du phénomène et de la plus grande précocité des actes. Néanmoins, des limites méthodologiques caractérisent une part des premières études entreprises. Celles-ci concernent tantôt le manque de représentativité territoriale ou scolaire⁵, tantôt la faible fiabilité des outils de

¹ E. DEBARBIEUX, *La violence en milieu scolaire - Dix approches en Europe*, tome 3, Paris, E.S.F., 2001.

² T. FELTES, « Gewalt in der Schule », in H.-D. SCHWIND (dir.), *Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission)*, Band III (Sondergutachten). Berlin, 1990, 317-341.

³ J. GANTY, « Violence scolaire : délinquance en milieu scolaire et/ou sociopathie institutionnelle », *Observatoire - Revue d'action sociale et médico-sociale*, 1993, n° 6, 24-29.

⁴ E. DEBARBIEUX et C. BLAYA, *Violence à l'école et politiques publiques*, Paris, E.S.F., 2002.

⁵ B. CHARLOT et J.-C. EMIN, *Violence à l'école : état des savoirs*, Paris, Armand Colin, 1997.

récolte de données ou le déficit de précision des données recueillies (quant à la période de référence...), certaines études oubliant encore de relativiser les données rapportées par les directions d'école ou les responsables d'académies. Toutefois, plusieurs études de victimisation ont permis de recueillir des informations de manière rapide et plus fiable dans la mesure où les informations autorapportées ont été récoltées sans intermédiaire ni délai. C'est notamment le cas de celle de CARRA et SICOT⁶. De plus, venant de champs différents, les chercheurs ne se sont pas contentés d'une démarche de dénombrement visant à rencontrer une demande sociale pressante en fonction de leur seule discipline⁷. Ils se sont intéressés à la définition même de la violence scolaire ou de concepts connexes comme celui d'incivilités. Ils se sont également efforcés d'en repérer les acteurs, de comprendre les dynamiques individuelles, interpersonnelles et institutionnelles qui nourrissent l'expérience et le vécu de violence⁸.

À ce propos, une large diversité de facteurs concernant tant les adultes que les adolescents semble aujourd'hui pouvoir être associée au phénomène étudié. On peut ainsi dire que les facteurs individuels ne se limitent pas aux dimensions démographiques, familiales, sociales ou encore de personnalité. Les facteurs organisationnels et relationnels ressortent également comme nourrissant la dynamique de victimisation. C'est notamment le cas de l'expérience de rejet que vivent certains élèves de la part de leurs pairs⁹ ou dans leurs interactions avec les enseignants¹⁰. De leur côté, ces derniers, comme les éducateurs, se sentent largement incommodés par l'absentéisme des élèves, par leurs indisciplines répétées¹¹ ou encore par le manque de soutien reçu de la part des collègues et de la direction d'établissement¹². D'autres études montrent encore combien le système scolaire et éducatif peut lui-même intervenir en amont sur les victimisations : celles-ci s'avèrent reliées au profil démographique, social et culturel des différents acteurs ainsi qu'aux caractéristiques plus spécifiquement scolaires des établissements, que ce soit en termes de sections et d'orientations présentes dans

⁶ C. CARRA et F. SICOT, « Une autre perspective sur les violences scolaires : l'expérience de victimisation », in B. CHARLOT et J.-C. EMIN (dir.), *Violences à l'école : état des savoirs*, Paris, Armand Colin, 1997, pp. 61-81.

⁷ J.G. NICHOLLS, *The competitive ethos and democratic education*, Cambridge, Harvard University Press, 1989.

⁸ A.D. PELLEGRINI, M. BARTINI et F. BROOKS, « School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimisation in early adolescence », *Journal of Educational Psychology*, 1999, 91, 216-224.

⁹ J. JUVONEN, A. NISHINA et S. GRAHAM, « Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence », *Journal of Educational Psychology*, 2000, 92, 349-359.

¹⁰ C. MIDGLEY, *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2002.

¹¹ B. GALAND, P. PHILIPPOT, S. PETIT, M. BORN et G. BUIDIN, « Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire : élèves et équipes éducatives », *Revue des sciences de l'éducation*, XXX, 3, 2004, 465-486.

¹² R. VAN DICK et U. WAGNER, « Stress and strain in teaching: A structural equation approach », *British Journal of Educational Psychology*, 2001, 71, 243-259.

des données recueillies (quant s oubliant encore de relativiser cole ou les responsables d'aca-isation ont permis de recueillir s fiable dans la mesure où les es sans intermédiaire ni délai. et Sicot⁶. De plus, venant de pas contentés d'une démarche demande sociale pressante en intéressés à la définition même es comme celui d'incivilités. Ils eurs, de comprendre les dyna-stitutionnelles qui nourrissent

rs concernant tant les adultes ir être associée au phénomène ividuels ne se limitent pas aux illes ou encore de personnalité. ressortent également comme 'est notamment le cas de l'ex- de la part de leurs pairs⁹ ou ¹⁰. P leur côté, ces derniers, nco nodés par l'absentéisme ou encore par le manque de a direction d'établissement¹². e système scolaire et éducatif victimisations: celles-ci s'avè- culturel des différents acteurs ment scolaires des établisse- d'orientations présentes dans

violences scolaires: l'expérience de ences à l'école: état des savoirs, Paris, tic education, Cambridge, Harvard

ool bullies, victims, and aggressive victimisation in early adolescence»,

ment, psychological adjustment, and f Educational Psychology, 2000, 92,

f adaptive learning, Mahwah, NJ:

DIN « Regards croisés sur les phéno- s éa. sives », Revue des sciences de

1 teaching: A structural equation 2001, 71, 243-259.

l'établissement, de taux de redoublement des élèves¹³, de règlements et de pratiques éducatives ou encore de leadership.

