

*Les petits événements répétitifs semblent avoir plus d'impact sur la qualité de vie à l'école que les faits graves isolés*

## Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire : Élèves et équipes éducatives \*

De Benoît Galand <sup>(1)</sup>, Pierre Philipot <sup>(1)</sup>, Sylvie Petit <sup>(2)</sup>,  
Michel Born <sup>(2)</sup> & Geneviève Buidin <sup>(1)</sup>

*Le recueil des données présentées dans cet article a été rendu possible grâce à un financement du Ministère de la Communauté française de Belgique. La rédaction de cet article a été facilitée par une bourse ARC n° 96/01/198 et par la Fondation Louvain. Merci aux deux évaluateurs anonymes dont les commentaires ont permis d'améliorer cet article.*

### Résumé

La présente enquête vise à répondre aux questions suivantes, tant du point de vue des élèves que du point de vue des enseignants :

- 1° Quelle est la fréquence de différents types de victimation à l'école et en dehors de l'école ?
- 2° Quelles sont les facteurs qui prédisent ces victimations ?
- 3° Quel est l'impact de ces victimations sur le sentiment d'insécurité, le bien-être subjectif et les conduites ?

Une enquête de victimation a été menée auprès d'un échantillon représentatif de l'enseignement secondaire belge francophone. Ce sont les petits événements répétitifs, et pas les faits graves isolés, qui semblent avoir le plus d'impact sur la qualité de vie à l'école. Les résultats suggèrent que les pratiques d'enseignement, la cohérence des équipes éducatives et le comportement de la direction ont une influence sur la fréquence des victimations.

Depuis quelques années, la violence à l'école est devenue un sujet médiatique à la mode, une question politique sensible et une préoccupation centrale dans le discours des acteurs du système éducatif (Debarbieux & Blaya, 2002). Les textes traitant de violences en milieu scolaire commencent d'ailleurs souvent par

égrainer une série de faits divers récents rapportés par la presse, comme pour démontrer l'actualité et l'urgence du problème (e.g. Ganty, 1995). Ce faisant, ces textes risquent de véhiculer une définition de ce problème comme étant nouveau, provenant surtout des élèves, et étant constitué principalement d'agressions physiques. Or, on peut se demander si ces a priori sont justifiés, car les informations fiables sur les phénomènes de violence en milieu scolaire sont peu nombreuses. Ce n'est que très récemment que les chercheurs ont commencé à s'intéresser systématiquement à ces phénomènes en Europe (Debarbieux & Blaya, 2001).

Dans le fond, à quoi se réfèrent les acteurs du monde scolaire quand ils parlent de violence à l'école ? Les écoles sont-elles réellement envahies par des violences de plus en plus graves et précoces, comme le laissent entendre certains discours ? Doit-on plutôt mettre en cause la violence que le système scolaire lui-même exerce à l'égard de certains jeunes à travers l'échec, la relégation, l'exclusion, ou plus simplement via un enseignement où l'activité principale de l'élève est de s'asseoir et de se taire ? Avant tout, il s'agit

de définir le problème. La violence en milieu scolaire est un phénomène social qui est généralement d'abord posé en termes politiques, médiatiques, juridiques, etc. L'enjeu pour les chercheurs consiste donc à ne pas de se laisser enfermer dans ces définitions du problème (tout en étant attentif à la demande sociale qui les accompagnent), et à les interroger au regard des connaissances et des critères de leur discipline (Nicholls, 1989). En effet, la façon de définir le problème délimite les hypothèses envisageables et oriente donc inévitablement la démarche de recherche et les recommandations qui peuvent s'en dégager.

En plus d'être rares, les études systématiques disponibles sur l'ampleur réelle des phénomènes de violence présentent plusieurs limites méthodologiques importantes (Charlot & Emin, 1997; Debarbieux & Blaya, 2001). Premièrement, elles se basent rarement sur un échantillon représentatif, mais se limitent généralement à certaines villes ou sous-régions ou à certains types d'écoles (filiales professionnalisantes, en discrimination positive, etc.). Autrement dit, on ignore si les résultats de ces études reflètent plu-

\* A paraître dans la Revue des sciences de l'éducation

(1) Université Catholique de Louvain

(2) Université de Liège

Adresse de correspondance : Benoît Galand - Faculté de Psychologie - Université Catholique de Louvain - Place du Cardinal Mercier, 10 - 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique - E-mail : benoit.galand@psp.ucl.ac.be

## Des facteurs reflétant le type de pratiques éducatives et organisationnelles en place dans les établissements scolaires

tôt des phénomènes locaux ou s'ils peuvent être généralisés à l'ensemble d'un système d'enseignement. Deuxièmement, la formulation des questions posées dans ces études est souvent très générale. Par exemple, le type de victimation investigué n'est pas toujours clairement défini; la période couverte par l'enquête n'est pas précisée, etc. Troisièmement, la fiabilité et la validité des questionnaires utilisés font rarement l'objet d'un examen détaillé. C'est-à-dire, entre autres, que la cohérence et le regroupement des réponses selon les catégories postulées sont rarement vérifiés. De plus, les analyses statistiques restent généralement assez sommaires. Les techniques multivariées, qui permettent de prendre en compte l'effet de plusieurs variables à la fois, sont sous-exploitées et la taille des effets mis en évidence est rarement prise en compte. Autre limitation majeure, les enquêtes existantes ne concernent le plus souvent que les élèves et portent uniquement sur les violences au sein même de l'école. Le point de vue des équipes éducatives est souvent peu détaillé et ce qui se passe hors de l'école est presque toujours ignoré. Finalement, les conséquences de la violence ont été peu étudiées de façon systématique, c.-à-d. qu'on connaît mal l'impact réel des événements répertoriés.

L'objectif de la présente étude est de combler en partie ces lacunes et de dresser un tableau le plus fidèle possible des phénomènes de violence dans l'enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique. Ce système d'enseignement est de taille relativement modeste (environ 335.000 élèves pour l'année scolaire 1995-1996; EuryBase 2001), ce qui a l'avantage de permettre un échantillonnage représentatif à un coût abordable. La méthode retenue est celle de l'enquête de victimation, qui consiste à interroger les gens à propos des événements dont ils ont été directement victimes. Dans cette enquête, nous nous sommes intéressés non seulement aux faits pouvant être définis sur une base légale, mais également à d'autres catégories d'événements susceptibles d'être vécus comme des «micro-victimations» par ceux qui y sont confrontés. Pour les élèves, il s'agit du sentiment d'être rejeté par ses pairs (Juvonen, Nishina & Graham, 2000). Pour les mem-

bres des équipes éducatives, il s'agit de l'indiscipline et de l'absentéisme des élèves (Friedman, 1995). La méthode de l'enquête de victimation permet de recueillir des informations de façon beaucoup plus rapide et en un sens beaucoup plus fiable qu'une recension des faits de violence, puisque les données de victimation auto-rapportée ne doivent pas transiter par la structure institutionnelle (Carra & Sicot, 1997).

Au-delà de la nature et de l'ampleur des phénomènes de violence, une autre question importante est d'identifier à quels facteurs sont associés ces phénomènes. Mieux connaître les facteurs reliés positivement ou négativement avec l'ampleur des victimations est une étape fondamentale dans l'élaboration d'actions de prévention ou d'interventions vis-à-vis de la violence à l'école. On peut par exemple s'interroger sur le rôle des caractéristiques de la population d'élèves fréquentant chaque établissement (Debarbieux, Dupuch & Montoya, 1997). On peut aussi s'intéresser aux relations entre victimations et caractéristiques sociodémographiques (sexe, âge, professions des parents, nationalité des parents, etc.) ou scolaires (doublement, filière d'enseignement, résultats, etc.) des élèves ou des enseignants (Guerra, Huesmann, Tolan, Van Acker & Eron, 1995). Si intéressants qu'ils soient, ces facteurs échappent cependant largement au champ d'action des équipes éducatives. Il nous a donc paru pertinent d'inclure dans cette enquête des facteurs reflétant le type de pratiques éducatives et organisationnelles mises en place dans les établissements scolaires, davantage sous le contrôle des équipes éducatives et susceptibles d'avoir une incidence sur les phénomènes de violence.

