

Violences à l'école en Belgique francophone : différences entre établissements et évolution temporelle

Benoît Galand, Pierre Philippot, Geneviève Buidin, Catherine Lecocq

Sur la base d'une enquête réalisée dans une quarantaine d'établissements scolaires de la Communauté française de Belgique, cette étude vise à répondre à trois questions : a) Dans quelle mesure une personne est-elle plus ou moins exposée à la violence suivant l'établissement qu'elle fréquente ? b) Quels sont les facteurs susceptibles d'expliquer les variations des phénomènes de violence d'une école à l'autre ? c) Ces facteurs sont-ils aussi à même de rendre compte de l'évolution temporelle des différences de taux de victimations entre écoles ? Les analyses synchroniques et diachroniques indiquent que les variations des phénomènes de violence entre écoles sont liées à la fois à la composition du public d'élèves, aux pratiques pédagogiques mise en œuvre et au style de leadership des établissements. Ces résultats font apparaître certains effets des processus de ségrégation scolaire. Les implications au niveau de l'organisation et des pratiques internes des écoles, ainsi qu'au niveau des politiques scolaires, sont discutées.

Mots-clés : violence, établissement, leadership, pratiques pédagogiques.

Ces dernières années, la violence à l'école est devenue un sujet d'inquiétude pour un nombre croissant d'enseignants, de parents ou de décideurs politiques (Debarbieux, 2002). Cependant, les phénomènes sur lesquels porte cette inquiétude commencent seulement à être documentés de manière rigoureuse et les études disponibles restent peu connues du grand public (Charlot & Emin, 1997). La question est d'autant plus complexe à aborder rigoureusement que les phénomènes de violence en milieu scolaire peuvent être analysés à différents niveaux : au niveau individuel, au niveau des classes, au niveau des établissements ou encore au niveau des politiques

publiques, et ce aussi bien du point de vue des élèves que des équipes éducatives (Debarbieux & Blaya, 2001 ; Galand, 2001). Des implications particulières pouvant être dégagées de chaque niveau d'analyse, il est important de bien cerner leurs apports respectifs. Dans cette étude, nous nous intéresserons aux différences entre établissements scolaires.

Les analyses au niveau établissement, c'est-à-dire en regroupant les réponses des participants à une enquête en fonction de l'établissement fréquenté, permettent en effet d'examiner certaines questions spécifiques. Premièrement, de nombreuses recherches

mettent en évidence ce que l'on appelle habituellement des « effets établissement », c'est-à-dire des variations d'un phénomène selon l'école fréquentée (Good & Weinstein, 1986 ; Mortimore, 1995). On peut se demander dans quelle mesure on retrouve ce type d'effets pour les phénomènes de violence. Autrement dit, une personne est-elle plus ou moins exposée à la violence suivant l'établissement scolaire qu'elle fréquente ? La présente étude vise à évaluer les différences entre établissements concernant quatre facettes des phénomènes de violence à l'école : le taux de victimation (1) (y compris l'exposition aux drogues), la perception du niveau de violence dans l'école, le sentiment d'insécurité à l'école, et la fréquence des incidents disciplinaires durant les cours (Galand, Philippot, Petit, Born & Buidin, à paraître). Il s'agit également d'examiner si l'ampleur de ces différences entre établissements est identique pour les élèves et pour les membres des équipes éducatives, ou si elle est plus marquée pour l'une ou l'autre catégorie de personnes.

Dans l'hypothèse où des fluctuations d'une école à l'autre apparaissent, on peut alors se demander si l'explication de ces fluctuations tient davantage à la composition des publics fréquentant ces établissements, au fonctionnement des établissements, ou aux deux (Rutter, 1983). En d'autres mots, le « climat » d'une école fluctue-t-il plutôt en fonction du niveau socio-économique des élèves accueillis, du projet pédagogique des équipes éducatives, ou des deux ? Cela pose bien entendu la question des marges de manœuvre dont disposent les établissements en tant qu'acteurs éducatifs face à d'autres influences (Debarbieux, Dupuch & Montoya, 1997). Un établissement scolaire peut-il « faire la différence » d'un point de vue éducatif, et comment ? Cette étude a pour objectif d'estimer le poids de la composition du public d'élèves, du style de leadership de l'établissement et des pratiques éducatives mises en œuvre par les enseignants, dans l'explication des différences de « climat » entre écoles. Ces trois catégories de variables ont en effet été identifiées dans plusieurs recherches comme des facteurs explicatifs potentiels, sans être toujours considérés simultanément (Charlot & Emin, 1997 ; Midgley, 2002).

Au-delà de l'explication des variations entre établissements à un moment donné, une troisième question concerne l'évolution du « climat » des établissements (Debarbieux, Garnier, Montoya & Tichit, 1999). Les phénomènes de violence à l'école sont-ils en augmentation, en stagnation ou en diminution ? Cette évolution est-elle identique d'un établissement à

l'autre ? Quels sont les facteurs qui expliquent cette évolution et son éventuelle variation d'une école à l'autre ? Dans cette étude, nous examinerons l'évolution des taux de victimations sur une période de trois ans. Nous chercherons aussi à évaluer dans quelle mesure les trois types de facteurs explicatifs cités ci-dessus peuvent rendre compte de ces évolutions. Autrement dit, il s'agit d'examiner dans quelle mesure l'évolution du taux de victimations par établissement est fonction de l'évolution de la composition du public d'élèves, de la qualité du leadership et des pratiques éducatives mises en œuvre.

En résumé, cette étude vise principalement à répondre aux trois questions suivantes :

(a) Dans quelle mesure une personne est-elle plus ou moins exposée à la violence suivant l'établissement qu'elle fréquente ?

(b) Quels sont les facteurs susceptibles d'expliquer les variations des phénomènes de violence d'une école à l'autre ?

(c) Ces facteurs sont-ils aussi à même de rendre compte de l'évolution temporelle des différences de taux de victimations entre écoles ?

Nous pensons que les réponses à ces questions peuvent avoir des implications au niveau de l'organisation et des pratiques internes des écoles, ainsi qu'au niveau des politiques scolaires.

MÉTHODE

Échantillon et procédure

Les données exposées dans cet article ont été récoltées dans le cadre d'une étude menée en collaboration avec l'Université de Liège (Buidin, Petit, Galand, Philippot & Born, 2000) pour le Ministère de l'Enseignement Secondaire de la Communauté Française de Belgique. L'échantillonnage a été réalisé en deux étapes. Dans un premier temps, des écoles ont été sélectionnées de manière à ce que les filières soient représentées dans l'échantillon proportionnellement à leur importance dans l'enseignement belge. Dans un second temps, des classes de 1^{re}, 3^e et 5^e année (2) ont été sélectionnées aléatoirement au sein de chaque établissement, et dans chaque filière d'enseignement, et 50 membres du personnel ont été choisis au hasard. 4 985 élèves et 1 514 membres des équipes éducatives issus de 38 établissements

scolaires ont ainsi participé à l'enquête (pour plus de détails concernant la composition de cet échantillon, voir Galand *et al.*, à paraître).