Dans ses aspects plus concrets, la question de la violence en milieu scolaire recoupe souvent la question de l'exclusion scolaire et se matérialise dans des réalités variées. Parfois, on évoque à travers cette notion un problème de rentabilité scolaire, des cotes faibles et insuffisantes pouvant mener au redoublement, voire à l'abandon scolaire¹⁴. Cette expression peut aussi signifier exclusion physique, écartement temporaire ou définitif signifié à l'élève par l'établissement scolaire où il est inscrit. De ce côté, on assiste de nos jours à une augmentation continue du nombre de renvois, y compris dans le primaire et dans l'enseignement spécial¹⁵. Mais l'exclusion scolaire renvoie aussi au vécu intérieur des élèves qui se sentent mal intégrés ou acceptés dans un lieu, une micro-société, où ils sont tenus de passer de nombreuses heures dans la proximité – voire la promiscuité – d'autres jeunes et adultes, où on leur demande à la fois d'être productifs, créatifs, compétitifs mais aussi calmes, obéissants, réceptifs à une pédagogie statique et plutôt de l'ordre de la reproduction. En réalité, le fait de se sentir hors groupe, hors système, ne se révèle pas nécessairement déboucher sur de la violence et de l'agressivité, notamment en milieu scolaire (matérialisation dans des conduites excessives, déviantes, dans une attirance pour la marginalité, des conduites ordaliques, d'anorexie et de boulimie, des prises de risque inconsidérées, une violence sur soi et sur autrui, des fugues...). L'adolescence se révèle une période de particulière vulnérabilité à laquelle peuvent se surajouter l'isolement affectif, les ruptures sentimentales et les échecs, notamment scolaires, les conflits d'autorité, et qui peut parfois déboucher sur un repli sur soi. Dans ce cadre, sentiment d'exclusion, renfermement, isolement et manque de réactivité peuvent former une dynamique pathogène au niveau personnel et collectif à laquelle on ne prête pas toujours assez d'attention. Ce risque paraît particulièrement présent à la période cruciale du passage entre enseignement primaire et enseignement secondaire¹⁶.

Les autres acteurs scolaires que sont les professeurs et les éducateurs, notamment, ne semblent pas épargnés non plus par l'isolement. Ils peuvent se sentir exclus, cela tant de la part des collègues et de la direction que des élèves. Évoquons les phénomènes de désenchantement, de perte de statut et de reconnaissance des enseignants. Divers problèmes se posent au départ

¹³ E. DEBARBIEUX, *La violence en milieu scolaire – Dix approches en Europe*, tome 3, Paris, E.S.F., 2001.

¹⁴ En Communauté française de Belgique, la perte d'élèves entre la troisième et la sixième année approche les 30%; en même temps, en moyenne, 40% des élèves se trouvent en échec dans les classes, ce qui nous place dans les mauvais élèves européens (source: avis n° 80, annexe 3, du Conseil de l'éducation et de la formation).

¹⁵ Selon Fabienne DIEZ, *Droit des jeunes*, évaluation de juillet 2001.

¹⁶ Voy. le document en ligne <http://www.statcan.ca:8096/bsolc/francais/bsolc?catno=11F0019M2005242>. Voy. également G. LIPPS, *Faire la transition: les répercussions du passage à l'école primaire à l'école secondaire sur le rendement scolaire et l'adaptation psychologique des adolescents*, Ottawa, Division des études sur la famille et le travail, Statistique Canada, Documents de recherche, 2005, n° 242 (en ligne).

du fonctionnement de l'école et du système scolaire dans un pays tel que la Belgique. Les difficultés actuelles d'accès à l'emploi, les mécanismes institutionnels de distribution des postes d'enseignants entre les écoles et au sein de ces dernières créent des tensions indéniables. Le système basé sur l'ancienneté attribue des priviléges aux plus âgés, que ce soit au niveau des horaires ou du choix possible des établissements ou des classes. Le *turnover* des jeunes professeurs se révèle nuire à leur intégration, entrave le brassage des générations d'enseignants et, de ce fait, les niveaux d'idéal et de créativité s'en trouvent affectés¹⁷. Se crée une dualisation des conditions objectives et subjectives de travail qui fragilise davantage les jeunes enseignants et éducateurs qui ont l'expérience professionnelle la plus courte mais aussi la plus éprouvante au sein d'une institution qui, par ailleurs, a du mal à intégrer et adapter ses missions comme son mode de fonctionnement aux mutations rapides en cours dans nos sociétés. Cela favorise, comme chez les élèves, un phénomène d'errance entre les écoles.

Ainsi, dans ses différentes dimensions, l'exclusion scolaire contribue à entraver également le développement de relations interindividuelles et sociales harmonieuses comme le fonctionnement même de l'institution scolaire et de ses missions. Une attention toute particulière se doit d'être accordée à ce phénomène dans la mesure où il semble constituer un terreau favorable à la victimisation et défavorable au bien-être et au développement personnel, deux éléments qui pourtant correspondent à une attente forte et à un droit intérieurisé de la part de nos contemporains.

1. Cadre méthodologique de la récolte des données de la recherche

Historiquement, nous l'avons mentionné, c'est à la fin des années 1990 qu'en Belgique, comme dans les pays voisins, les pouvoirs publics ont été alertés par une médiatisation de quelques faits divers graves qui se sont déroulés dans des écoles secondaires (introduction d'«armes» dans les classes, atteintes à l'intégrité physique de professeurs, menaces et dégradations de biens personnels et de véhicules...). Des mouvements de mécontentement des professeurs ont vu le jour face à un phénomène perçu et décrit comme inquiétant et en pleine expansion et ils ressurgissent régulièrement.

Ce climat explique la demande du politique de mener voilà six ans une évaluation la plus sérieuse, exhaustive et scientifique possible du phénomène. Jusqu'il y a peu, il existait peu de données fiables et couvrant l'ensemble du territoire de la Communauté française, même si la question avait déjà fait l'objet d'analyse¹⁸. Outre la question de la mesure, le ministre communau-

taire de l'époq
taire de la rech
facteurs favoris
services pouvai
à court terme
meilleure orga
d'établissemen

C'est ainsi
effectuée en 20
sements scolai
l'enseignemen
ques et menta
échantillon d'
du personnel
comportant p
l'équipe éduca
a été garanti.
viduellement
adultes sélecti
tionnaire qui
l'oppe fermée
promis aux ré
dernier soit st

Une nouve
principe au se
(2 921 élèves
38 écoles reco
certaines direc
les écoles des
d'obtenir à la
que cette pha
toutes les éco
ciper à cette d
meilleure coh
nées. Ainsi, n
de moyennes
2003 ne différ

Au niveau
tion proprem
et des adultes

- Les autres
institution
d'insécurit
tions avec

¹⁷ M. MAROY et B. CATTONAR, «Professionalisation ou déprofessionalisation des enseignants? Le cas de la communauté française de Belgique», *Les cahiers du GIRSEF*, 2002, n° 18.