A partir des résultats disponibles dans la littérature, nous nous sommes intéressés aux perceptions des élèves relatives à la qualité des interactions entre enseignants et élèves et aux structures de buts reflétées par les pratiques pédagogiques des enseignants (Midgley, 2002). Chez les enseignants, le rôle de perception de la manière dont la fonction de leadership est assurée et du soutien perçu de la part des collègues (van Dick & Wagner, 2001) a été examiné. Prenant en compte

à la fois la composition du public des établissements, les caractéristiques individuelles et les perceptions du contexte scolaire, un objectif de cette enquête est donc d'identifier les facteurs liés à la victimation en milieu scolaire.

Enfin, une autre question qui se pose est celle de l'impact de différentes formes de violence. Toutes les formes de violence à l'école ont-elles le même retentissement dans la vie des personnes? Les violences physiques ont-elles plus d'impact que les autres formes de violence? Est-ce plutôt le caractère répétitif d'une atteinte qui porte à conséquence? Dans cette étude, nous nous sommes intéressés aux liens entre différentes formes de victimation et le niveau de violence perçu au sein de l'établissement fréquenté, ainsi que le sentiment d'insécurité à l'école. Les relations entre différentes formes de violence et le bien-être subjectifs (symptômes dépressifs), ainsi que les conduites de protection (éviter certains endroits, ne pas rester seul, etc.), ont également été examinées. A travers ces quatre indicateurs, l'objectif est de mieux cerner les formes de violence qui ont le plus d'incidence sur la qualité de vie des personnes fréquentant les établissements scolaires. Cette démarche nous semble un complément utile aux tentatives de définition et de quantification des phénomènes de violence. En prenant en compte le vécu des victimes, elle permet d'évaluer ces phénomènes autrement que selon une grille de lecture juridique ou morale.

En résumé, la présente enquête vise à répondre aux questions suivantes, tant du point de vue des élèves que du point de vue des enseignants :

- 1° Quelle est la fréquence de différents types de victimation à l'école et en dehors de l'école ?
- 2° Quelles sont les facteurs qui prédisent ces victimations ?
- 3° Quel est l'impact de ces victimations sur le sentiment d'insécurité, le bien-être subjectif et les conduites ?

Dans un souci de clarté et de concision, nous chercherons en priorité à dégager des tendances globales plutôt qu'à examiner précisément l'une ou l'autre variable.

# Sur environ 5.000 élèves et 1.500 membres des équipes éducatives

## Méthode

### Echantillon et procédure

L'échantillonnage a été réalisé en deux étapes. Pour commencer, les implantations ont été sélectionnées selon une probabilité proportionnelle à la taille de celles-ci. Ensuite un nombre constant d'élèves a été prélevé dans chaque implantation retenue.

Cette procédure permet d'obtenir un échantillon auto-pondéré. Environ 5.000 élèves et 1.500 membres des équipes éducatives provenant d'une quarantaine d'établissements appartenant aux différents réseaux et répartis sur tout le territoire géographique de la Communauté française de Belgique, ont participé à cette enquête (la composition de cet échantillon est détaillée dans le Tableau 1).

Cinquante questionnaires destinés aux membres des équipes éducatives ont été distribués dans chaque établissement. Les questionnaires destinés aux élèves ont été complétés en classe sous la direction d'un chercheur. Les classes d'élèves et les membres des équipes éducatives ont été choisis de manière aléatoire et la procédure garantissait l'anonymat des répondants. L'enquête a eu lieu aux mois de mai et juin 2000 <sup>(1)</sup>.

**Tableau 1**

### Composition de l'échantillon.

Élèves	n	%	Équipes éducatives		
			n	%	
<b>Sexe :</b>			<b>Sexe :</b>		
Filles	2428	49	Femmes	881	59
Garçons	2557	51	Hommes	611	41
<b>Âge :</b>			<b>Âge :</b>		
12-13	1349	27	- de 35	127	8
14-15	1337	27	Entre 35 et 45	683	46
16-17	1600	32	45 et +	683	46
18 et +	715	14			
<b>Nationalité des parents :</b>			<b>Nationalité :</b>		
2 belges	2982	60	Belge	1414	94
1 belge et 1 CE	555	11	Européenne	56	4
1 belge et 1 hors-CE	258	5	Autre	24	2
2 CE	554	11			
1 CE et 1 hors-CE	52	1			
2 hors-CE	546	11			
<b>Profession du père :</b>			<b>Statut :</b>		
Sans emploi	392	10	Chef d'établissement	57	4
Ouvrier	1284	32	Médiateur	4	0,3
Employé	1285	32	Personnel CPMS	41	3
Indépendant	810	20	Enseignant	1166	79
Cadre	248	6	Éducateur	111	7
Personnel administratif	53	3,7			
Personnel technique et d'entretien	48	3			
<b>Filière :</b>			<b>Filières d'enseignement :</b>		
Générale	2315	46	Transition	497	43
Technique de transition	410	8	Qualification	351	30
Technique de qualification	1131	23	Les deux	319	27
Professionnel	997	20			
CEFA	129	3			
<b>Année :</b>			<b>Cycle :</b>		
1 <sup>ère</sup>	1628	34	Inférieur	479	40
3 <sup>ème</sup>	1623	33	Supérieur	399	34
5 <sup>ème</sup>	1618	33	Les deux	311	26

Note. CE = Communauté Européenne.

(1) Cette enquête a également fait l'objet d'un rapport détaillé : Buidin, G., Petit, S., Galand, B., Philippot, P. & Born, M. (2000). *Violences à l'école : Enquête de victimation dans l'enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique. Étude interuniversitaire commanditée par le Ministère de la Communauté française de Belgique. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.*

# Des questions sur la manière dont les élèves se sentent intégrés au sein de leur école

## Mesures

Certaines questions ont été posées à la fois aux élèves et aux équipes éducatives, de façon à pouvoir comparer leurs réponses. D'autres questions ont été posées uniquement aux élèves ou uniquement aux équipes éducatives. La structure des échelles regroupant plusieurs items a été vérifiée au moyen d'analyses factorielles.

## Questions posées aux élèves et aux membres des équipes éducatives

### Victimations

Une liste de 11 actes de victimation a été établie : les rumeurs, les insultes racistes, les moqueries, les intimidations verbales, le racket, les vols, la dégradation volontaire de matériel, les menaces avec objets ou armes, les coups, la proposition de drogue, les attouchements ou actes sexuels non désirés. Chacun de ces actes était défini le plus clairement possible, en se basant si possible sur sa définition légale. Les participants étaient priés de rapporter la fréquence (de jamais à quatre fois et plus) à laquelle ils y avaient été confrontés sur une période de cinq mois (ici, depuis les vacances de Noël). Ceux qui avaient été victime au moins une fois d'un fait particulier étaient amenés par la suite à préciser le ou les responsable(s) de ce dernier. Une distinction a été réalisée entre les faits qui se produisaient dans l'école et en dehors celle-ci, afin de permettre certaines comparaisons par la suite.