Sur base volontaire, les élèves ont été invités à répondre à un questionnaire abordant différentes variables. Les questionnaires ont été administrés par classe. Les chercheurs se sont rendus personnellement au sein de chaque établissement scolaire pour présenter l'enquête aux élèves et donner les instructions nécessaires à son bon déroulement. Ils sont restés présents durant la passation du questionnaire et se sont tenus à la disposition des participants pour répondre aux questions éventuelles. Les membres du personnel sélectionnés ont reçu le questionnaire anonyme par courrier. Nous disposons par ailleurs d'informations provenant de l'administration générale de l'enseignement concernant la composition de l'ensemble du public d'élèves accueilli par chaque établissement.

La méthode d'échantillonnage visait la représentativité de l'échantillon au niveau des élèves, mais pas au niveau des établissements. C'est pourquoi nous avons vérifié l'équivalence de notre échantillon d'écoles avec la population de référence en comparant leurs moyennes sur différents indicateurs (Demeuse, Collard, Marissal, Van Hamme & Delvaux, 1999). Par rapport aux autres établissements du secondaire belge francophone, les 38 écoles de notre échantillon ont un nombre moyen d'élèves supérieur ($t(717) = 4,51$; $p < .001$), tout en présentant cependant une variation importante (de 139 à 1 301 élèves). Il n'y a par contre aucune différence concernant le retard scolaire moyen, la répartition des élèves par filières, le pourcentage d'élèves nés en Belgique, ou le niveau socio-économique moyen des quartiers de résidence des élèves ($p > .10$). La correspondance entre les caractéristiques de l'échantillon d'élèves sondés dans chaque établissement et la composition globale de cet établissement a également été vérifiée (r compris entre .76 et .95).

Une seconde enquête identique à la première a été menée dans 24 de ces 38 établissements à trois ans d'intervalle, en suivant la même procédure. Cette seconde enquête inclut 2921 élèves et 655 membres des équipes éducatives (Lecocq, Hermesse, Galand, Lembo, Philippot & Born, 2003).

Mesures

Toutes les mesures présentées ci-dessous ont déjà été utilisées dans d'autres études et présentent des

qualités psychométriques satisfaisantes (Galand & Dupont, 2002 ; Galand & Philippot, à paraître ; Galand *et al.*, à paraître). (3)

Perceptions du contexte scolaire

Il a été demandé aux élèves de se positionner par rapport à des affirmations relatives au contexte organisationnel et pédagogique de leur école. Une structure centrée sur l'*apprentissage* se réfère aux pratiques pédagogiques susceptibles de favoriser l'apprentissage et le développement optimal des capacités de tous les élèves (5 items, alpha de Cronbach (4) = .62). La structure centrée sur la *compétition* désigne des pratiques pédagogiques focalisées sur la sélection et la promotion des élèves les plus performants (4 items, alpha = .70). La qualité des *relations enseignants-élèves* reflète la mesure dans laquelle les membres de l'équipe éducative se comportent de manière respectueuse, équitable, aidante et encourageante envers les élèves (10 items, alpha = .82).

Leadership

Neuf questions permettaient aux enseignants d'émettre un avis sur la façon dont le soutien et la cohérence des équipes éducatives sont assurés par leur direction d'établissement (alpha = .89).

Indiscipline des élèves

Les enseignants étaient priés 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 (11 items, alpha = .92). Une question spécifique portait également sur l'*absentéisme* des élèves.

Victimations

Il s'agit de la fréquence avec laquelle les élèves et les enseignants rapportent avoir été victimes d'*atteintes verbales* (insultes racistes, rumeurs, moqueries et intimidations verbales), d'*atteintes physiques* (racket, menaces avec objets ou armes, coups, attouchements ou actes sexuels non désirés) et d'*atteintes contre les biens* (vols et dégradation du matériel). Une question portait sur le fait de s'être fait proposer de la *drogue*.

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 produisaient selon eux dans leur établissement scolaire (alpha = .87 pour les élèves et .83 pour les membres des équipes éducatives).

Sentiment d'insécurité

Six questions avaient pour but d'évaluer dans quelle mesure les participants se sentaient en sécurité dans leur école et aux alentours de celle-ci (alpha = .74 pour les élèves et .66 pour les membres des équipes éducatives).

RÉSULTATS

Les résultats sont présentés en quatre parties. La première vise à évaluer l'ampleur des différences entre établissements dans les phénomènes étudiés. La deuxième partie porte sur l'identification des variables associées à la fréquence des victimations par école. La troisième partie porte sur l'identification des variables associées à la perception du niveau de violence et au sentiment d'insécurité par école. Enfin, la quatrième partie s'intéresse à l'évolution des phénomènes de violence par établissement.

Effets d'établissement

Avant de s'intéresser aux facteurs susceptibles de rendre compte des différences de niveaux de violence entre écoles, il est important de vérifier l'existence de telles différences et d'estimer leur ampleur (taille d'effet). Afin d'estimer la taille de l'effet de l'établissement fréquenté sur les différentes variables étudiées, des analyses de variance avec l'établissement comme facteur aléatoire ont été réalisées sur les données rapportées par les élèves et par les membres des équipes éducatives. Les résultats de ces analyses sont repris dans le Tableau I, de même que l'écart des variations du taux de victimation entre les établissements (5). À la lecture de ce tableau, on constate que la différence de taux de victimations d'une école à l'autre peut être considérable, alors que l'effet d'école sur la fréquence moyenne semble très faible. Il se pourrait donc que les écarts entre établissements portent bien plus sur le nombre de victimes que sur la fréquence des victimations (i.e. sans que le nombre moyen de faits par établissement ne varie énormément, ces faits peuvent se concentrer sur certaines personnes ou toucher un grand nombre de personnes différentes) (6). On note également que l'effet d'établissement est plus prononcé chez les membres des équipes éducatives que chez les élèves. Ces résultats indiquent que le risque de victimation fluctue suivant l'établissement fréquenté, en particulier pour les membres des équipes éducatives.

D'où l'intérêt de s'intéresser aux facteurs susceptibles d'expliquer ces fluctuations.

Dans les analyses qui suivent, les réponses moyennes des élèves et de l'équipe éducative d'un même établissement sont mises en relation. La composition des établissements et les caractéristiques des élèves interrogés dans chaque établissement ont également été incluses dans les analyses. Précisons bien que les analyses qui suivent portent sur les différences entre des établissements scolaires pris comme unité d'analyse. Autrement dit, ces résultats concernent uniquement la proportion des variations des phénomènes étudiés qui est due à la fréquentation de telle ou telle école. Or, les résultats présentés dans le Tableau I indiquent clairement que si de telles variations entre écoles existent, l'essentiel des variations dans les phénomènes de violence étudiés n'est pas lié au fait de fréquenter tel ou tel établissement, mais se situe entre individus au sein des mêmes établissements (voire peut-être entre classes). Par conséquent, tous les résultats présentés ci-dessous ne concernent que la petite part de variance associée à la fréquentation de telle ou telle école, et non l'ensemble de la variance observée dans les phénomènes de violence à l'école.

