

LA VIOLENCE À L'ÉCOLE : UNE MONDIALISATION ?

Éric DEBARBIEUX (*)

La tenue à Québec, en mai 2003, d'un deuxième colloque mondial sur la violence à l'école, après celui de Paris en 2001 et avant les troisième et quatrième colloques à Rio de Janeiro et en Angleterre, est le signe de la mobilisation de la communauté scientifique au sujet d'un phénomène perçu comme de plus en plus préoccupant. C'est aussi un événement problématique, qui interroge sur cette « mondialisation » de la violence en milieu scolaire et sur les liens de cette violence avec la « mondialisation économique », que l'on appelle aussi souvent globalisation. Trois séries de questions peuvent ainsi être posées :

1) La fédération de la recherche mondiale recouvre-t-elle une réelle globalisation de la violence dans l'expérience scolaire ?

2) La violence à l'école est-elle au moins en partie causée par la « mondialisation », c'est-à-dire par le creusement des inégalités et de l'exclusion non seulement entre pays riches et pays « émergents » ou « en voie de développement », mais aussi entre zones urbaines à l'intérieur des pays riches ?

3) Si tel est le cas, ne sommes-nous pas réduits à l'impuissance, les effets de la mondialisation étant d'abord sensibles par la perte des pouvoirs d'action locale et des pouvoirs étatiques ? Bref, l'action contre cette violence est-elle possible dans un monde globalisé ou sommes-nous réduits à subir un partage inégal du monde dans lequel des fractions de plus en plus importantes de la population seraient réduites à l'exclusion et à la violence (1) ?

Une violence en expansion ?

Les politiques publiques mettent désormais prioritairement l'accent sur la lutte contre la violence à l'école : il existe des priorités gouverne-

(*) Professeur de sciences de l'éducation, université de Bordeaux II (France), directeur de l'Observatoire international de la violence scolaire. Contact : interviolence@aol.com

mentales dans plusieurs pays (en France, au Brésil), des obligations légales de mettre en place des actions de prévention (en Angleterre, en Suède). Des programmes européens de plus en plus nombreux se sont mis en place. Un draft de l'UNESCO a pour la première fois, en 2003, décrété prioritaire la lutte contre la violence à l'école. En cela, les institutions officielles sont en phase avec la presse et l'opinion publique qui se sont largement mobilisées autour de la violence scolaire dans un grand nombre de pays. Plusieurs faits divers sanglants ont été l'occasion de cette nouvelle inquiétude, dont bien sûr le massacre de Columbine aux États-Unis. Ces faits de violence paroxystique sont-ils annonciateurs d'une montée de la violence en milieu scolaire ? Et, au-delà de ces meurtres, quelle est la réalité de cette violence ? Ces questions sont les questions que se posent non seulement l'opinion publique, mais aussi les hommes politiques et les administrateurs de l'école.

L'insuffisance des statistiques officielles

Il faut bien le dire, les sources officielles restent relativement rares, peu suivies et peu fiables. Quand il y a eu recensement, celui-ci n'a souvent été qu'une enquête ponctuelle, précieuse sans doute mais non répétée, ce qui ne permet pas aux États de suivre l'évolution du phénomène. Les États-Unis font ici figure d'exception avec deux types d'enquêtes larges menées régulièrement : la *Safe School Study*, par le National Institute of Education, depuis 1976, et le *National Crime Victimization Survey (NCVS)*, annuel depuis plus de trente ans, qui comporte désormais une partie spécifiquement scolaire. Cette exception américaine ne doit pas masquer un fait patent : la méconnaissance par la plupart des gouvernements et administrations de la réalité quantitative de la violence à l'école, même si cette méconnaissance est parfois palliée par des enquêtes scientifiques indépendantes.