### Perception du niveau de violence dans l'école

Il était également demandé aux participants d'évaluer la fréquence à laquelle dix faits de violence se produisent selon eux dans leur établissement scolaire (échelle de réponse de 0 = «jamais» à 4 = «très souvent»). Ces différents actes de violence sont les suivants : vandalisme, insultes, menaces, vols, agressions sexuelles, racket, coups et blessures, bagarres, drogue ou alcool, menaces avec objets usuels ou armes (alpha

= .87 pour les élèves et .83 pour les membres des équipes éducatives).

### Sentiment d'insécurité

Les six questions de cette échelle avaient pour but d'évaluer dans quelle mesure les participants se sentent en sécurité dans leur école et aux alentours de celle-ci (échelle de réponse de 0 = «pas du tout d'accord» à 4 = «tout à fait d'accord»). Par exemple : «Je suis stressé(e) à l'idée de venir à l'école.», «J'ai peur de me faire agresser quand j'arrive ou quitte l'école.» (alpha = .74 pour les élèves et .66 pour les membres des équipes éducatives).

### Échelle de dépression de Moos

Il s'agit d'un ensemble de 13 items validés qui mesurent la fréquence de symptômes dépressifs chez les participants (Billings & Moos, 1982). La dépression est un trouble émotionnel majeur qui a de nombreuses conséquences négatives, dont le fait d'être un facteur de risque pour les tentatives de suicide (alpha = .90 pour les élèves et pour les membres des équipes éducatives).

### Stratégies de protection

Les participants étaient amenés à se positionner sur les stratégies de protection qu'ils mettent en oeuvre lorsqu'ils se sentent insécurisés. Cette échelle, qui s'inspire en partie de Carra et Sicot (1997), est composée de six items tels que «Je m'arrange pour être accompagné(e) d'une autre personne.» ou «J'évite certains endroits.» (échelle de réponse de 0 = «jamais» à 4 = «très souvent»; alpha = .83 pour les élèves et .74 pour les membres des équipes éducatives).

## Questions posées uniquement aux élèves

### Perceptions du contexte scolaire

Il était demandé aux participants de se positionner par rapport à des affirmations relatives au contexte organisationnel et pédagogique de leur l'école

(échelle de réponse de 0 = «pas du tout d'accord» à 4 = «tout à fait d'accord»). Trois groupes de questions leur étaient posés. Un premier groupe de cinq questions portait sur des pratiques pédagogiques susceptibles de favoriser l'apprentissage et le développement optimal des capacités de tous les élèves (structure centrée sur l'apprentissage, alpha = .62). Un deuxième groupe de quatre questions portait sur des pratiques pédagogiques focalisées sur la sélection et la promotion des élèves les plus performants (structure centrée sur la compétition, alpha = .70). Dans un troisième groupe de 10 questions, il était demandé aux élèves dans quelle mesure les membres de l'équipe éducative de leur école se comportaient envers eux de manière respectueuse, équitable et soutenante (relations enseignants-élèves, alpha = .82). Ces questions ont fait l'objet d'une validation et sont documentées comme étant déterminantes pour le vécu scolaire des élèves (Galand & Philippot, 2002).

### Sentiment d'exclusion

Quatre questions portaient sur la manière dont les élèves se sentent intégrés au sein de leur école (échelle de réponse de 0 = «tout à fait faux» à 4 = «tout à fait vrai»). Par exemple : «Dans cette école, je me sens exclu(e) par certaines personnes.», «Dans cette école, certaines personnes me rejettent.» (alpha = .78).

### Relation avec le père et la mère

Deux questions portaient sur la qualité des relations que l'élève entretient, de son point de vue, avec son père et sa mère.

### Nombre d'ami(e)s à l'école

Les élèves étaient priés d'indiquer le nombre d'ami(e)s qu'ils avaient dans l'établissement fréquenté.

### Résultats scolaires

Il était demandé à chaque élève de situer son niveau de résultats par rapport aux autres élèves de sa classe.

# Les élèves sont les premières victimes, loin devant les membres des équipes éducatives

## Questions posées uniquement aux membres des équipes éducatives

### Perceptions du contexte professionnel

Il s'agissait pour les participants d'émettre un avis sur le contexte général de leur école (échelle de réponse de 0 = «pas du tout d'accord» à 4 = «tout à fait d'accord»). Les résultats de l'analyse factorielle indiquent que les réponses se regroupent suivant deux dimensions couvrant respectivement 37 % et 17 % de la variance. Neuf items portent sur la façon dont la fonction de leadership est assurée dans l'établissement, par exemple : «Si vous avez un problème, vous savez que vous pouvez compter sur l'appui de la direction.», «La coordination des équipes pédagogiques est encouragée.» (leadership, alpha = .89). Trois items concernent la nature des relations entre collègues, par exemple : «Il y a des

conflits entre les membres de l'équipe éducative.» (relations avec les collègues, alpha = .60).

### Indiscipline des élèves

Il s'agissait pour les enseignants d'indiquer à quelle fréquence, pendant leurs heures de cours, se produisent une série de petits incidents liés au non-respect des consignes par les élèves (échelle de réponse de 0 = «jamais» à 4 = «très souvent»). Ces incidents sont par exemple : «manger ou boire», «garder sa veste, sa casquette, etc.», «circuler sans permission», «écouter un walkman» (alpha = .92). Une question spécifique portait également sur l'absentéisme des élèves.

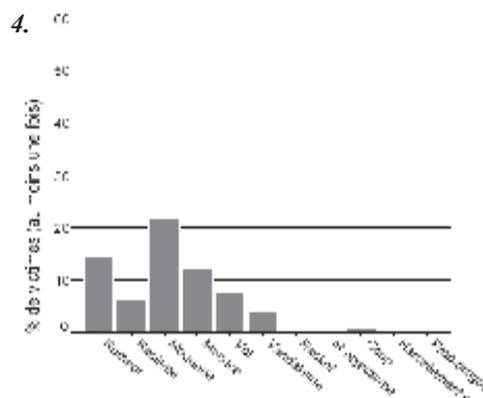
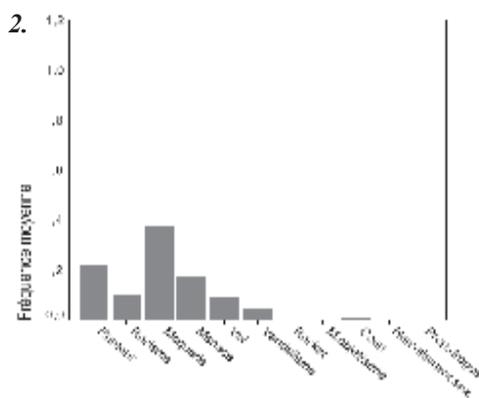
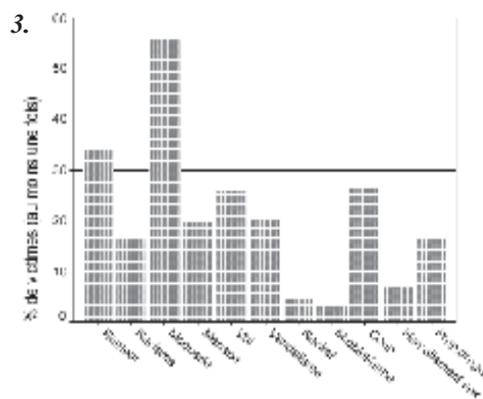
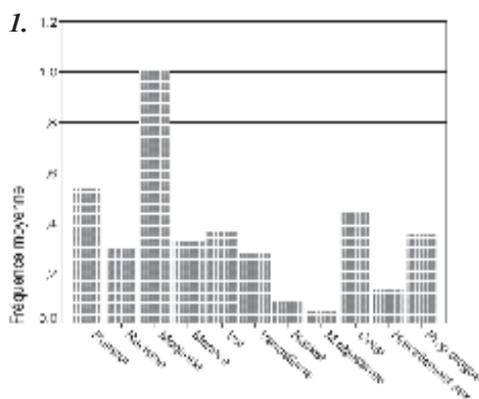
### Résultats

#### Victimations : Quoi, qui, combien ?

Les taux de victimation à l'école pour les différents faits étudiés figurent dans

les Graphiques 1 et 2 pour les élèves et dans les Graphiques 3 et 4 pour les membres des équipes éducatives. Ces graphiques présentent à la fois la fréquence moyenne de chaque type de victimation sur une échelle de 0 = jamais à 3 = quatre fois et plus (Graphiques 1 et 3) et le pourcentage de personnes victimes au moins une fois par type de fait étudié (Graphiques 2 et 4). La première chose qui saute aux yeux est la différence des taux entre jeunes et adultes. Les élèves sont les premières victimes, loin devant les membres des équipes éducatives, et ce pour tous les faits. Le deuxième constat évident est la prépondérance des atteintes verbales, suivies par les atteintes physiques. Les faits les plus graves d'un point de vue pénal sont les moins fréquents et touchent le moins de personnes.