Facteurs associés à la victimation au niveau des établissements

Afin d'identifier les variables les plus fortement associées à la fréquence des victimations par établissement, des analyses de régression pas à pas ont été effectuées. (7) En plus des réponses moyennes des participants aux échelles du questionnaire concernant la perception du contexte scolaire, plusieurs caractéristiques relatives à la composition des établissements ont été prises en compte dans ces analyses : 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. L'âge moyen des élèves participants et la proportion de filles parmi eux ont également été pris en compte. (8)

Auprès des équipes éducatives

D'après les résultats présentés dans le Tableau II, les atteintes verbales subies par les équipes éducatives sont plus fréquentes dans les établissements caractérisés par : une plus faible proportion d'élèves nés en Belgique au sein de l'école, un leadership de moindre qualité, des pratiques pédagogiques axées

Tableau I. — Taille de l'effet (Eta carré) de l'établissement et variation dans le pourcentage de victimes par établissement pour les données rapportées par les élèves et par les équipes éducatives

	Élèves		Équipes éducatives	
	Taille d'effet	% victimes	Taille d'effet	% victimes
Atteintes verbales à l'école	0,02	34-79	0,11	10-70
Atteintes contre les biens à l'école	0,03	11-56	0,06	0-38
Atteintes physiques à l'école	0,04	14-62	0,03	0-12
Violence perçue	0,11	—	0,28	—
Insécurité	0,08	—	0,18	—
Indiscipline	—	—	0,26	—
Absentéisme	—	—	0,31	—
Proposition de drogues	0,07	—	—	—

N = 38 ; les différences entre établissements sont significatives à $p < 0,001$ dans tous les cas.

sur la compétition et une plus forte proportion d'élèves dans les filières qualifiantes. Une fois ces différentes caractéristiques prises en considération, les autres variables n'apportent plus rien à l'explication des atteintes verbales. Les atteintes aux biens des membres de l'équipe éducative sont, quant à elles, plus fréquentes surtout dans les établissements où le niveau moyen de retard des élèves est élevé (i.e. où il y a une grande proportion d'élèves ayant doublé) et où le leadership est perçu comme déficient. Le niveau moyen de retard des élèves est également le seul facteur qui a un effet significatif sur la fréquence des atteintes physiques contre les adultes au sein des établissements : plus le retard scolaire des élèves est important, plus les enseignants rapportent d'atteintes physiques.

Des analyses similaires à celles présentées dans le Tableau II ont été réalisées avec, comme variables dépendantes, l'indiscipline et l'absentéisme des élèves rapportés par les enseignants. D'après les résultats de ces analyses, il y a en moyenne plus d'incidents disciplinaires et plus d'absentéisme dans les écoles qui accueillent une grande proportion d'élèves doubleurs (respectivement $\beta = .67$ et $\beta = .83$) et dans celles qui ne bénéficient pas d'un leadership efficace ($\beta = -.21$ et $\beta = -.25$; R^2 total absentéisme = .79). Dans une moindre mesure, une plus faible proportion d'élèves nés en Belgique est aussi associée à une fréquence plus élevée d'incidents disciplinaires dans l'établissement ($\beta = -.25$; R^2 total = .74).

Auprès des élèves

On trouve en moyenne plus de victimes d'atteintes verbales dans les écoles regroupant des élèves pro-

venant de quartiers socio-économiquement défavorisés (voir Tableau II). Il en est de même pour les établissements où il y a proportionnellement plus de jeunes élèves et pour ceux dans lesquels prennent place des pratiques pédagogiques renforçant la compétition. On observe que les atteintes physiques sont également plus fréquentes dans les établissements où prennent place des pratiques compétitives et où la fonction de leadership est perçue comme déficiente. Les atteintes contre les biens sont, quant à elles, plus fréquentes dans les établissements scolaires regroupant principalement des élèves fréquentant des filières de qualification, des élèves jeunes et des garçons.

Enfin, une analyse complémentaire indique que la circulation de drogue est plus importante dans les écoles accueillant des élèves plus âgés ($\beta = .62$) et plus favorisés d'un point de vue socio-économique ($\beta = .25$), où le leadership présente des lacunes ($\beta = -.34$), et où la compétition et la sélection entre élèves sont plus marqués ($\beta = .32$; R^2 total = .67).

Facteurs associés à la violence perçue et à l'insécurité par établissement

Après avoir examiné les facteurs associés aux atteintes dont les personnes rapportent avoir été directement victimes dans les différents établissements, nous allons maintenant nous intéresser aux perceptions qu'ont ces personnes du niveau de violence dans leurs établissements et à leur sentiment d'insécurité. La méthode d'analyse est identique à la section précédente, mis à part le fait que les victimations rapportées ont elles-mêmes été prises en

Tableau II. — **Indice Bêta des régressions pas à pas des caractéristiques des établissements scolaires comme variables prédictives sur les différentes atteintes comme variables dépendantes**

	Atteintes vis-à-vis des équipes éducatives			Atteintes vis-à-vis des élèves		
	verbales	physiques	contre biens	verbales	physiques	contre biens
<i>Composition des écoles :</i>						
- Total élèves						
- Niveau socio-économique				- .36		
- % nés en Belgique	- .65					
- Retard scolaire		.44	.57			
- Proportion filières Q./T.	.18					.54
- Age				- .47		- .41
- Sexe						- .45
<i>Contexte scolaire</i>						
<i>... d'après les adultes :</i>						
- Leadership	- .35		- .31		- .36	
<i>... d'après les élèves :</i>						
- Apprentissage				.58	.46	
- Compétition	.20					
- Relations enseignants						
R²	.80	.19	.43	.42	.38	.45

N = 38 ; filières : Q. = de qualification, T. = de transition ; tous les coefficients présentés sont significatifs à $p < 0,05$.

compte comme variables explicatives potentielles. Les résultats sont présentés dans le Tableau III.

Auprès des équipes éducatives

Comme le montrent les résultats rapportés dans le Tableau III, les écoles où les équipes éducatives perçoivent le plus de violence sont celles où il y a plus d'atteintes verbales à leur encontre et plus d'atteintes contre les biens envers les équipes et envers les élèves. Plus étonnant, le taux d'absentéisme des élèves est également en relation positive avec le niveau de violence perçue dans l'école, peut-être parce que les enseignants eux-mêmes vivent l'absentéisme des élèves comme une violence à leur égard. Finalement, on constate que plus le nombre total d'élèves inscrits dans l'école est élevé, plus les enseignants estiment qu'il y a de la violence dans l'école, mais ce dernier effet est vraiment très faible. Il faut noter que ces variables rendent compte quasiment de la totalité des variations entre écoles du niveau de violence perçue par les adultes.