¹⁸ A. EGIDO et M. BORN, «Évaluation de la violence scolaire à travers des transgressions autorévélées», *Cahiers de l'IPSA*, 1995, 17, 107-118.

dans un pays tel que la les mécanismes insti-entre les écoles et au s. Le système basé sur ce soit au niveau des les classes. Le turnover on, entrave le brassage ix d'idéal et de créati-des conditions objec-es jeunes enseignants plus courte mais aussi r ailleurs, a du mal à fonctionnement aux orise, comme chez les

scolaire contribue à interindividuelles et même de l'institution culière se doit d'être constituer un terreau et au développement à une attente forte et

es de la recherche

fin des années 1990 voirs publics ont été graves qui se sont l'«armes» dans les menaces et dégradants de mécontente perçu et décrit sent régulièrement. er voilà six ans une ible du phénomène. rant l'ensemble du stion avait déjà fait nistre communau-

onalisation des ensei-
tiers GIRSEF, 2002,
ers des transgressions

taire de l'époque ayant en charge l'enseignement secondaire et commanditaire de la recherche a évoqué d'emblée la volonté de mieux comprendre les facteurs favorisant la victimisation, et notamment ceux sur lesquels lui et ses services pouvaient exercer un certain pouvoir, le but central étant de définir à court terme des priorités politiques et des actions concrètes en termes de meilleure organisation et fonctionnement scolaire en général et selon le type d'établissement.

C'est ainsi qu'une première enquête de victimisation autorévélée a été effectuée en 2000 sur un échantillon représentatif de l'ensemble des établissements scolaires secondaires de la Communauté française, à l'exception de l'enseignement spécial (destiné aux enfants présentant des troubles physiques et mentaux). Deux échantillons ont été constitués conjointement: un échantillon d'élèves comportant 5 014 sujets et un échantillon de membres du personnel éducatif (professeurs, directeurs, personnel d'entretien...) comportant près de 1 514 sujets. Les élèves interrogés et les membres de l'équipe éducative ont été sélectionnés de manière aléatoire et leur anonymat a été garanti. La passation du questionnaire «élèves» s'est déroulée individuellement au sein des classes en présence d'un chercheur. Quant aux adultes sélectionnés, ils ont été invités à remplir individuellement le questionnaire qui leur était destiné. Ce dernier était à remettre dans une enveloppe fermée et dans une urne prévue à cet effet. L'anonymat a bien sûr été promis aux répondants à l'enquête et des garanties ont été prises afin que ce dernier soit strictement respecté.

Une nouvelle enquête a été menée trois ans plus tard sur le même principe au sein d'un échantillon restreint de ces établissements scolaires (2 921 élèves et 655 professionnels interrogés). En fait, sur l'ensemble des 38 écoles recontactées, 24 ont accepté de reproduire l'expérience, le refus de certaines directions traduisant leur mécontentement face au non-retour vers les écoles des résultats de la première enquête (impossibilité des chercheurs d'obtenir à la base un budget pour cette étape pourtant cruciale! Notons que cette phase a pu être organisée à la fin de la seconde enquête). Bien que toutes les écoles n'aient pas été en mesure ou n'aient pas accepté de participer à cette deuxième enquête, des tests ont été effectués afin de s'assurer la meilleure cohérence, le meilleur appareillement possible entre les deux années. Ainsi, nous avons pu vérifier (au moyen de tests relatifs à une série de moyennes par établissement) que les caractéristiques des échantillons de 2003 ne différaient pas significativement de celles des échantillons de 2000.

Au niveau du contenu du questionnaire, outre les variables de victimisation proprement dites, d'autres variables ont été recueillies auprès des élèves et des adultes de l'école:

- Les autres questions ainsi posées aux élèves portaient sur le contexte institutionnel, la perception du niveau de violence à l'école, le sentiment d'insécurité et d'exclusion, la tendance dépressive, les amitiés, les relations avec les parents et autres référents adultes, les résultats scolaires;

- Les membres des équipes éducatives ont été questionnés de leur côté, en plus, sur leurs relations à leurs collègues, leur évaluation du leadership de l'établissement ainsi que du soutien et des encouragements reçus. On leur a fait passer différentes échelles, dont l'échelle d'anxiété de Spielberger et une échelle de somatisation, et on a mesuré leur engagement/désengagement professionnel. On les a enfin interrogés sur les incivilités relevées chez les élèves.

2. Les victimisations vécues par les jeunes

2.1. Le vécu de victimisations par les jeunes

Résultats : Fréquence des victimisations

Elèves

ULg. UNIVERSITÉ DE LIÈGE

Faits de victimisation subis	2000	2003
Moqueries	55,8%	55,8%
Rumeurs	34,6%	34,7%
Coups *	26,1%	29,0%
Vols	25,8%	22,1%
Abîmer du matériel personnel	20,2%	15,2%
Intimidations	20,1%	22,2%
Insultes Racistes	16,6 %	18,1%
Proposition de drogue	17%	19,4%
Racket	4,8%	2,9%
Menace avec un objet usuel/arme	3,4%	3,5%

La période concernée par ces réponses correspond aux cinq mois précédents l'enquête¹⁹.

Les résultats indiquent que les principaux actes commis à l'égard des élèves appartiennent au registre de la violence verbale (moqueries, rumeurs...). La moitié des élèves relèvent une victimisation de ce type au cours des 5 derniers mois. Les coups (coups de pied, de poing, gifles...) et autres actes qui ne relèvent pas forcément du Code pénal sont relatées par un tiers des sujets.

Au-delà de cela, et c'est rassurant, les actes graves se confirment de loin être les plus rares. C'est le cas du racket, souvent présenté par les médias comme un phénomène fréquent et banal. Il est rapporté par moins de 5% des élèves. Les menaces avec un objet usuel ou une arme sont aussi très rares.

¹⁹ *Idem* pour les tableaux suivants.

Pour la plupart sur la période étudiée en fassent une exp mais aussi de certes induire cette dernière.

Par ailleurs, les les unes avec les au évoquées dans le q

Pour le cœur des grandes catégories, misation physique sur la quatrième, qu'nablement, nous l' la victimisation et à

Au total, sur l'en ne relatent durant classé comme tel et l'opposé, seulement 4 grands types de vi tage monte à 25% (tation de drogue).