Qui sont les auteurs de ces différents faits ayant eu lieu au sein des établissements ? Suivant les faits, les élèves se



## Plus les enseignants se sentent soutenus par leur direction, moins ils rapportent être victimes de «violences»

déclarent victimes d'autres élèves dans 54 à 87 % des cas (moyenne = 72 %) et de membres des équipes éducatives dans 2 à 18 % des cas (moyenne = 8 %). Les membres des équipes éducatives, quant à eux, rapportent être victimes de certains élèves dans 40 à 94 % des cas (moyenne = 79 %) et d'autres membres des équipes éducatives dans 4 à 59 % des cas (moyenne = 17 %). Seule une très faible proportion des atteintes ayant lieu dans l'école est attribuée à des personnes extérieures à l'établissement. Les atteintes subies hors de l'école sont par contre majoritairement le fait de personnes extérieures à l'établissement.

Le risque de victimation est-il plus élevé dans l'école qu'à l'extérieur de celle-ci ? Pour faciliter la lecture des données, nous avons regroupé les différents actes de victimation énumérés dans le questionnaire en quatre catégories, fondées sur des distinctions d'ordre juridique, que nous utiliserons dans les analyses qui suivent. La première catégorie, relative aux atteintes verbales, regroupe les insultes racistes, les rumeurs, les moqueries et les intimidations verbales. La seconde, relative aux atteintes physiques, regroupe le racket, les menaces avec objets ou armes, les coups et les attouchements ou actes sexuels non désirés. La troisième, relative aux atteintes aux biens, regroupe les vols et la dégradation du matériel. La quatrième catégorie concerne la proposition de drogue, qui constitue plus un facteur de risque qu'une victimation proprement dite et qui a été traitée séparément (Hawkins, Catalano & Miller, 1992). La fréquence de ces quatre catégories a été comparée dans et hors de l'école. Pour les élèves, les résultats montrent que les victimations sont plus fréquentes à l'extérieur de l'école qu'au sein de celle-ci, sauf pour les plus jeunes chez qui elles sont identiques voire supérieures (i.e. les fréquences diminuent avec l'âge au sein des écoles, mais restent stables en dehors). Pour les membres des équipes éducatives, les résultats indiquent que les atteintes physiques et contre les biens sont aussi fréquentes à l'intérieur de l'école qu'à l'extérieur, mais que les atteintes verbales sont plus fréquentes dans l'école qu'en dehors. Signalons encore que le sentiment de rejet par les pairs est assez peu présent

chez les élèves ( $M = 1.2$ ;  $E-T = 0.9$ ; sur une échelle de 0 à 4). De même, la fréquence des incidents disciplinaires rapportés par les enseignants est assez faible ( $M = 1.4$ ;  $E-T = 0.8$ ), mais l'absentéisme des élèves est perçu comme plus répandu ( $M = 2.4$ ;  $E-T = 0.9$ ).

### Prédicteurs de la victimation

Des analyses de régression ont été réalisées en utilisant la méthode pas à pas (stepwise, Howel, 1998). Vu la taille de l'échantillon et le nombre de variables concernées, un seuil d'inclusion de .001 a été adopté. De plus, afin de ne pas encombrer les tableaux avec des effets négligeables, les variables entraînant un changement de la valeur du  $R^2$  inférieur à .005 ont été exclues et le total ajusté. En plus des réponses des participants à différentes questions qui leur étaient posées, plusieurs caractéristiques de la composition de l'établissement fréquenté par chaque participant ont été incluses dans les équations de régression (nombre d'élèves fréquentant l'établissement, niveau socio-économique moyen du quartier de résidence des élèves, retard scolaire moyen, pourcentage d'élèves nés en Belgique, proportion d'élèves en filières qualifiantes par rapport aux filières de transition)<sup>(2)</sup>. Conformément aux objectifs de cette article, dans la présentation des résultats de ces analyses l'accent est surtout mis sur les effets récurrents et les patrons qui émergent, plutôt que sur le détail de chaque coefficient pour chacune des variables.

### Chez les élèves

Comme l'indiquent les résultats présentés dans le tableau 2, les atteintes subies à l'école diminuent avec l'avancement dans le cursus, mais l'exposition à la drogue augmente avec l'âge. Les atteintes verbales mises à part, les garçons sont plus souvent victimes que les filles, sauf pour le rejet social où la tendance s'inverse. Les autres caractéristiques sociodémographiques ou scolaires n'ont pas d'effet systématique. De bonnes relations avec ses parents apparaît comme un léger facteur de protection contre l'exposition à la drogue et le rejet social. Le

fait d'avoir des amis à l'école est associé avec une moindre victimation à l'école. Des interactions de qualité entre enseignants et élèves ont un effet similaire, alors que des pratiques d'enseignement qui mettent l'accent sur la compétition sont associées avec une légère augmentation de la victimation.

La composition de l'établissement fréquenté n'a quasi aucun effet notable, si ce n'est une plus grande exposition à la drogue dans les établissements où le retard scolaire moyen est plus important.

Voyez le Tableau 2, page suivante.

### Chez les enseignants

A la lecture du tableau 3, on peut noter que la victimation est positivement associée au retard scolaire moyen des élèves de l'établissement fréquenté, ainsi qu'avec la proportion d'élèves nés à l'étranger. Il faut noter que ces facteurs de risque n'apparaissent pas chez les élèves, ils sont donc spécifiques aux relations entre élèves et équipe éducative.

Par ailleurs, mieux le leadership est assuré, plus le risque de victimation est bas. En d'autres mots, plus les enseignants se sentent soutenus par leur direction et partie prenante d'une équipe ayant un projet cohérent, moins ils rapportent être victimes de «violences» à l'école. Avoir de bonnes relations avec ses collègues est associé avec moins d'atteintes verbales et physiques. Enfin, le sexe, la filière et le cycle d'enseignement ont de légers effets sur l'exposition à l'indiscipline des élèves, mais pas sur les atteintes subies. Être une femme et enseigner dans des filières qualifiantes est très légèrement associé avec davantage d'incidents disciplinaires et d'absentéisme des élèves. De plus, les enseignants du cycle supérieur rapportent moins d'indiscipline, mais davantage d'absentéisme. Le très faible pouvoir de prédiction pour les atteintes physiques et contre les biens tient probablement à leur variance très réduite.

Voyez le Tableau 3, page 15.

(2) Ces données proviennent de l'administration générale de l'enseignement.

## Les filles rapportent davantage de symptômes dépressifs

Tableau 2

Indices Bêta des régressions pas à pas pour les victimations subies par les élèves comme variables dépendantes.