La partie droite du Tableau III reprend les résultats des analyses de régression qui concernent le sentiment d'insécurité à l'école par établissement. Les atteintes verbales subies par les enseignants contribuent fortement au sentiment d'insécurité des équipes éducatives. La composition socio-écono-

mique de la population d'élèves d'un établissement paraît également jouer un rôle dans l'explication du sentiment d'insécurité moyen des enseignants qui le fréquentent. On trouve en effet un taux d'insécurité plus élevé dans les écoles accueillant des élèves plus défavorisés.

Auprès des élèves

Le niveau moyen de violence perçue par les élèves est fortement lié à la circulation de drogue au sein de l'établissement (cf. Tableau 3). Plus les élèves d'un établissement sont confrontés à des propositions de drogue, plus ils estiment que des faits de violence se produisent souvent dans leur école. La fréquence des atteintes verbales subies par les élèves dans l'école a le même effet, mais avec moins d'ampleur.

Concernant le sentiment d'insécurité, on observe que la fréquence des atteintes verbales et des atteintes contre les biens vécues par les élèves d'un établissement sont en relation positive avec le sentiment d'insécurité des élèves de cet établissement. Comme chez les équipes éducatives, on observe également un sentiment d'insécurité plus élevé des élèves fréquentant des écoles accueillant un public moins favorisé d'un point de vue socio-économique.

Tableau III. — **Indice Bêta des régressions pas à pas des caractéristiques des établissements scolaires et des différentes atteintes comme variables prédictives sur la violence perçue et le sentiment d'insécurité comme variables dépendantes**

	Violence perçue		Sentiment d'insécurité	
	Enseignants	Élèves	Enseignants	Élèves
<i>Composition des écoles :</i>				
- Total élèves	.14			
- Niveau socio-économique			-.32	-.41
- % nés en Belgique				
- Retard scolaire				
- Proportion filières Q./T.				
<i>Contexte scolaire</i>				
<i>... d'après les adultes :</i>				
- Relations collègues		—		—
- Leadership		—		—
- Absentéisme des élèves	.33	—		—
<i>... d'après les élèves :</i>				
- Apprentissage	—		—	
- Compétition	—		—	
- Relations enseignants	—		—	
<i>Atteintes à l'école</i>				
<i>... vis-à-vis des enseignants :</i>				
- verbales	.22		.53	
- contre les biens	.32			
- physiques				
<i>... vis-à-vis des élèves :</i>				
- verbales		.36		.32
- contre les biens	.33			.29
- physiques				
- Proposition de drogue		.64		
R²	.91	.66	.59	.58

N = 38 ; filières : Q. = de qualification, T. = de transition ; tous les coefficients présentés sont significatifs à $p < .05$.

Évolution des phénomènes de violence par établissement

Pour évaluer l'évolution des phénomènes de violence au niveau des établissements, nous disposons donc des résultats de deux enquêtes identiques menées à trois ans d'intervalle (2000-2003) et au même moment de l'année scolaire, dans 24 écoles. La fréquence des victimations au sein de ces écoles lors de ces deux enquêtes a été comparée au moyen d'analyses multivariées (MANOVA). Ces comparaisons ne révèlent aucune différence significative (au seuil de $p < .05$). Autrement dit, le taux de victimations global des établissements est identique d'une enquête à l'autre. Cependant, ces résultats ne concernent que les tendances générales. Il est donc

possible que les évolutions locales soient différentes d'un établissement à l'autre : si la situation d'un établissement se dégrade et si celle d'un autre établissement s'améliore, le résultat général sera stable. Des analyses descriptives permettant d'examiner l'évolution de chaque établissement montrent des évolutions diversifiées d'un établissement à l'autre (dans certains cas les victimations augmentent, dans d'autres elles diminuent, dans d'autres encore elles restent stables), que ce soit pour les élèves ou pour les équipes éducatives (Lecocq *et al.*, 2003).

La question suivante est alors de savoir quels sont les facteurs susceptibles d'expliquer cette évolution différentielle d'une enquête à l'autre. Des analyses de régression ont été réalisées en vue de prédire la fréquence moyenne d'un type de victimation au sein des

établissements en 2003, en prenant d'office comme premier prédicteur la fréquence moyenne de ce type de victimation trois ans plus tôt (en 2000), et en prenant comme prédicteurs potentiels la composition des établissements et leur contexte pédagogique et organisationnel en 2000, ainsi que les différences entre 2000 et 2003 pour chacune de ces variables. De cette façon, nous pouvons contrôler l'effet du niveau initial de victimations et examiner le pouvoir prédictif des différentes caractéristiques des établissements étudiées en 2000 sur le niveau de victimations en 2003, ainsi que celui des changements intervenus dans ces caractéristiques entre 2000 et 2003. Vu le petit nombre d'établissements inclus dans ces analyses, leurs résultats doivent cependant être pris avec précaution. Seuls les coefficients significatifs à $p < .10$ sont présentés.

Auprès des équipes éducatives

Les résultats indiquent qu'une fréquence plus élevée d'atteintes contre les biens et d'atteintes verbales à l'égard des équipes éducatives en 2003 est liée à une fréquence plus élevée de ces mêmes atteintes trois ans plus tôt au sein de l'établissement ($\beta = .48$ et $.29$ respectivement). On peut aussi noter que les atteintes contre les biens en 2003 sont plus fréquentes dans les écoles où le retard scolaire des élèves est plus élevé ($\beta = .40$), et où la proportion d'élèves dans les filières de transition a diminué depuis 2000 ($\beta = .43$; R^2 total = $.51$). Les atteintes verbales sont quant à elles moins fréquentes dans les écoles caractérisées par un grand nombre d'élèves ($\beta = -.54$), un niveau socio-économique moyen des élèves plus élevé ($\beta = -.41$) et un leadership cohérent ($\beta = -.34$; R^2 total = $.81$). Les atteintes physiques envers les équipes éducatives sont pour leur part moins fréquentes dans les écoles où le pourcentage d'élèves nés en Belgique au sein de l'établissement est élevé ($\beta = -.49$), où la qualité du leadership est jugée positivement ($\beta = -.44$), et où les pratiques centrées sur l'apprentissage de tous les élèves se sont développées depuis 2000 ($\beta = -.38$). Mais ces atteintes sont par contre plus fréquentes dans les écoles où les pratiques renforçant la compétition entre élèves sont plus répandues ($\beta = .52$; R^2 total = $.71$).