Evolu d'att

% de personnes victimes au moins une fois

Concernant l'évolution de 2000 et 2003, on relève d'une année sur l'autre une présentée périodiquement significative n'est pas contre les biens. Men

de leur côté, en u leadership de s reçus. On leur e Spielberger et ent/désengage- ivilités relevées

25

mis à l'égard de (moqueries, de ce type au 1g, gifles...) et ont relatées par

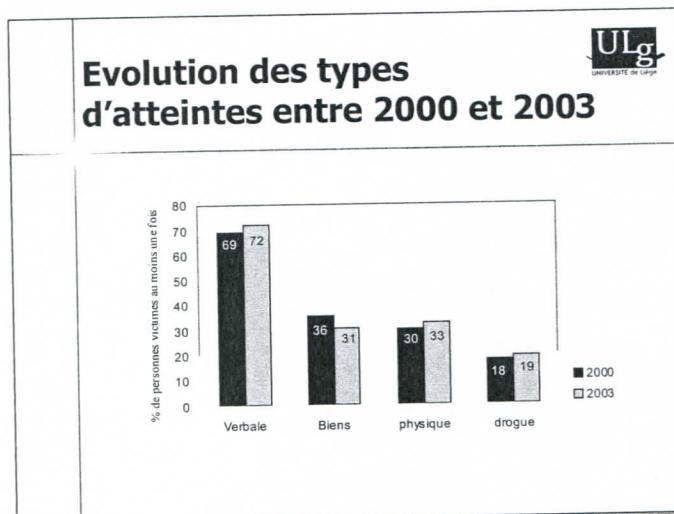
rement de loin
par les médias
m _____, de 5 %
ont aussi très

Pour la plupart des faits évoqués, l'expérience rapportée reste unique sur la période étudiée, ce qui n'exclut pas pour autant que certains jeunes en fassent une expérience répétée. C'est le cas des moqueries, par exemple, mais aussi de certains coups (près d'un quart des jeunes ont vu se reproduire cette dernière expérience plus de 4 fois sur la période de référence).

Par ailleurs, les victimisations ne sont pas des expériences sans rapport les unes avec les autres. Les corrélations entre chacune des 12 victimisations évoquées dans le questionnaire sont toutes très significatives.

Pour le cœur de l'analyse, les faits de victimisation ont été classés en grandes catégories, dont une catégorie de victimisation verbale, une de victimisation physique et une contre les biens. Nous ne nous attarderons pas ici sur la quatrième, qui concerne la proposition de drogue et qui répond indéniablement, nous l'avons vérifié, à une dynamique différente d'exposition à la victimisation et à une logique explicative distincte.

Au total, sur l'ensemble des élèves interrogés, seulement 18 % des sujets ne relatent durant les 5 derniers mois aucun fait de victimisation scolaire classé comme tel et 22 % sont concernés par une seule catégorie de faits. À l'opposé, seulement 4,5 % des élèves rapportent l'expérience conjointe des 4 grands types de victimisation précités (cela même si ce dernier pourcentage monte à 25 % parmi les sujets concernés récemment par une proposition de drogue).



Concernant l'évolution de chacun des différents types d'atteintes entre 2000 et 2003, on remarque en fin de compte des données assez stables d'une année sur l'autre. On s'éloigne ainsi de l'image de l'«école Chicago» présentée périodiquement dans la presse. Aucune évolution statistiquement significative n'est à signaler, sinon une légère diminution des atteintes contre les biens. Mentionnons que la violence rapportée au sein de l'école

est avant tout présentée comme l'œuvre de condisciples, contrairement aux actes dont ils ont été victimes en dehors de l'école. Nous reviendrons plus tard sur cette distinction importante.

2.2. Facteurs explicatifs des différents types de victimisation vécus par les jeunes

Les facteurs explicatifs des expériences de victimisation des élèves ont retenu notre attention. Pour cela, nous avons procédé à des analyses de régression multiple par type d'acte afin de mettre en lumière ce qui ressort au cas par cas comme l'ensemble de facteurs significatifs.

En ce qui concerne *les atteintes contre les biens*, les atteintes verbales et physiques, on vérifie tout d'abord un impact négatif de l'âge indiquant une fragilisation, une exposition supérieure des enfants les plus jeunes. Les garçons ressortent également plus victimisés que les filles. La prolongation du caractère «genré» de la socialisation, les rôles et modèles comportementaux différenciés intériorisés par les filles et les garçons expliquent que le groupe sexué d'appartenance ressort comme un facteur important dans les résultats. Des réponses aux questions, il ressort par exemple que les garçons légitiment plus le recours à la violence physique. À l'inverse, les attitudes pro-sociales et les comportements d'aide à autrui restent plus l'apanage des filles.

Résultats: Facteurs explicatifs		
Elèves		
Atteinte aux biens :		
R ² :	.12 (2000)	.10 (2003)
	2000	2003
Variables prédictives	Sentiment exclusion (.25)	Sentiment exclusion (.21)
	Age (-.14)	Année scolaire (-.18)
	Sexe (-.12)	Relations professeurs (-.14)
	Relations professeurs (-.12)	Sexe (-.12)
	Reconnaissance sociale (.07)	Filière (.09)

Mais l'impact le plus fort qui ressort est bien celui de ce que nous nommons le «sentiment d'exclusion». Ainsi, en ce qui concerne les atteintes contre les biens, les premières victimes se retrouvent être les élèves socialement isolées ou qui ne trouvent pas la reconnaissance sociale qu'ils attendent.

Le R² indique le pourcentage de la variance de la variable cible dont rend compte l'ensemble des prédicteurs retenus. Chacun des facteurs significatifs (le seuil de signification de 0,001 adopté signifie que le résultat obtenu n'a qu'une

chance sur
prédire, cei

Concer
manière n
suivi par l
par ailleur
accroissem

Les atteint
toujours e
lequel le no
Ainsi, au
d'atteintes p
sa commun

ontrairement aux
reviendrons plus

écus par les jeunes

on des élèves ont
des analyses de
ère ce qui ressort

eintes verbales et
ge indiquant une
plus jeunes. Les
prolongation du
comportementaux
ent que le groupe
dans les résultats.
arçons légitiment
es pro-sociales et
; filles.



3)

on (.21)
(-.18)
urs (-.14)
)
)

nous nommons
eintes contre les
cial
nt isolées
ident.

cible dont rend
rs significatifs (le
tenu n'a qu'une

chance sur mille d'être dû au hasard) ajoute à la prédition de la variable à prédire, cela une fois tenu compte de l'effet des autres facteurs.

Concernant les atteintes verbales, le facteur principal qui ressort de manière massive est encore une fois le sentiment d'exclusion de l'élève, suivi par l'état des relations avec les professeurs. Nous avons pu mesurer par ailleurs que de mauvaises relations de ce type étaient corrélées avec un accroissement des incivilités verbales et comportementales.

ULg
UNIVERSITÉ de Liège

Atteintes verbales		
	2000	2003
Variables Prédictives	Sentiment exclusion (.46)	Sentiment exclusion (.45)
	Relations professeurs (-.13)	Relations professeurs (-.16)
	Age (-.12)	Année scolaire (-.14)
	Sexe (-.09)	Sexe (-.10)
	Nationalité (.07)	-

Les atteintes physiques, dans leur diversité, se retrouvent globalement toujours expliquées par les mêmes facteurs. S'ajoute ici le résultat selon lequel le nombre d'amis est un facteur protecteur.