		A. verbales école	A. biens école	A. physiques école	Drogues école	Rejet social
<b>École</b>	Total élèves					
	Niveau socio-économique					
	Retard scolaire					.11
	% nés en Belgique					
	Proportion filières Q./T.				.07	
<b>Individu</b>	Année	-.16	-.20	.26		
	Filière		.09			
	Nbre doublement					
	Âge				.15	-.08
	Sexe		.10	.16	.14	-.09
	Profession père					
	Profession mère				.07	
	Nationalité					
	Relation père				-.09	-.10
	Relation mère					-.10
	Résultats					-.07
	Ami(e)s école	-.18	-.14	-.17		-.36
	<b>Perceptions</b>	Apprentissage				
Compétition		.08		.09		.12
Relations enseignants		.15	-.17	-.17	-.21	
	<b>R<sup>2</sup> ajusté</b>	<b>.09</b>	<b>.09</b>	<b>.17</b>	<b>.15</b>	<b>.21</b>

Notes.  $N = 2964$ ; A : atteintes subies; filières : Q = de qualification, T. = de transition; sexe : 0 = féminin, 1 = masculin; tous les coefficients présentés sont significatifs à  $p < .001$ .

### Mesures d'impact

En moyenne, le niveau de violence perçue dans l'école, le sentiment d'insécurité à l'école, le niveau de dépression et la mise en oeuvre de stratégies de protection sont assez faibles (sur une échelle de 0 à 4, toutes les moyennes sont inférieures à 1.5). La fréquence perçue d'une série de faits de violence au sein de l'école est identique chez les élèves et chez les adultes ( $M = 1.33$  vs  $1.35$ ). Comparés aux membres des équipes éducatives, les élèves rapportent par contre se sentir plus insécurisés ( $M = 1.35$  vs  $0.95$ ), plus déprimés ( $M = 1.38$  vs  $0.97$ ), et mettre en place davantage de stratégies de protection ( $M = 1.36$  vs  $0.78$ ),

toutes ces différences étant statistiquement significative ( $p < .001$ ). L'examen détaillé des ces stratégies indique que le fait d'amener un objet défensif à l'école est exceptionnel, c'est d'ailleurs la stratégie de protection la moins employée parmi celles proposées.

Comme pour les victimations, l'importance de différents facteurs prédictifs a été évaluée au moyen d'analyses de régression multiple.

### Chez les élèves

Les résultats présentés dans le Tableau 4 montrent que le sentiment d'insécurité diminue avec l'avancement dans le cursus, mais que les

symptômes dépressifs augmentent. Les filles rapportent davantage de symptômes dépressifs et disent opter davantage pour des stratégies d'évitement et de soutien social que les garçons. Les élèves des filières qualifiantes rapportent plus d'insécurité, mais moins recourir à des conduites de protection. Les résultats figurant dans le Tableau 4 indiquent aussi que les faits de violence sont perçus comme d'autant plus fréquents au sein de l'école que la personne a elle-même été victime de violence à l'école et qu'elle estime les opportunités d'interactions offertes par les enseignants de qualité moindre. Quant au sentiment d'insécurité, il est d'autant plus élevé que l'élève est vic-

# Une perception plus élevée de violence là où le retard scolaire est plus répandu

**Tableau 3**

**Indices Bêta des régressions pas à pas pour les victimations subies par les enseignants comme variables dépendantes.**

	A. verbales école	A. biens école	A. physiques école	Indiscipline	Absences élèves
<b>École</b>					
Total élèves					
Niveau socio-économique					
Retard scolaire		.16	.08	.25	.28
% nés en Belgique	-.24			-.19	-.15
Proportion filières Q./T.					
<b>Individu</b>					
Âge					
Sexe				-.10	-.08
Nationalité					
Filière	.08			.11	.19
Cycle				-.09	.12
Leadership	-.21	-.10		-.26	-.24
Relations collègues	-.13		-.14		
<b>R<sup>2</sup> ajusté</b>	<b>.15</b>	<b>.03</b>	<b>.02</b>	<b>.26</b>	<b>.31</b>

Notes.  $N = 1038$ ; A : atteintes subies; filières : Q = de qualification, T. = de transition; sexe : 0 = féminin, 1 = masculin; tous les coefficients présentés sont significatifs à  $p < .001$ .

time d'atteintes verbales, qu'il perçoit un niveau élevé de violence dans son école et qu'il se sent rejeté. Ces mêmes facteurs sont également associés à davantage de symptômes dépressifs. De plus, un élève se dit d'autant plus déprimé qu'il a de moins bons résultats scolaires et qu'il juge moins bonnes ses relations avec ses parents. Finalement, le recours à des stratégies de protection est positivement associé au sentiment d'insécurité, à la qualité des interactions enseignants-élèves et au rejet social.

Concernant la composition des établissements, on note juste une perception plus élevée de violence là où le retard scolaire est plus répandu et un sentiment plus fort de sécurité parmi les publics économiquement plus favorisés.

Voyez le Tableau 4, page suivante.

## Chez les enseignants

L'examen du Tableau 5 révèle un effet négatif de la fréquence des atteintes ver-

bales sur toutes les perceptions et réactions étudiées. La fréquence de ces atteintes, l'indiscipline, l'absentéisme des élèves et la qualité du leadership, sont tous en relation directe avec le niveau de violence perçu dans l'école. Un leadership perçu comme déficient, des atteintes verbales, des incidents disciplinaires et un absentéisme fréquents sont associés à la perception d'un niveau de violence plus important au sein de l'établissement. Par contre, le fait d'enseigner dans le cycle supérieur et d'avoir été victime d'atteinte physique en dehors de l'école est lié à un plus faible niveau de violence perçu à l'école. Un leadership perçu plus négativement, des atteintes verbales et des incidents disciplinaires sont également associés à un sentiment d'insécurité plus élevé. Ce sentiment d'insécurité est aussi d'autant plus intense que le niveau de violence perçu dans l'école est élevé. Comme chez les élèves, on retrouve un effet du sexe sur le mode de réaction à l'insécurité. Les femmes rapportent plus d'insécurité, plus de symptômes dépressifs et mettre en place davantage de stratégies de protec-

tion. Par ailleurs, des relations positives avec ses collègues sont négativement associées à la dépression, tandis que les incidents disciplinaires, les atteintes verbales et le sentiment d'insécurité à l'école sont positivement associés au niveau de dépression.

Les quatre indicateurs de qualité de vie à l'école retenus sont liés à certaines caractéristiques de la composition des établissements fréquentés. Généralement, moins le public d'élèves de l'établissement est favorisé d'un point de vue socioculturel ou scolaire, moins les indicateurs sont positifs, sauf pour la dépression, qui est moins répandue dans les écoles avec un retard scolaire moyen plus élevé.

Voyez le Tableau 5, page 17.

## Discussion

Un des objectifs de cette enquête était de mieux cerner ce qui pose vraiment problème pour les enseignants et les élèves, au-delà des discours sur la violence

## *Le racket ou les menaces avec armes, sont relativement peu présentes*

**Tableau 4**

Indices Bêta des régressions pas à pas pour les indicateurs de qualité de vie à l'école chez les élèves.