Auprès des élèves

On observe que la fréquence moyenne d'atteintes verbales et d'atteintes contre les biens à l'encontre des élèves est principalement liée à la proportion filles/garçons parmi les élèves ($\beta = -.43$ et $-.66$ respectivement), et à son évolution dans le cas des atteintes

contre les biens ($\beta = -.29$). Plus la proportion de filles est élevée dans une école, moins ces atteintes sont fréquentes (R^2 total = $.17$ pour les atteintes verbales et $.61$ pour les atteintes contre les biens). Chez les élèves, on observe que des fréquences plus élevées d'atteintes physiques et de propositions de drogues sont associées à des fréquences plus élevées pour les mêmes types de faits trois ans plus tôt ($\beta = .52$ et $.43$ respectivement). En outre, un plus grand nombre d'élèves est associé à une plus grande circulation de drogues dans l'école ($\beta = .45$; R^2 total = $.48$). D'autre part, les atteintes physiques sont plus fréquentes dans les écoles où les pratiques d'enseignement centrées sur la compétition sont plus répandues ($\beta = .58$), alors qu'elles sont moins fréquentes dans les écoles où les pratiques axées sur l'apprentissage de tous les élèves se sont développées depuis trois ans ($\beta = -.31$; R^2 total = $.70$).

DISCUSSION

Les résultats de cette étude indiquent que l'exposition aux phénomènes de violence à l'école varie suivant l'établissement fréquenté, et ce davantage chez les membres des équipes éducatives que chez les élèves. L'établissement fréquenté ne constitue cependant pas, loin s'en faut, la principale source de variation dans les phénomènes étudiés (cf. Tableau I). Les analyses des différences entre établissements ne concernent par conséquent qu'une petite portion de l'ensemble des fluctuations dans les phénomènes de violence à l'école. Ces analyses montrent que les variations du taux de victimation et du climat scolaire entre établissements sont largement liées à la composition du public d'élèves accueillis par ces établissements, mais aussi aux pratiques éducatives mises en œuvre en leur sein et à la cohérence de leurs équipes pédagogiques (leadership ; cf. Tableau II et III). Les analyses réalisées pour tenter d'expliquer les évolutions des victimations par établissement indiquent que celles-ci sont principalement fonction de trois éléments : premièrement le taux initial de victimations, deuxièmement la composition du public de l'établissement, et troisièmement le type de projet pédagogique et de leadership mis en place dans l'établissement. En d'autres mots, l'évolution du niveau de violence dans un établissement semble en partie liée à la fois à sa situation initiale et à son public d'élèves, mais aussi aux pratiques éducatives et organisationnelles mises en œuvre en son sein. Les

analyses synchroniques et diachroniques convergent donc pour mettre en lumière l'association entre, d'une part, les problèmes de violence dans les établissements scolaires et, d'autre part, la composition du public d'élèves, les pratiques éducatives mise en œuvre et le mode de gouvernance de ces établissements.

Composition des publics scolaires et climat d'établissement

Parmi les effets liés à la composition des écoles, l'élément qui revient le plus souvent est le niveau moyen de retard des élèves. Plus la proportion de doubleurs dans un établissement est élevée, plus l'équipe éducative rapporte une fréquence élevée d'atteintes contre les biens, d'atteintes physiques, d'incivilités et d'absentéisme. Peut-être des élèves disqualifiés par le système scolaire adhèrent-ils moins facilement aux normes de celui-ci ? Il semble donc que l'on se trouve face à un effet pervers du doublement, ou en tout cas de la concentration d'élèves ayant doublé au sein d'un établissement. Ces résultats complètent ceux des nombreuses recherches qui montrent l'inefficacité du doublement en termes d'apprentissage et son coût affectif pour les élèves (Crahan, 1996 ; Safer, 1986).

Le nombre d'élèves par établissement est par contre un élément qui paraît n'être que peu associé au climat scolaire (Cowie & Smith, 2001). Les seuls effets observés sont une faible association avec la perception du niveau de violence dans le chef de l'équipe éducative et avec l'évolution de la circulation de drogues parmi les élèves. On peut aussi observer un effet de la proportion filles/garçons, mais cet effet concerne surtout les atteintes contre les biens subies par les élèves : celles-ci semblent moins répandues dans les établissements où la proportion de filles est plus élevée. On observe également un effet de la répartition des élèves dans les différentes filières au sein de l'établissement, mais cet effet est limité aux atteintes contre les biens des élèves et, dans une moindre mesure, aux atteintes verbales à l'égard des équipes éducatives.

Il y a par contre un effet récurrent du pourcentage d'élèves de l'établissement nés en Belgique qui est spécifique à l'équipe éducative. Beaucoup d'équipes éducatives semblent avoir des difficultés à gérer leurs relations avec les élèves nés à l'étranger. C'est peut-être en partie un effet de la distance culturelle qui les séparent (Nizet & Hiernaux, 1984), ou peut-être est-ce

dû à une plus forte saillance de conflits de valeurs provoquée par un phénomène de majorité-minorité (Biernat, Vescio, Theno & Crandall, 1996). Mais en tout état de cause, cet effet est spécifique à la relation aux enseignants et ne peut pas être interprété comme une indication que les élèves nés à l'étranger seraient plus violents que les autres. Ceci pour deux raisons : d'une part, la proportion par école d'élèves nés en Belgique n'est pas liée à la victimation des élèves (si un lien existait entre origine géographique et violence, ses effets devraient être visibles aussi bien dans les relations entre élèves que dans les relations entre enseignants et élèves), d'autre part, les analyses au niveau individuel ne montrent aucun effet marquant de la nationalité sur la propension à commettre des actes violents à l'école (Galand & Dupont, 2002 ; Lecocq, Galand & Philippot, 2004).

Cette dernière remarque vaut également pour l'origine socio-économique. Alors qu'au niveau individuel, rien n'indique que l'origine socio-économique est intrinsèquement un facteur de risque pour l'agression ou la victimation (Galand *et al.*, à paraître ; Lecoq *et al.*, 2004), la composition socio-économique du public d'un établissement a un effet sur les atteintes verbales envers les élèves et sur le sentiment d'insécurité. L'existence de certains stéréotypes à propos des classes sociales défavorisées ou un effet de halo de l'insécurité économique expliquent peut-être partiellement ces résultats (Wacquant, 1999). Ou peut-être faut-il y voir un effet de la distance sociale croissante entre enseignants et jeunes de milieu « populaire » (Dubet, 1997) ? La question du rôle des représentations réciproques des uns et des autres dans la relation entre composition d'un public d'élèves et climat scolaire mériterait sans doute d'être explorée plus en détail dans d'autres études.

L'interprétation de tous ces résultats est néanmoins compliquée par le fait que ces différents indices de la composition du public des établissements sont fortement corrélés entre eux. Les analyses présentées ici soulignent cependant l'intérêt de les distinguer. De fait, cette distinction permet par exemple de pointer les effets pervers du doublement ou les difficultés spécifiques aux relations entre équipes éducatives et élèves nés à l'étranger. Elle permet aussi de nuancer l'effet positif ou négatif de certains facteurs : par exemple, la circulation de drogues semble plus présente dans les établissements accueillant un public socio-économiquement plus aisé.