Ainsi, au sein des écoles, le jeune qui représente la victime idéale en matière d'atteintes physiques est bien l'étudiant isolé, faible, distant, mis au banc de sa communauté²⁰.

²⁰ M. BORN et C. GAVRAY, « Violences de jeunes: à l'école et ailleurs », *L'Observatoire*, 1993, 6, 30-31.



Atteintes physiques		
R ² :	.19 (2000)	.13 (2003)
Variables prédictives	2000	2003
	Sentiment exclusion (.22)	Sentiment exclusion (.21)
	Age (-.20)	Année scolaire (-.19)
	Sexe (-.18)	Relations professeurs (-.16)
	Relations professeurs (-.17)	Sexe (-.15)
	Copains à l'école (-.11)	Copains à l'école (-.09)
	Reconnaissance sociale (.08)	-

Relevons en passant que ce résultat ne se révèle qu'en apparaît contradiction avec celui concernant la délinquance produite (de manière globale et quel que soit le lieu) et selon lequel :

- l'appartenance à un large groupe d'amis facilite l'implication dans des actes répréhensibles ;
- un bon nombre d'actes délinquants se fait en groupe.

Ici, c'est toute la question des liens entre victimisation et production d'actes déviants et violents qui est posée. En fait, de nombreuses recherches portant sur un public jeune tout venant ont indiqué que les individus les plus délinquants étaient aussi les plus victimisés. L'enquête 2003 nous a permis de poser des questions aux jeunes interrogés sur leurs comportements et pratiques et de tenter de tester ces liens. Il ressort que les comportements asociaux (plus forts chez les garçons et les aînés) s'avèrent seulement liés aux *victimisations subies en dehors de l'école*. La victime scolaire ne cadre pas ainsi avec le profil habituel du délinquant qui se présente via les données d'enquête. Le délinquant donne l'image d'une haute sécurité personnelle alors que, par ailleurs, il décrit l'univers scolaire comme particulièrement violent et justifie davantage que les autres ce climat de violence qu'il contribue à nourrir. On peut penser à la mise en place d'un mécanisme de réassurance à travers ce résultat. En fait, son bagout, son apparente assurance et son désir de provocation et de mise en avant ne cadrent pas avec le profil de l'élève exposé à la victimisation purement scolaire. Cela reste vrai même si ailleurs, dans d'autres moments et d'autres lieux, le délinquant est exposé à des risques bien réels concernant son intégrité corporelle, celle de ses amis et de ses biens. Ces résultats confirment l'importance des agents, des modalités et des messages de socialisation scolaire, tant pour prévenir le passage à l'acte délinquant des « forts » que la victimisation des « faibles ».

Les écoles jeunes, ces fai tent une strat france de cert

3. Les v

3.1. Le

Dans l'ensem les élèves, alo part. Le tableau confrontées à sont les atteir restent rarem relatent plus c seuls en cause sont attribuée adultes victim

Les atteinte graves sont qu pour autant, c considération.

Les résultat violents dans l

I3 (2003)

2003
exclusion (.21)
colaire (-.19)
rofesseurs (-.16)
ce (-.15)
à l'école (-.09)
-

l'apente contradic-
de manière globale et

'implication dans des

pe.

isation et production
nombreuses recher-
qué que les individus
L'enquête 2003 nous
s sur leurs comporte-
ssort que les compor-
inés) s'avèrent seule-
le. La victime scolaire
nt qui se présente via
d'une haute sécurité
scolaire comme parti-
ce climat de violence
place d'un mécanisme
t, son apparence assu-
ne rent pas avec le
scolaire. Cela reste vrai
ieux, le délinquant est
ité corporelle, celle de
nportance des agents,
tant pour prévenir le
ation des « faibles ».

Les écoles ne peuvent fermer les yeux sur les faits répétés vécus par les jeunes, ces faits ne pouvant être banalisés. Or, certains établissements adoptent une stratégie de déni à ce niveau comme en ce qui concerne la souffrance de certains adultes, professeurs.

3. Les victimisations vécues par les membres des équipes éducatives

3.1. Le vécu de victimisations par les membres des équipes éducatives

Résultats : Fréquence des victimisations
Equipes éducatives

ULg
UNIVERSITÉ DE LIÈGE

Faits de victimisation subis	2000	2003
Moqueries	22%	24,4%
Rumeurs	14,6%	17,7%
Intimidations	12,3%	19,0%
Vols	7,6%	7,5%
Insultes Racistes	6,8%	9,4%
Abîmer du matériel personnel	4,3%	4,3%
Coups	0,9%	0,5%
Proposition de drogue	0,5%	0,8%
Menace avec un objet usuel/arme	0,3%	0,5%
Racket	0,1%	0,2%

Dans l'ensemble, les professeurs s'avèrent nettement moins victimisés que les élèves, alors que les demandes de protections émanent surtout de leur part. Le tableau indique que les équipes éducatives restent relativement peu confrontées à la victimisation scolaire. Les atteintes les plus fréquentes subies sont les atteintes verbales (moqueries, rumeurs...) et même ces dernières restent rarement répétées sur la période étudiée. Moins de 5 % des sujets relatent plus de 4 faits sur les 5 mois. À noter que les élèves ne sont pas les seuls en cause, notamment en ce qui concerne les rumeurs. Ces dernières sont attribuées aux collègues dans un tiers des cas. Seulement la moitié des adultes victimes de harcèlement moral accusent des élèves.

Les atteintes contre les biens restent rares et les victimisations les plus graves sont quasi inexistantes dans notre échantillon (ce qui ne justifie pas pour autant, quand elles se présentent, qu'on ne doive pas les prendre en considération, loin de là).

Les résultats indiquent que les professeurs tendent à surestimer les actes violents dans leur école. Ils font le plus souvent référence à des faits vécus ou

rapportés par d'autres, ce qui a pour effet de renforcer le sentiment d'insécurité et de violence. Parallèlement, nous avons pu vérifier que l'expérience répétée et « usante » des incivilités perpétrées à leur encontre dans les classes et plus généralement au sein de l'établissement scolaire construit le ressenti scolaire des adultes comme leur ressentiment. Par incivilité, on entend par exemple manger en classe, ne pas se montrer attentif, venir en classe sans son matériel scolaire, ne pas respecter le silence et participer à un bruit de fond constant...