		Violence perçue	Insécurité	Dépression	Stratégies de protection
<b>École</b>	Total élèves				
	Niveau socio-économique		-.10		
	Retard scolaire	.09			
	% nés en Belgique				
	Proportion filières Q./T.				
<b>Individu</b>	Année		-.24	.10	
	Filière		.14		-.12
	Nbre doublement				
	Âge	.08			
	Sexe			-.32	-.17
	Profession père				
	Profession mère				
	Nationalité				
	Relation père			-.11	
	Relation mère			-.09	
	Résultats			-.10	
	Ami(e)s école				
	<b>Perceptions</b>	Apprentissage		-.07	
Compétition					
Relations enseignants		-.28			.14
<b>Atteintes</b>	verbales école	.14	.10	.08	
	biens école	.14			
	physiques école	.13			
	Drogues école	.17			
	verbales ext.		.09	.14	
	biens ext.				
	physiques ext.				
	Drogues ext.		-.12		
	Rejet social		.24	.23	.10
	Violence perçue	–	.27	.15	
	Insécurité	–	–		.32
Dépression	–	–	–		
<b>R<sup>2</sup> ajusté</b>		<b>.34</b>	<b>.35</b>	<b>.39</b>	<b>.22</b>

Notes.  $N = 2625$ ; filières : Q = de qualification, T = de transition; sexe : 0 = féminin, 1 = masculin; ext. : hors de l'école; tous les coefficients présentés sont significatifs à  $p < .001$ .

à l'école. Les données recueillies permettent de définir ce qui pose problème d'après plusieurs critères : (a) le nombre de personnes touchées ou la fréquence de victimation; (b) l'impact sur la perception du niveau de violence à

l'école; (c) l'impact sur le bien-être et la santé mentale; (d) l'impact sur les conduites de protection ou d'évitement que les personnes mettent en oeuvre. Chez les élèves, les faits ou incidents qui correspondent à ces critères sont les atteintes

verbales, principalement les moqueries, et les attitudes de rejet social, autrement dit le fait de se sentir exclus par les autres élèves et les enseignants. Bref, des difficultés liées au respect personnel et à l'acceptation sociale, qui tou-

# Ce qui fait «violence» à l'école est assez éloigné de l'image qu'en donnent les médias

Tableau 5

Indices Bêta des régressions pas à pas pour les indicateurs de qualité de vie à l'école chez les enseignants.

	Violence	Insécurité	Dépression	Stratégies de
<b>Protection</b>				
<b>École</b>				
Total élèves	.08			
Niveau socio-économique		-.13		
Retard scolaire			-.12	
% nés en Belgique				-.14
Proportion filières Q./T.	.18			
<b>Individu</b>				
Âge		-.09		
Sexe		-.09	-.12	-.15
Nationalité				
Filière				
Cycle	-.11			
Leadership	-.17	-.12		
Relations collègues			-.22	
Indiscipline	.28	.19	.20	
Absences élèves	.16			
A. verbales école	.11	.13	.11	.14
A. biens école		.07		
A. physiques école				
A. verbales ext.				
A. biens ext.				
A. physiques ext.	-.10			
Violence perçue	–	.15		
Insécurité	–	–	.20	.37
Dépression	–	–	–	
<b>R<sup>2</sup> ajusté</b>	<b>.41</b>	<b>.27</b>	<b>.24</b>	<b>.26</b>

Notes.  $N = 820$ ; A : atteintes subies; ext. : hors de l'école; filières : Q = de qualification, T. = de transition; sexe : 0 = féminin, 1 = masculin; tous les coefficients présentés sont significatifs à  $p < .001$ .

chent à des enjeux sans doute particulièrement sensibles pour un(e) adolescent(e) (Lehalle, 1985). Du côté des équipes éducatives, il s'agit des violences verbales également, ainsi que des incidents disciplinaires, c.-à-d. de comportements souvent anodins mais qui représentent des manquements au code de conduite établi par les équipes éducatives et/ou perturbent le déroulement des cours, à quoi on pourrait ajouter l'absentéisme des élèves. En d'autres mots, il s'agit principalement d'événements qui font obstacles à l'accomplissement

des objectifs assignés par l'enseignant et qui semblent vécus comme une remise en cause de son rôle, de son identité professionnelle (Debarbieux, Garnier, Montoya & Tichit, 1999). Les violences plus «dures», comme le racket ou les menaces avec armes, sont relativement peu présentes et semblent avoir un impact limité à moyen terme. On ne peut donc réduire la violence à l'école à ces événements, ni fonder une politique scolaire uniquement sur la base de ceux-ci.

## La nature du problème et ses implications

À la lumière de ces résultats, il semble que ce qui fait «violence» à l'école soit assez éloigné de l'image qu'en donnent les médias ou que peut avoir le grand public, puisqu'il s'agit avant tout d'échanges verbaux, de petits manquements au code de conduite établi par les équipes éducatives, ou de difficultés relationnelles. Par ailleurs, ce sont ces petits événements répétitifs, et pas les faits graves isolés, qui semblent avoir le plus d'impact sur la qua-

## Les facteurs susceptibles de prédire les risques de victimation

lité de vie à l'école. Les grandes tendances de ces résultats rejoignent celles trouvées dans d'autres études, que ce soit pour les élèves (Carra & Sicot, 1997; Funk, 2001) ou pour les membres des équipes éducatives (Clémence, 2001; Price & Everett, 1997). On est loin de l'image d'une école envahie par une flambée de violence, même si l'on peut légitimement penser que certains faits sont trop fréquents et que l'on ne s'occupe pas assez de ceux qui en sont victimes.

Une première implication que l'on peut tirer de ces résultats est que, vu la nature même des problèmes désignés sous le terme «*violence à l'école*», des réponses essentiellement répressives n'auraient qu'une efficacité très limitée. En perturbant les apprentissages et en créant un climat de suspicion, des réponses de ce type risqueraient même d'aggraver la situation (Noguera, 1995; Hyman & Perone, 1998). Il n'est pas question de nier la nécessité de sanctionner certains actes, mais bien de reconnaître que le noeud du problème n'est pas là. Il faut d'ailleurs ramener le problème à de justes proportions, l'image de l'école que donnent les élèves est globalement positive et l'école reste pour la plupart des élèves un lieu relativement protégé par rapport à l'extérieur en terme de victimation.

Tout en recadrant le problème de la violence à l'école, les résultats obtenus invitent à se départir d'un certain angélisme. Ils indiquent que certaines formes plus insidieuses de violence sont relativement répandues dans les écoles (par ex. moqueries, injures, rejet) et qu'elles s'accompagnent d'une réelle souffrance (Olweus, 1993). Ces formes de violence sont principalement le fait d'élèves mais aussi de membres des équipes éducatives, c.-à-d. de personnes internes aux établissements et pas d'agents extérieurs qui s'y seraient infiltrés. Rassembler des dizaines et plus souvent des centaines de personnes, et espérer que de soi-même tout se passe sans le moindre heurt est sans doute illusoire. En outre, une certaine part d'agressivité et de conflit fait probablement partie de la socialisation normale des adolescent(e)s (Claes, 1983). Ce qui ne veut pas dire qu'il ne faille renoncer à les éduquer, mais sans dramatiser ou pathologiser chaque écart de conduite

(Defrance, 2000). Il faut souligner l'effet marqué que paraissent avoir les atteintes verbales, malgré la dénégation ou la minimisation que manifestent souvent les élèves eux-mêmes à ce sujet. Sans doute y a-t-il un difficile équilibre à trouver entre le fait de garantir le respect de chacun(e) et l'ouverture à des «*niveaux*» ou des styles de langages différents. De plus, les résultats indiquent clairement que les élèves, surtout les plus jeunes, sont les premières victimes des phénomènes de violence en milieu scolaire. C'est donc eux qui semblent avoir besoin d'être protégés en priorité.

Il ne s'agit pas de nier que certains individus peuvent avoir des comportements délinquants, mais d'établir que nous sommes surtout face à un malaise relationnel, fait de petites tensions quotidiennes entre des personnes ou des groupes de personnes se côtoyant dans l'espace scolaire. Ce malaise n'est certainement pas moins préoccupant que les faits de délinquance, mais appelle évidemment d'autres réponses. Les événements qui «*font violence*» semblent en partie spécifiques à l'école et leur intensité varie fortement d'un établissement à l'autre (Galand, 2001), d'où l'importance de s'intéresser au contexte dans lequel ces difficultés apparaissent.