Cependant, l'interprétation principale que l'on peut tirer de ces résultats au niveau des établissements, et de leur comparaison avec ceux obtenus au niveau individuel, est l'existence de phénomènes massifs de ségrégation ou de hiérarchisation dans l'enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique (Vandenbergh, 2000 ; Zachary, 2000). En d'autres mots, ce système scolaire fonctionne de manière telle que les élèves d'origine socio-économique défavorisée, de nationalité étrangère et/ou soumis au doublement (ce sont souvent les mêmes, et le doublement est sans doute un des mécanismes par lesquels s'opère ce tri ; Crahay, 2000) sont concentrés dans certains établissements, tandis que les élèves d'origine socio-économique aisée, belges et/ou ayant de bonnes performances scolaires se regroupent dans d'autres établissements. D'après les résultats de cette enquête, ces processus de concentration de certains publics (et pas ces publics en eux-mêmes) entraîneraient une augmentation des problèmes de « violence » à l'école et risquent bien sûr d'amplifier les inégalités de départ. Ces résultats invitent à penser davantage les problèmes abordés en termes de trajectoires scolaires, plutôt qu'en termes de caractéristiques intrinsèques des élèves (Rutter, Maughan, Meyer, Pickles, Silberg, Simonoff & Taylor, 1997). La comparaison entre résultats individuels et résultats par établissement suggère en effet que ce n'est pas la composition ou la concentration en soi qui est en cause, mais plutôt les processus aux travers desquels se construit cette concentration : ségrégation de l'habitat, doublement, orientation, etc.

L'importance de l'action éducative

Il faut cependant souligner avec force que les résultats montrent que *quelle que soit la population d'élèves accueillie par une école*, la façon dont le leadership de l'établissement est assuré est associée à la fréquence des victimations, des incidents disciplinaires et des absences (Brunet, Maduro & Corriveau, 1989). On note aussi que la mise en œuvre de pratiques pédagogiques renforçant la compétition est associée à davantage de victimations (Fiqueria-McDonough, 1986), tandis que l'usage de pratiques visant l'apprentissage de tous les élèves est lié à une diminution de ces victimations (Midgley, 2002). La façon dont est assurée la cohérence des équipes pédagogiques et les pratiques d'enseignements mises en œuvre par ces équipes apparaissent donc comme deux facteurs explicatifs importants des différences de climat scolaire entre établissements, aussi bien du côté des élèves que du côté

des équipes éducatives. Ces résultats soutiennent l'idée qu'il n'y a pas de fatalité et que les équipes éducatives disposent d'une marge d'action appréciable, même si elles subissent aussi l'influence de contraintes qui leur échappent. Ces résultats concordent avec ceux observés au niveau individuel et avec ceux d'études menées en France et ailleurs (Charlot & Emin, 1997 ; Mortimore, 1995).

Les résultats de la présente étude montrent aussi qu'il existe une relation entre, d'une part, le vécu d'actes de victimation au sein de l'école et, d'autre part, la perception du niveau de violence et le sentiment d'insécurité à l'école. Les atteintes subies sont cependant loin d'expliquer toutes les différences dans le ressenti de violence d'une école à l'autre et certains faits semblent avoir un impact disproportionné sur la violence perçue et l'insécurité (par ex. l'impact de l'absentéisme des élèves pour les enseignants ou la circulation de drogues pour les élèves). Ces perceptions et sentiments ne sont donc pas à prendre à la légère, mais il s'agit de ne pas se méprendre sur leurs véritables racines.

Les comparaisons effectuées à trois ans d'intervalle dans les mêmes établissements scolaires soulignent principalement la stabilité des phénomènes étudiés. Des enquêtes similaires menées aux États-Unis sur une trentaine d'années montrent également une grande stabilité des victimations en milieu scolaire, au-delà des légères fluctuations d'une enquête à l'autre sur certains indices (Hyman & Perone, 1998). D'après ces résultats, il n'y a donc pas lieu de s'alarmer d'une hypothétique flambée de violence dans les écoles de la Communauté française de Belgique. Dans le même temps, les résultats invitent à se garder de tout triomphalisme : les problèmes de violence identifiés lors de la première enquête sont toujours présents avec la même intensité lors de la seconde enquête.

Implications pratiques

La gestion des flux d'élèves

Une première implication concerne la gestion des flux d'élèves. Les résultats obtenus suggèrent d'éviter la concentration d'élèves issus de milieux socio-économiquement ou culturellement défavorisés au sein d'un même établissement. Comme nous l'avons vu, cette concentration – ou la façon dont elle s'opère – semble en grande partie responsable des différences de climat scolaire entre les écoles, sans pour autant relever d'une fatalité. Contrairement à une idée répandue, ce n'est pas l'hétérogénéité des élèves qui

semble ici poser problème, mais bien leur homogénéité (ou la manière dont cette homogénéité est obtenue). Encourager la diversité des élèves au sein des écoles, et sans doute aussi au sein des classes, paraît donc être un moyen de prévenir la montée de problèmes de « violence ». Concrètement, cela implique de lutter contre les « logiques de marché » qui guident le comportement de nombreuses familles dans le choix d'un établissement ainsi que les inscriptions et la composition des classes dans beaucoup d'établissements scolaires (Mangez, 2002 ; Payet, 1998). Mais lutter contre la constitution d'écoles-ghettos exige aussi de lutter contre les procédures de doublement et d'orientation par lesquelles s'effectue la relégation.

La gestion de l'échec scolaire

Une deuxième implication a justement trait à la gestion de l'échec scolaire par le doublement. Au vu des résultats engrangés, le doublement des élèves semble *in fine* avoir des effets négatifs importants en termes de violence, particulièrement à l'égard des équipes éducatives. De plus, cette pratique est généralement dommageable en termes d'apprentissage et de développement socio-émotionnel (Crahay, 1996 ; Goldsmith & Wang, 1999). Si l'on veut prévenir une montée de la violence dans les écoles, il paraît donc urgent de mettre un frein à ce genre de pratiques, et d'envisager un autre système de gestion de la non-maîtrise de certaines compétences par certains élèves. Il ne s'agit pas en effet de nier que certains élèves n'ont pas atteint le niveau de maîtrise requis dans certains domaines, mais bien de proposer d'autres moyens de remédiation.

Mais le doublement n'est pas seul en cause. Comment expliquer que certaines écoles cumulent un tel taux de retard scolaire ? C'est que le doublement s'accompagne souvent d'une réorientation. En Belgique francophone, le choix d'une filière qualifiante semble plus souvent le fruit d'une relégation que d'une réelle orientation (Degrave & Martou, 1996). Ceci explique sans doute le peu de poids de la variable « filière » dans nos résultats. Les différences entre filières semblent tenir davantage de leur mode de constitution que des caractéristiques intrinsèques des élèves qui les fréquentent. Le doublement et la relégation qu'il implique souvent n'étant pas distribués au hasard d'un point de vue socio-économique ou socio-culturel, ils contribuent aux phénomènes de concentration et de hiérarchisation dénoncés ci-dessus. Ces résultats interrogent directement les modes de pilotage et de régulation des systèmes d'enseignement mis en place (Vandenberghe, 2000).