3.2. Facteurs explicatifs des différents types de victimisation vécus par les adultes

Si nous regardons ici quels facteurs ressortent comme agissant significativement sur les différents types de victimisation, que voyons-nous ?

En fait, nous ne pouvons travailler ici que sur les atteintes verbales et contre les biens, les autres faits se révélant trop rares. Rappelons que les facteurs testés comme potentiellement explicatifs de la violence à destination des adultes sont différents de ceux testés pour les élèves. Ils sont justifiés par les résultats de recherches théoriques et empiriques antérieures.

Résultats: Facteurs explicatifs		ULg
Equipes éducatives		
Atteintes contre les biens :		
R ² :	.03 (2000)	.02 (2003)
Variables prédictives	2000 Filière (.11) Leadership (-.10)	2003 Leadership (-.14) -

Les risques d'atteintes contre les biens ressortent avant tout comme étant liés au leadership, c'est-à-dire au climat d'école, au style de management, à la façon dont la direction envisage la discipline, au soutien accordé par la hiérarchie en cas de problème. La filière d'enseignement intervient également de manière significative. Ainsi, les enseignants qui donnent cours dans les filières de type professionnel se retrouvent les plus concernés, les plus exposés à voir leurs affaires détériorées ou subtilisées. Les plaintes de terrain corroborent ce résultat. Notons que ces options professionnelles sont par ailleurs largement dévalorisées ; les élèves les plus faibles qui sont

considér...
ou de leu

La ma...
facteur le...
gues inte...
la variabl

Alors que...
sont les pl...
est gérée q...
bien le fo...
pour comp

4. Imp... et

L'imp...
viennent d...
qualitative...
réputés « d...
au vécu p...
conflits, p...
peut en fait...
concurrenc...
les disfonct...
fin de com...
perspective

rcer le sentiment d'insé-
vérifier que l'expérience
encontre dans les classes
aire construit le ressenti
incivilité, on entend par
atif, venir en classe sans
participer à un bruit de

ation vécus par les adultes

omme agissant significa-
ue voyons-nous ?
les atteintes verbales et
ares. Rappelons que les
de la violence à destina-
les élèves. Ils sont justi-
pi. les antérieures.

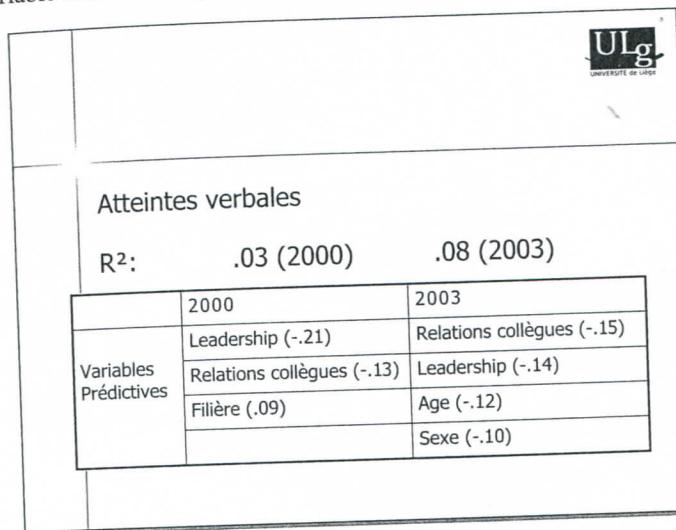
:003)

(-.14)

ivant tout comme étant
sty de management, à
soutien accordé par la
ement intervient égale-
ants qui donnent cours
t les plus concernés, les
tibilisées. Les plaintes de
options professionnelles
les plus faibles qui sont

considérés et classés comme les moins prometteurs au vu de leurs résultats ou de leur profil socio-culturel s'y retrouvent concentrés.

La mauvaise qualité évaluée du leadership ressort encore comme étant le facteur le plus fort des *atteintes verbales*. L'état des relations avec les collègues intervient aussi de manière significative. Ces éléments prévalent ici sur la variable rendant compte de la filière d'enseignement.



Alors que, pour les élèves, nous avons vu que les mécanismes d'exclusion sont les plus explicatifs, pour les enseignants, c'est la manière dont l'école est gérée qui s'avère essentielle. Les deux constats imposent l'idée que c'est bien le fonctionnement même de l'écosystème école qu'il faut examiner pour comprendre.

4. Impacts de l'effet significatif des facteurs organisationnels et relationnels dans l'explication de la victimisation

L'importance que revêtent les facteurs organisationnels et relationnels qui viennent d'être décrits ne nous ont pas étonnés au vu de l'observation plus qualitative qu'il nous est donné de faire dans les établissements scolaires réputés «difficiles», qui concentrent des jeunes le plus souvent précarisés, au vécu personnel parfois hautement traumatisant ayant fui guerres et conflits, provenant d'origines nationales et culturelles les plus variées. On peut en fait être étonnés que, dans le climat de mutations, de violence et de concurrence exacerbée que nous connaissons tous azimuts et malgré tous les dysfonctionnements relevés, les écoles continuent à fonctionner avec, en fin de compte, un niveau si bas de violence et de victimisation. Dans une perspective optimiste, nous pouvons miser sur une capacité d'adaptation

positive et responsable individuelle et collective. D'un autre point de vue, certains analystes et militants regretteront l'immobilisme, la résignation, voire la honte qui prévalent.

Tous les éléments en interaction montrent bien que l'école peut être considérée comme un exemple d'écosystème où la violence tient une place non négligeable et que plusieurs éléments de cet écosystème, repris ci-dessous, peuvent être identifiés.

1) *La composition sociale et culturelle des écoles.* Le risque d'écoles ghettos se trouve renforcé en Belgique par le libre-choix des parents en matière de choix d'école croisé avec une latitude des écoles d'accepter ou de refuser une inscription. Maintenant, une mixité de population imposée sur une base territoriale, par exemple, pourrait peut-être précipiter l'émergence d'écoles « privées » à profil élitiste... Qui sait ?

2) *La lutte contre l'échec scolaire dans ses différentes dimensions.* L'échec scolaire ne porte pas seulement sur les résultats dans les différentes matières. Il faut veiller à assurer l'inclusion scolaire des enfants dans tous ses paramètres. L'école a son rôle à jouer dans le développement personnel et elle doit se doter d'outils pointus et performants. Le fonctionnement et le « contenu » scolaire peuvent être non adaptés, en retard sur l'époque (décalage à gérer entre le fonctionnement de l'école et le savoir qu'elle dispense d'un côté et l'extraordinaire déploiement ininterrompu de moyens et outils d'information, de méthodes de communication...).