### Les facteurs prédictifs

Un autre objectif de cette étude était d'identifier des facteurs susceptibles de prédire les risques de victimations et les conséquences de celles-ci. Du côté des élèves, l'année et le sexe des élèves sont les seules caractéristiques sociodémographiques qui montrent des effets relativement stables, quoique généralement faibles. En accord avec plusieurs recherches (Crick, Casas & Mosher, 1997; Schuster, 1996), les résultats indiquent un patron de réactions plus indirect et évitant chez les filles que chez les garçons. Ces derniers se déclarent plus souvent victimes, probablement parce qu'ils sont plus souvent impliqués dans des interactions ouvertement agressives. On constate aussi une diminution des victimations dans les années supérieures, diminution qui se retrouvent dans beaucoup d'autres études

sur la violence à l'école (pour une revue, voir Smith, Madsen & Moody, 1999). Au travers des analyses multivariées, on constate que ni la profession des parents, ni la nationalité des parents, ni le nombre de doublements, ni le niveau de résultats scolaires, ni la filière fréquentée, n'apparaissent comme vraiment déterminants pour le risque de victimation<sup>(3)</sup>. Ces résultats suggèrent que sur le plan individuel, les caractéristiques sociodémographiques des élèves ne fournissent pas une base suffisante pour fonder des inférences. Statistiquement, ces inférences ont peu de valeur mais risquent, par contre, d'entraîner des effets de confirmation comportementale (Snyder & Haugen, 1994).

Au-delà des caractéristiques personnelles des élèves, les résultats mettent en avant l'importance de la qualité des relations entre enseignants et élèves par rapport aux phénomènes de violence étudiés (Galand & Dupont, 2002). Plus précisément, les résultats suggèrent un impact positif de la disponibilité et de l'écoute des enseignants vis-à-vis des élèves, du soutien qu'ils leur apportent, de l'équité dont ils font preuve dans leurs rapports avec eux (Ryan & Partick, 2001). Par contre, les résultats invitent à éviter tout comportement discriminatoire ou dévalorisant à l'encontre d'un élève, comme certaines plaisanteries faites devant toute la classe.

Vu leurs conséquences négatives, les pratiques d'enseignement qui favorisent la compétition entre élèves semblent également à proscrire (Midgley, 2002; Roeser, Eccles & Sameroff, 1998). Plus précisément, les résultats obtenus invitent à banir les pratiques (a) qui augmentent la saillance ou la valeur accordée à la comparaison sociale entre élèves, (b) qui véhiculent des attentes négatives vis-à-vis de certains élèves ou (c) qui accordent la priorité à certains élèves et en négligent d'autres.

Conformément aux résultats d'autres études (Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999; Schwartz, Dodge, Pettit & Bates, 2000), les résultats soulignent également l'importance de l'intégration parmi les pairs. À cet égard, on peut s'interroger sur les re-

(3) Les perceptions des élèves mesurées dans l'étude sont elles-mêmes très peu associées aux caractéristiques sociodémographiques

## Certaines pratiques internes aux établissements ont un effet marqué sur la fréquence et les conséquences des incidents

lations entre sentiment de rejet et victimations : il est possible que les élèves rejetés soient des cibles privilégiées pour les agresseurs. De fait, l'inclusion du rejet social dans les équations de régression augmente leur pouvoir prédictif pour toutes les autres victimations. Il est très probable qu'il s'agisse d'un cercle vicieux, les élèves isolés socialement risquant davantage d'être choisis comme victimes, ce qui renforce leur exclusion (Egan & Perry, 1998). Les résultats indiquent en outre que le rejet social, de même que la perception de violence à l'école, est positivement associé à la présence de symptômes dépressifs. Les résultats scolaires sont par contre en relation négative avec le niveau de dépression. Ces résultats sont à mettre en rapport avec ceux de Juvonen, Nishina et Graham (2000), qui indiquent un effet négatif du harcèlement par les pairs sur l'adaptation scolaire (e.a. notes scolaires et absentéisme) via une détresse émotionnelle (e.a. solitude, dépression). Il faut aussi rappeler que la dépression est un facteur de risque pour le suicide, dont on sait les ravages chez les adolescents (Ries Merinkanga & Angst, 1995). Il semble donc crucial que les équipes éducatives se soucient des interactions entre élèves, puisque leur attitude paraît avoir un effet non négligeable sur la teneur de ces interactions (Astor, Meyer & Behre, 1999; Olweus, 1993). Cela suppose bien entendu que les enseignants soient suffisamment formés à la gestion de classe (Boulton, 1997). Ces résultats suggèrent aussi d'encourager les activités qui favorisent la création de relations amicales entre élèves, qui permettent une certaine participation et une certaine reconnaissance des élèves.

Du côté des enseignants, on constate que la façon dont le leadership est assuré au sein de l'établissement est un prédicteur important de la fréquence des incidents disciplinaires, de la victimation et du sentiment d'insécurité (Rutter, 1983). De même que les relations avec les enseignants comptent beaucoup pour les élèves, l'attitude de l'équipe de direction semble avoir des répercussions sur les enseignants. Percevoir que sa direction se préoccupe du climat de l'école, qu'elle soutient les enseignants, qu'elle renforce la coordination et la cohérence des équipes éducatives semble avoir un effet pacificateur sur le climat d'école. En parallèle avec ce que l'on observe chez les élèves,

on remarque aussi que les enseignants qui se sentent soutenus par leurs collègues se disent moins victimes d'actes agressifs. Il faut noter que le sentiment d'insécurité pourrait lui-même constituer un facteur de risque, car un enseignant anxieux face à sa classe suscite davantage de comportements perturbateurs de la part des élèves (e.g. Hart, 1987). On notera également l'importance du lien entre ce qui se vit à l'école, et pas seulement ce qui tient à la « violence » des élèves, d'une part, et le niveau de dépression, d'autre part. Le bien-être subjectif des enseignants semble largement lié à leur environnement de travail (van Dick & Wagner, 2001). On remarque en outre que les enseignants sont confrontés à davantage de comportements problématiques dans les écoles où le retard scolaire et la proportion d'élèves nés à l'étranger sont élevés. Ces effets paraissent spécifiques aux relations entre élèves et enseignants, puisqu'ils n'ont pas de parallèle chez les élèves. Ils peuvent donc difficilement servir d'argument pour prétendre que les élèves doubleurs ou nés à l'étranger seraient plus « violents » que les autres (Galand, 2001). Mais ils soulignent certaines difficultés particulières dans la relation éducative entre ces publics d'élèves et les enseignants, peut-être dues en partie à des problèmes de relégation et de ségrégation (Payet, 1998).

Sur le plan pratique, les résultats mettent l'accent sur l'importance de l'équipe de direction et de la cohésion des équipes éducatives. Ils invitent à s'interroger sur les moyens propres à assurer aux directions d'école une disponibilité pour les membres des équipes éducatives, une compétence dans la gestion des relations humaines et une légitimité suffisante (Debarbieux et al., 1999).

Rappelons que l'échantillonnage dont bénéficie cette étude offre des bonnes garanties quant à la représentativité des résultats par rapport aux élèves de l'enseignement secondaire en Belgique francophone (à l'exception de l'enseignement spécial). La multiplicité des variables et des niveaux (individu, établissement) examinés simultanément assure également un certain contrôle de la variance, qui plaide en faveur de la validité des effets mis en évidence. Soulignons en outre la cohérence globale des résultats présentés avec ceux obtenus par d'autres chercheurs, dans d'autres systèmes éducatifs et avec des

méthodes différentes (Hayden & Blaya, 2001; Hyman & Perone, 1998; Rutter, 1983). Cette cohérence renforce bien entendu la portée des implications que l'on peut tirer de ces résultats, et suggère que celles-ci ne se limitent pas au système belge francophone.