L'action éducative

Cependant, une implication essentielle que l'on peut selon nous tirer des résultats concernant les variables socio-démographiques et scolaires est qu'*il n'y a pas lieu de se résoudre à une quelconque fatalité*. Les résultats obtenus montrent clairement qu'il y a toujours une marge de manœuvre possible face aux phénomènes de violence étudiés. Le « profil sociologique » d'un établissement ne semble pas empêcher de développer une action pédagogique efficace (Delannoy, 2000 ; Meirieu & Guiraud, 1997). Ces aspects peuvent probablement être considérés sous forme de facteurs de risque, leur configuration rendant l'action pédagogique plus ou moins difficile ou plus ou moins efficace, mais pas impossible ni inutile (Rutter *et al.*, 1997). En effet, les résultats suggèrent une influence importante des pratiques d'enseignement sur les problèmes étudiés. Les pratiques qui mettent l'accent sur la comparaison et la compétition entre élèves, la sélection et la promotion des plus performants, semblent susciter des tensions au sein des établissements. Les pratiques qui mettent l'accent sur l'apprentissage et les progrès de chacun, l'autonomie et les possibilités d'apprentissage de tous les élèves, semblent au contraire favoriser un climat pacifique au sein des établissements (pour plus de détails, voir Galand, 2004). Outre les pratiques d'enseignement, un style de leadership qui favorise une prise en charge collective, concertée et négociée – plutôt qu'un style basé sur le contrôle ou le laisser-faire – paraît nécessaire pour assurer la cohésion des stratégies individuelles mises en place par les membres des équipes éducatives (Debarbieux *et al.*, 1999).

Qu'une action soit possible n'implique pas que les écoles sont seules responsables de leur situation. Comme nous l'avons dit ci-dessus, les résultats obtenus indiquent clairement que plusieurs facteurs qui échappent totalement aux équipes éducatives viennent rendre leur travail plus ou moins ardu (y compris la mise en œuvre de certaines approches pédagogiques ou d'une meilleure cohérence éducative). Si l'on veut lutter contre les inégalités que génère cet état des choses, un soutien ou des ressources particulières sont nécessaires pour les équipes qui travaillent dans des établissements en grande difficulté. Les résultats de cette étude indiquent néanmoins que les équipes éducatives ne sont pas des acteurs totalement démunis face aux contraintes externes, mais disposent d'une certaine marge de manœuvre pour améliorer la convivialité dans leur école. Certains établissements de notre échantillon cumulent tous les

facteurs de risque, mais présentent cependant un climat scolaire parmi les plus sereins. Au-delà du fait de pointer certaines pratiques *via* lesquelles les équipes éducatives semblent en mesure d'influencer le climat de leur établissement, il nous paraît donc indispensable de nous interroger sur les ressources que le système scolaire met à la disposition de ces équipes éducatives, aussi bien en termes de formation, d'encadrement et d'accompagnement que de pilotage et de régulation. En outre, vu le rôle crucial que paraît avoir la direction d'un établissement, il serait peut-être utile de réfléchir à la formation, au mode de désignation, à la charge de travail et au pouvoir décisionnel du personnel de direction. Les résultats présentés ici indiquent en effet que les problèmes de violence sont des phénomènes complexes, liés en même temps à des facteurs structurels, organisationnels et pédagogiques. Une prévention efficace et durable

nécessite donc un accompagnement soutenu des établissements.

Benoît Galand
Pierre Philippot
Geneviève Buidin
Catherine Lecocq
Université Catholique de Louvain

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 un financement de la Fondation Louvain.

Adresse de correspondance : Benoît Galand, Faculté de Psychologie, Université Catholique de Louvain, 10, place du Cardinal Mercier, B-1348 Louvain-la-Neuve, Belgique.

Courrier électronique : benoit.galand@psp.ucl.ac.be

NOTES

- (1) L'enquête de victimation consiste à interroger les gens sur le type et la fréquence des atteintes dont ils ont été personnellement victimes (Carra & Sicot, 1997).
- (2) En Communauté française de Belgique, l'enseignement obligatoire est divisé en six années primaires et en six années secondaires, dénommées chacune de un à six. Schématiquement, l'enseignement secondaire est organisé en filières de transition donnant accès à l'enseignement supérieur et en filière de qualification donnant accès au marché de l'emploi.
- (3) Les questionnaires complets sont disponibles sur demande auprès du premier auteur.
- (4) L'alpha de Cronbach est un coefficient de cohérence interne qui varie de 0 à 1 et qui indique dans quelle mesure les participants tendent à répondre dans le même sens aux différentes questions d'une échelle. Tous les coefficients présentés concernent la première vague d'enquête, comprenant les plus grands échantillons.
- (5) L'indicateur de taille d'effet (Eta-carré) présenté dans le Tableau 1 varie de 0 à 1 et donne une estimation de la part de la variance totale qui est liée à l'établissement fréquenté (une valeur de .03 par exemple correspond à 3 % de la variance totale). L'écart du taux de victimation présente le pourcentage de victime dans l'école la plus touchée et dans l'école la moins touchée de l'échantillon.
- (6) Notons également que vu le nombre relativement restreint d'établissements considérés, les résultats présentés dans le Tableau I sont sensibles à la présence de données extrêmes dans l'échantillon (surtout les taux de victimation).
- (7) L'analyse en régression multiple permet d'identifier les prédicteurs statistiques les plus puissants parmi un ensemble de pré-

dicteurs potentiels, et d'évaluer le poids de chacun des prédicteurs identifiés. Si un prédicteur n'est pas retenu, cela signifie que sa prise en compte n'ajoute rien à la prédiction de la variable prédite une fois que l'on tient compte des prédicteurs retenus. Dans une régression multiple, le coefficient (indice Bêta standardisé) indique à la fois le sens et la force de la relation entre un prédicteur et la variable prédite. Ce coefficient peut varier de - 1 à 1. Plus sa valeur est proche de 0, moins la relation est forte. Une valeur positive signale que les deux variables évoluent dans le même sens. Une valeur négative signale que les deux variables évoluent en sens opposé (quand l'une augmente, l'autre diminue).

- (8) Les tableaux II et III se lisent de la manière suivante : Les variables que l'on cherche à expliquer (les variables dépendantes) se situent dans le haut du tableau. Les facteurs dont on pense qu'ils pourraient expliquer la variable dépendante sont placés dans la colonne de gauche du tableau. Les résultats pour chaque variable dépendante se lisent de manière verticale. La présence d'un coefficient chiffré dans le tableau indique que le facteur situé à gauche est associé, avec un fort degré de certitude, à la variable dépendante en question. L'absence de coefficient en regard d'un facteur indique que celui-ci n'est pas relié à la variable dépendante étudiée de manière substantielle, quand on tient compte des autres facteurs significatifs présentés. Le R² situé en bas de chaque colonne indique quant à lui le pourcentage de la variance de la variable dépendante dont rend compte l'ensemble des coefficients présentés. Ce chiffre peut aller de 0 à 1, 1 correspondant à 100 %.