3) *La motivation de chaque acteur, les conditions et statuts de travail des enfants et des adultes.* Les conditions de travail des professeurs et spécialistes de la formation et de l'éducation sont préoccupantes. Les perspectives d'avenir moroses nourrissent la démotivation, sapent trop souvent l'enthousiasme des jeunes professeurs. Les écoles ne peuvent être abandonnées par le politique qui, par ailleurs, mise sur elles pour des missions de plus en plus diversifiées et pour lesquelles les intervenants ne sont pas préparés.

4) *Les éléments de dynamique institutionnelle, de leadership ainsi que d'attachement.* Aujourd'hui, dans le cadre d'individualisation et de responsabilisation des individus où l'obéissance n'est plus l'attitude principale attendue et « payante », il existe une nécessité forte de médiation et de résolution non violente des conflits qui commence dès l'enfance et concerne tant la sphère familiale, scolaire, professionnelle que de loisirs. Par ailleurs, la victimisation est une souffrance qui ne peut être niée ou banalisée. Nos sociétés donnent une place de choix à la prise en compte du vécu subjectif des personnes, quels que soient leur âge et leur position. Mais en même temps, nos sociétés sont violentes, les citoyens jeunes et moins jeunes sont poussés à décharger leurs propres désillusions ou souffrances, par exemple en regardant via des *reality shows* d'autres personnes exposées à la souffrance et à l'exclusion... Une réflexion de fond doit être portée par tous les acteurs sociétaux, dont les acteurs scolaires, sur ces processus.

Une société a l'école qu'elle mérite. Elle en est le reflet, la reproduit et la produit à la fois, mais sans toujours disposer de la maîtrise sur ce qu'elle

produit. L'école elle prône un fo classement, cela t même impératif d' l'école démocratique chances et un rôle Mais qu'en est-il a

L'école représen et de la production Elle constitue un n une étape cruciale c un laboratoire de entre les principes où l'équilibre entre seurs refusent de s' outillés pour le fair

Face à des réalité dant pas les bras et tives pour créer du misent sur l'affiliati et multigénération être ensemble des é frilosité et de scept missions que celles compétences (sport activités variées pr d'une réelle plus-val professionnelles. Ell violence verbale et c plus souvent réduite tives jouent bien un au sein des établisse ment d'appartenanc écoles à sortir de leu misés, leur souffranc nant ou violent avec ses souffrances prop à visée « restaurative en Région flamande à inclure le jeune co l'établissement scola compte la souffrance pas ignorer les bénéfi de la création d'espac mutuel de tous les ac

un autre point de vue, l'aliénation, la résignation,

que l'école peut être l'aliénation tient une place dans ce système, repris ci-

sque d'écoles ghettos, d'aliénation en matière de ter ou de refuser une aliénation imposée sur une base l'émergence d'écoles

dimensions. L'échec dans différentes matières. Dans tous ses paramètres personnel et elle doit faire face à la « contenant et le « contenu » de l'école (l'échec à gérer spécifiquement d'un côté et les outils d'informa-

tatuts de travail des professeurs et spécialistes. Les perspectives trop souvent l'entendent être abandonnées ou nissances de plus en plus pas préparés.

adership ainsi que la gestion et de responsabilité principale d'interaction et de résistance et concerne les amis. Par ailleurs, ou banalisée. Nos vécus du vécu subjectif. Mais en même temps, les jeunes sont accueillis par exemple proposées à la souffrance portée par tous les amis.

la reproduit et la base sur ce qu'elle

produit. L'école est exposée de plein fouet à des injonctions paradoxales : elle prône un fonctionnement hautement concurrentiel en matière de classement, cela tout en étant chargée de constituer un rempart face à ce même impératif de concurrence et à ses conséquences. Dans les intentions, l'école démocratique est chargée de jouer un rôle dans la redistribution des chances et un rôle dans le développement personnel et citoyen des élèves. Mais qu'en est-il au juste de cet impératif ?

L'école représente un enjeu qui dépasse largement celui de la certification et de la production de main-d'œuvre qualifiée, adaptée, évolutive et flexible. Elle constitue un milieu de vie où les élèves, citoyens en construction, vivent une étape cruciale de leur développement à l'adolescence. Elle constitue aussi un laboratoire de vie en société où les jeunes peuvent tester l'adéquation entre les principes annoncés (l'égalité, par exemple) et les réalités de terrain, où l'équilibre entre autorité et proximité est précaire. Beaucoup de professeurs refusent de s'impliquer relationnellement et ne semblent d'ailleurs pas outillés pour le faire.

Face à des réalités de terrain difficiles, certaines écoles ne baissent cependant pas les bras et certains acteurs et équipes éducatives prennent des initiatives pour créer du lien et du sens. Des écoles développent des projets qui misent sur l'affiliation, sur le développement de relations multiparténaires et multigénérations, qui cherchent à augmenter le savoir-être et savoir-être ensemble des élèves et des professeurs. Souvent, après une période de frilosité et de scepticisme, les professeurs se voient valorisés dans d'autres missions que celles de dispense de savoir, les élèves dans d'autres rôles et compétences (sportives, culturelles, citoyennes...) que les traditionnels. Les activités variées proposées dans ces projets peuvent se révéler l'occasion d'une réelle plus-value au niveau des compétences sociales, relationnelles et professionnelles. Elles sont créatrices d'inclusion objective et subjective. La violence verbale et comportementale ainsi que les incivilités s'en trouvent le plus souvent réduites, tout comme le sentiment d'insécurité. De telles initiatives jouent bien un rôle de prévention de la victimisation et de la violence au sein des établissements, servent à renforcer la communauté et le sentiment d'appartenance à cette dernière. Une telle philosophie d'action aide les écoles à sortir de leur morosité, de leur cache ; elle combat la honte des victimisés, leur souffrance. Elle force également à considérer le jeune contrevenant ou violent avec d'autres yeux, avant tout comme un jeune en prise avec ses souffrances propres. Ainsi, de nouvelles initiatives de type systémique et à visée « restaurative » ont vu le jour, comme le projet HERGO développé en Région flamande de Belgique. Elles partent de la volonté de continuer à inclure le jeune contrevenant et d'éviter sa mise au ban et son renvoi de l'établissement scolaire. Dans un contexte qui a progressivement pris en compte la souffrance, le point de vue et les droits des victimes, on ne peut pas ignorer les bénéfices que peuvent retirer les personnes et les institutions de la création d'espaces de dialogue et de négociation qui veillent au respect mutuel de tous les acteurs scolaires, y compris du jeune violent.