Les résultats mettent en évidence que ce qui « fait violence » pour les élèves et les équipes éducatives est d'abord constitué de petits incidents liés au respect des personnes et des règles scolaires plutôt que de passages à l'acte délinquants. Même s'ils sont corrélationnels et ne permettent donc aucune conclusion ferme en terme de causalité, les résultats suggèrent aussi que certaines pratiques internes aux établissements ont un effet marqué sur la fréquence et les conséquences de ces incidents. Loin d'une vision fataliste, les résultats de cette étude soulignent l'importance de l'action éducative.

### Références

- Astor, R.A., Meyer, H.A. & Behre, W.J. (1999). Unowned places and times : Maps and interviews about violence in high schools. *American Educational Research Journal*, 36, 3-42.
- Billings, A.G. & Moos, R.H. (1982). Stressful life events and symptoms : A longitudinal model. *Health Psychology*, 1, 99-117.
- Boulton, M.J. (1997). Teachers' views on bullying : Definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223-233.
- Carra, C. & Sicot, F. (1997). Une autre perspective sur les violences scolaires : L'expérience de victimation. In B. Charlot & J.-C. Emin (Coord.), *Violences à l'école : État des savoirs* (pp. 61-81). Paris : Armand Colin.
- Charlot, B. & Emin, J.-C. (Coord.) (1997). *Violences à l'école : État des savoirs*. Paris : Armand Colin.
- Claes, M. (1983). *L'expérience adolescente*. Bruxelles : Mardaga.
- Clémence, A. (2001). Violence et incivilités à l'école : La situation en Suisse. In E. Debarbieux & C. Blaya (Eds.), *La violence en milieu scolaire : Dix approches en Europe* (pp. 183-200). Paris : ESF.
- Crick, N.R., Casas, J.F. & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, 33, 579-588.

## Bibliographie

- Debarbieux, E. & Blayat, C. (dirs.) (2001). La violence en milieu scolaire : Dix approches en Europe. Paris : ESF.
- Debarbieux, E. & Blayat, C. (dirs.) (2002). Violence à l'école et politiques publiques. Paris : ESF.
- Violences à l'école : élèves et enseignants, 26.
- Debarbieux, E., Dupuch, A. & Montoya (1997). Pour en finir avec le «handicap socioviolent» : Une approche comparative de la violence en milieu scolaire. In B. Charlot & J.-C. Emin (Coord.), Violences à l'école : Etat des savoirs (pp. 17-40). Paris : Armand Colin.
- Debarbieux, E., Garnier, A., Montoya, Y. & Tichit, L. (1999). La violence en milieu scolaire : Le désordre des choses. Paris : ESF.
- Defrance, B. (2000). Le droit dans l'école : Les principes du droit appliqués à l'institution scolaire. Bruxelles : Labor.
- Egan, S.K. & Perry, D.G. (1998). Does low self-regard invite victimization ? *Developmental Psychology*, 34, 299-309.
- EuryBase (2001). [http : // www.eurydice.org/Eurybase/frameset\\_eurybase.html](http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html)
- Friedman, I.A. (1995). Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 88, 281-289.
- Funk, W. (2001). La violence à l'école en Allemagne : Un état des lieux. In E. Debarbieux & C. Blaya (Eds.), La violence en milieu scolaire : Dix approches en Europe (pp. 25-42). Paris : ESF.
- Galand, B. (2001). Nature et déterminants des phénomènes de violence en milieu scolaire. Thèse de doctorat non publiée, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Galand, B. & Dupont, E. (2002). L'impact de la discrimination perçue et de l'intégration scolaire sur l'adoption de croyances favorables à l'usage de la violence physique. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 55, 64-72.
- Galand, B. & Philippot (2002). L'école telle qu'ils/elles la voient : Développement d'une mesure des perceptions du contexte scolaire par les élèves du secondaire. Manuscrit en révision.
- Ganty, J. (1995). La violence scolaire en Communauté Française de Belgique. Louvain-la-Neuve : Bruylant-Academia.
- Guerra, N.G., Huesmann, R.L., Tolan, P.H., Van Acker, R. & Eron, L.D. (1995). Stressful events and individual beliefs as correlates of economic disadvantage and aggression among urban children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, 518-528.
- Hart, N.I. (1987). Student teachers' anxieties : Four measured factors and their relationships to pupil disruption in class. *Educational Research*, 29, 12-18.
- Hawkins, J.D., Catalano, R.F. & Miller, J.Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood : Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112, 64-105.
- Hayden, C. & Blaya, C. (2001). Violence et comportements agressifs dans les écoles anglaises. In E. Debarbieux & C. Blaya (Eds.), La violence en milieu scolaire : Dix approches en Europe (pp. 43-70). Paris : ESF.
- Howell, D.C. (1998). Méthodes statistiques en sciences humaines (trad. M. Rogier). Paris : De Boeck.
- Hyman, I.A. & Perone, D. (1998). The other side of school violence : Educator policies and practices that may contribute to student misbehavior. *Journal of School Psychology*, 36, 7-27.
- Juvonen, J., Nishina, A. & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92, 349-359.
- Lehalle, H. (1985). Psychologie des adolescents. Paris : PUF.
- Midgley, C. (Ed.) (2002). Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning. Mahwah (NJ) : Lawrence Erlbaum.
- Nicholls, J.G. (1989). The competitive ethos and democratic education. Cambridge (USA) : Harvard University Press.
- Noguera, P.A. (1995). Preventing and producing violence : A critical analysis of responses to school violence. *Harvard Educational Review*, 65, 189-212.
- Olweus, D. (1993). Bullying at school : What we know and what we can do. Oxford : Blackwell.
- Payet, J.-P. (1998). La ségrégation scolaire : une perspective sociologique sur la violence à l'école. *Revue Française de Pédagogie*, 123, 21-34.
- Pellegrini, A.D., Bartini, M. & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims : Factors relating to group affiliation and victimisation in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91, 216-224.
- Price, J.H. & Everett, S.A. (1997). Teachers' perceptions of violence in the public schools : The MetLife survey. *American Journal of Health Behavior*, 21, 178-186.
- Ries Merikangas, K. & Angst, J. (1995). Depression and suicidal behaviors in adolescence : Sociocultural and time trends. In M. Rutter (Ed.), Psychological disturbances in young people : Challenges for prevention (pp. 212-245). Cambridge : Cambridge University Press.
- Roeser, R.W., Eccles, J.S. & Sameroff, A.J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence : Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development and Psychopathology*, 10, 321-352.
- Rutter, M. (1983). School effects on pupil progress : Research findings and policy implications. *Child Development*, 54, 1-29.
- Ryan, A.M. & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38, 437-460.
- Violences à l'école : élèves et enseignants 29
- Schuster, B. (1996). Rejection, exclusion, and harassment at work and in schools : An integration of results from research on mobbing, bullying, and peer rejection. *European Psychologist*, 1, 293-317.
- Schwartz, D., Dodge, K.A., Pettit, G.S. & Bates, J.E. (2000). Friendship as a moderating factor in the pathway between early harsh home environment and later victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 36, 646-662.
- Smith, P.K., Madsen, K.C. & Moody, J.C. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school ? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41, 267-285.
- Snyder, M. & Haugen, J.A. (1994). Why does behavioral confirmation occur ? A functional perspective on the role of the perceiver. *Journal of Experimental Social Psychology*, 30, 218-246.
- van Dick, R. & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching : A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 243-259.