BIBLIOGRAPHIE

- BIERNAT M., VESCOIO T.K., THENO S.A. & CRANDALL C.S. (1996). – Values and prejudice : Toward understanding the impact of American values on outgroup attitudes. *In* C. Seligman, J.M. Olson & M.P. Zanna (Eds.), **The psychology of values** (pp. 153-189). Mahawah (NJ) : Lawrence Erlbaum Associates.
- BRUNET L., MADURO C. & CORRIVEAU L. (1989). – Styles de gestion des directeurs et des directrices d'école et efficacité organisationnelle en milieu scolaire. **Revue des Sciences de l'Éducation**, 15, 219-230.
- BUIDIN G., PETIT S., GALAND B., PHILIPPOT P. & BORN M. (2000). – **Violences à l'école : Enquête de victimisation 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.
- CARRA C. & SICOT F. (1997). – Une autre perspective sur les violences scolaires : L'expérience de victimisation. *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.
- COWIE H. & SMITH P.K. (2001). – La violence en milieu scolaire au Royaume-Uni. *In* É. Debarbieux & C. Blaya (Eds.), **La violence en milieu scolaire : Dix approches en Europe** (pp. 165-182). Paris : ESF.
- CRAHAY M. (1996). – **Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?** Bruxelles : De Boeck.
- CRAHAY M. (2000). – **L'école peut-elle être juste et efficace ?** De l'égalité des chances à l'égalité des acquis. Bruxelles : De Boeck.
- DEBARBIEUX É. (2002). – La « violence à l'école » : Querelles des mots et défi politiques. *In* É. Debarbieux & C. Blaya (Eds.), **Violence à l'école et politiques publiques** (pp. 41-63). Issy-les-Moulineaux : ESF.
- DEBARBIEUX É. & BLAYA C. (2001). – **Violence en milieu scolaire : Dix approches en Europe**. Paris : ESF.
- DEBARBIEUX É., DUPUCH A. & MONTROYA (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 : État des savoirs** (pp. 17-40). Paris : Armand Colin.
- DEBARBIEUX É., GARNIER A., MONTROYA Y. & TICHIT L. (1999). – **La violence en milieu scolaire** : Le désordre des choses. Paris : ESF.
- DEGRAVE F. & MARTOU F. (1996). – Efficacité de l'enseignement : Une question de mesure à propos de l'enseignement en Communauté Française de Belgique. *In* **Éducation et Formation, facteurs de compétitivité** (12^e Congrès des économistes belges de langue française, pp. 143-167). Charleroi : Centre Interuniversitaire de Formation Permanente.
- DELANNOY C. (2000). – **Élèves à problèmes, écoles à solutions ?** Paris : ESF.
- DEMEUSE M., COLLARD A., MARISSAL P., VAN HAMME G. & DELVAUX B. (1999). – **La détermination des quartiers devant être pris en compte pour l'établissement de la liste des établissements et implantations à discrimination positive**. Étude interuniversitaire commanditée par le Ministère de la Communauté française de Belgique.
- DUBET F. (1997). – À propos des violences à l'école. **Les Sciences de l'éducation**, 30, 119-129.
- FIQUEIRA-McDONOUGH J. (1986). – School context, gender, and delinquency. **Journal of Youth and Adolescence**, 15, 79-98.
- 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. (2004). – Prévenir les violences à l'école : Quelle place pour les pratiques d'enseignement ? *In* M. Frenay & C. Maroy (Eds.), **L'école, 6 ans après le décret « missions » : Regards interdisciplinaires sur les politiques scolaires en Communauté française de Belgique** (pp. 301-316). Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- 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 (à paraître). – L'école telle qu'ils/elles la voient : Développement d'une mesure des perceptions du contexte scolaire par les élèves du secondaire. **Revue Canadienne des Sciences du Comportement**.
- GALAND B., PHILIPPOT P., PETIT S., BORN M. & BUIDIN G. (à paraître). – Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire : Élèves et équipes éducatives. **Revue des sciences de l'éducation**.
- GOLDSCHMIDT P. & WANG J. (1999). – When can schools affect dropout behavior? A longitudinal multilevel analysis. **American Educational Research Journal**, 36, 715-738.
- GOOD T.L. & WEINSTEIN R.S. (1986). – School make a difference : Evidence, criticisms, and new directions. **American Psychologist**, 41, 1090-1097.
- 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.
- LECOCQ C., GALAND B. & PHILIPPOT P. (2004). – Personal and contextual factors associated with antisocial and prosocial behaviors among secondary school students. **Manuscrit soumis à publication**.
- LECOCQ C., HERMESSE C., GALAND B., LEMBO B., PHILIPPOT P. & BORN M. (2003). – **Violence 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.
- MANGEZ E. (2002). – **Régulation et complexité des rapports familles-écoles** : Éléments d'analyse. Cahier de

- recherche du GIRSEF, n° 13, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- MEIRIEU P. & GUIRAUD M. (1997). – **L'école ou la guerre civile**. Paris : Plon.
- MIDGLEY C. (Ed.) (2002). – **Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning**. Mahwah (NJ) : Lawrence Erlbaum.
- MORTIMORE P. (1995). – The positive effects of schooling. *In* M. Rutter (Ed.), **Psychosocial disturbances in young people: Challenges for prevention** (pp. 333-364). Cambridge: Cambridge University Press.
- NIZET J. & HIERNAUX J.-P. (1984). – **Violence et ennui : Malaise dans les relations professeurs-élèves**. Paris : PUF.
- PAYET J.-P. (1998). – La ségrégation scolaire : une perspective sociologique sur la violence à l'école. **Revue Française de Pédagogie**, 123.
- RUTTER M. (1983). – School effects on pupil progress: Research findings and policy implications. **Child Development**, 54, 1-29.
- RUTTER M., MAUGHAN B., MEYER J., PICKLES A., SILBERG J., SIMONOFF E. & TAYLOR E. (1997). – Heterogeneity of antisocial behavior : Causes, continuities, and consequences. *In* W.D. Osgood (Ed.), **Motivation and delinquency** (pp. 45-113). Nebraska Symposium on Motivation, vol. 44. Lincoln : University of Nebraska Press.
- SAFER D.J. (1986). – Nonpromotion correlates and outcomes at different grade levels. **Journal of Learning Disabilities**, 19, 500-503.
- VANDENBERGHE V. (2000). – **Enseignement et iniquité : singularité de la question en Communauté Wallonie-Bruxelles**. Cahiers de Recherche du GIRSEF n° 8, UCL, Louvain-la-Neuve.
- WACQUANT L. (1999). – **Les prisons de la misère**. Paris : Raisons d'agir.
- ZACHARY M.D. (mai 2000). – **L'école et son environnement : Entre concurrence et partenariat**. Atelier présenté lors de la Journée d'étude « Métier d'enseignant et institutions scolaires aujourd'hui », organisée par le Groupe Interfacultaires de Recherche sur les Systèmes d'Éducation et de Formation, Louvain-la-Neuve.