Les expériences de ce type et ces « recherches-actions » sont importantes dans la mesure où, depuis longtemps²¹, des recherches ont pu mettre en avant le fait que vivre des expériences positives à l'école (réussir des examens mais aussi établir des relations positives, de confiance et de respect mutuel, participer à des projets créatifs et artistiques...) représente un facteur de protection important contre la déviance comportementale et la victimisation. Ces expériences positives favoriseraient à moyen et long termes chez les jeunes « à risque social ou comportemental » qui y ont pris part une meilleure planification ainsi que des choix et fonctionnements judicieux et protecteurs dans la vie adulte, diminuant les troubles de personnalité et l'exposition aux situations à risque.

Au vu des résultats présentés et discutés, nous voyons aisément que la réflexion sur la victimisation va bien au-delà de celle sur les caractéristiques personnelles, psychologiques ou sociales des victimes, qu'elles soient enfants ou adultes. Il est ainsi nécessaire de prendre en compte les dimensions institutionnelles aux différents niveaux. Le niveau de l'école est crucial mais ne suffit pas. Il est également nécessaire de recadrer les missions de cette dernière et les droits de ses acteurs dans un cadre historique et en constante évolution. Dans nos sociétés, les opportunités de développement personnel dans un univers complexe sont promues comme un objectif important.

Si les interventions et aides de certaines fondations privées sont les bienvenues pour augmenter les moyens matériels des établissements scolaires et pour leur permettre d'innover leurs méthodes éducatives, l'investissement dans l'école, dans sa rénovation et son évolution s'avère un challenge important qui reste de la responsabilité de la société civile et de ses représentants. Une école démocratique doit favoriser les échanges réciproques et « vrais » entre les jeunes et les adultes au bénéfice de tous et de la vie en société. Cela représente un investissement pour l'avenir qui dépasse bien celui du cadre scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

- BORN, M., et GAVRAY, C., « Violences de jeunes : à l'école et ailleurs », *L'Observatoire*, 1993, 6, 30-31.
- CARRA, C. et SICOT, F., « Une autre perspective sur les violences scolaires : l'expérience de victimisation », in B. CHARLOT et J.-C. EMIN (dir.), *Violences à l'école : état des savoirs*, Paris, Armand Colin, 1997, pp. 61-81.
- CHARLOT, B., et EMIN, J.-C., *Violence à l'école : état des savoirs*, Paris, Armand Colin, 1997.
- DEBARBIEUX, E., *La violence en milieu scolaire - Dix approches en Europe*, tome 3, Paris, E.S.F., 2001.

²¹ M. RUTTER et D. QUINTON, « Long-term follow-up of women institutionalized in childhood: factors promoting good functioning in adult life », *British journal of Developmental Psychology*, vol. 2 (3), 1984, 191-204.

ns» sont importantes
hes ont pu mettre en
e (réussir des examens
et de respect mutuel,
résente un facteur de
entale et la victimisa-
n et long termes chez
i y ont pris part une
nements judiciaux et
le personnalité et l'ex-

uons aisément que la
sur les caractéristiques
qu'elles soient enfants
e les dimensions insti-
école est crucial mais
les missions de cette
orique et en constante
elvement personnel
obj...f important.

privées sont les bien-
lissemens scolaires et
tives, l'investissement
e un challenge impor-
t de ses représentants.
éciproques et «vrais»
la vie en société. Cela
se bien celui du cadre

ailleurs», *L'Observatoire*,
olences scolaires: l'expé-
dir.), *Violences à l'école:*
irs, Paris, Armand Colin,
och... a Europe, tome 3,

1 institutionalized in child-
sh journal of Developmental

- DEBARBIEUX, E., et BLAYA, C., *Violence à l'école et politiques publiques*, Paris, E.S.F., 2002.
- DEBARDIEUX, E., DUPUCH, A., et MONTOYA, Y., «Pour en finir avec le "handicap socioviolent": une approche comparative de la violence en milieu scolaire», in CHARLOT, B., et EMIN, J.-C. (dir.), *Violence à l'école: état des savoirs*, Paris, Armand Colin, 1992, pp. 17-40.
- A. EGIDO et BORN, M., «Évaluation de la violence scolaire à travers des transgressions autorévélées», *Cahiers de l'IPSA*, 1995, 17, 107-118.
- FELTES, T., «Gewalt in der Schule», in H.-D. SCHWIND (dir.), *Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission)*, Band III (Sondergutachten). Berlin, 1990, 317-341.
- FLORO, M., *Questions de violence à l'école*. Paris, Erès, 1996.
- GALAND, B., PHILIPPOT, P., PETIT, S., BORN, M., et BUIDIN, G., «Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire: élèves et équipes éducatives», *Revue des sciences de l'éducation*, XXX, 3, 2004, 465-486.
- GANTY, J., «Violence scolaire: délinquance en milieu scolaire et/ou sociopathie institutionnelle», *Observatoire - Revue d'action sociale et médico-sociale*, 1993, n° 6, 24-29.
- JUVONEN, J., NISHINA, A., et GRAHAM, S., «Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence», *Journal of Educational Psychology*, 2000, 92, 349-359.
- LECOQ, C., HERMESSE, C., GALAND, B., LEMBO, B., PHILIPPOT, P., BORN, M., *Enquête de victimisation dans l'enseignement secondaire de la Communauté Française de Belgique* rapport de recherche de l'étude interuniversitaire commanditée par le Ministre de l'Enseignement secondaire et de l'Enseignement spécial de la Communauté française de Belgique, Monsieur Pierre Hazette (arrêtés du 28 octobre 2002 et du 20 mai 2003 du gouvernement de la Communauté française).
- MAROY, M. et CATTONAR, B., «Professionalisation ou déprofessionalisation des enseignants? Le cas de la communauté française de Belgique», *Les cahiers du GIRSEF*, 2002, n° 18.
- MIDGLEY, C., *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2002.
- NICHOLLS, J.G., *The competitive ethos and democratic education*, Cambridge, Harvard University Press, 1989.
- PELLEGRINI, A.D., BARTINI, M., et BROOKS, F., «School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimisation in early adolescence», *Journal of Educational Psychology*, 1999, 91, 216-224.
- RUTTER, M., et QUINTON, D., «Long-term follow-up of women institutionalized in childhood: factors promoting good functioning in adult life», *British journal of Developmental Psychology*, vol 2 (3), 1984, 191-204.
- VAN DICK, R., et WAGNER, U., «Stress and strain in teaching: A structural equation approach», *British Journal of Educational Psychology*, 2001, 71, 243-259.