Le recensement des faits de violence dans les écoles a été initié par quelques pays suite à des pressions médiatiques ou syndicales : en Angleterre et en Espagne, ou en Allemagne par exemple. Lorsque ce recensement a été fait, il n'a pas donné lieu à un suivi régulier. Il en est ainsi dans la plupart des pays européens, pour lesquels une recension récente montre le peu de régularité des statistiques produites par les autorités ministérielles (Smith, 2002). Le cas de la France est différent, mais très significatif des difficultés d'un recensement administratif des faits de violence. Alors que dans bien des pays le recensement national se heurte à une organisation fédérale ou à une organisation autonome

des régions, le centralisme français devrait rendre plus aisé ce type d'enquête. L'Éducation nationale est une organisation hyper hiérarchique dans laquelle un ordre exprimé par « La Centrale », c'est-à-dire le ministre et les directions nationales, devrait être exécuté plus facilement. Un logiciel permettant de signaler les violences, le logiciel Signa, a été élaboré par un Comité national de lutte contre la violence à l'école. Ce logiciel est renseigné chaque semaine par les établissements.

Les principaux signalements dans les établissements de l'enseignement secondaire français ont été les suivants au premier trimestre 2001-2002 (2) : 14 780 faits signalés dont 4 980 violences physiques sans armes, 3 790 insultes et menaces, 1 707 vols, 1 757 faits de vandalisme, 583 faits de « vol avec extorsion » – ce qui est nommé racket en France, ou taxage au Québec –, 475 intrusions d'éléments extérieurs ou encore 372 violences avec armes blanches. 11 cas de ports d'arme à feu ont été signalés ou encore 303 cas de racisme. Si l'on fait la proportion du nombre de faits signalés et du nombre total d'élèves dans les écoles secondaires françaises, on obtient un « taux officiel de victimation » très faible. Ainsi, la fréquence des élèves victimes de violence sans armes est de 0,08 %. Ils sont 0,06 % à avoir été insultés et menacés, ou encore 0,01 % à avoir été rackets et un peu moins à avoir été victimes de racisme. On sait bien que les statistiques officielles de la délinquance cachent un « chiffre noir » entre faits signalés et victimations subies. Ce chiffre noir atteint ici des proportions caricaturales, montrant bien les difficultés des recensements officiels.

En effet, les enquêtes de victimation à l'école réalisée en France (Debarbieux, 1996 ; Carra et Sicot, 1997 ; Debarbieux *et al.*, 1999) montrent à l'envi l'énorme décalage entre les signalements administrativement produits et les victimations autodéclarées dans des protocoles scientifiques. Ainsi, nos propres enquêtes révèlent un nombre d'élèves victimes très supérieur à celui des signalements informatiques du ministère. Comparons quelques chiffres à partir de notre échantillon le plus récent (2003), encore inédits. 6,3 % des individus d'un échantillon représentatif de 3 265 élèves de collège (12-16 ans) déclarent avoir été rackets, 73,2 % déclarent avoir été injuriés, 16,7 % déclarent souffrir de racisme et 24,2 % disent avoir été frappés. On est très loin des proportions de 0,01 % d'élèves signalés comme victimes d'extorsion ou de racisme par les établissements scolaires.

Bref, inexistantes ou lacunaires, posant de sérieux problèmes de méthode lorsqu'elles existent, les sources officielles ne permettent pas de prendre la mesure de l'ampleur du phénomène. Elles sont d'autant

moins pertinentes qu'elles dépendent largement des incitations hiérarchiques à les produire et de la peur – tout à fait légitime – qu'ont les écoles d'alimenter une mauvaise réputation par un trop grand nombre de signalements.

Des enquêtes empiriques de plus en plus nombreuses

Contrairement aux enquêtes officielles que nous venons d'évoquer, il y a eu depuis une dizaine d'années en Europe et plus d'une vingtaine d'années aux États-Unis une véritable explosion du nombre d'enquêtes scientifiques empiriques sur la violence à l'école. Plus récemment, des équipes en Amérique latine (Abramovay et Das Gracias Rua, 2002), ou encore au Japon (Mojita, 2001) se sont emparées du problème. Si les congrès mondiaux témoignent de la mobilisation de la communauté scientifique, cette mobilisation est d'abord la fédération de recherches nombreuses, ayant rassemblé des bases de données importantes avec des méthodes variées, adaptées parfois à des réalités différentes. Bien sûr, ces études peuvent être contradictoires, reposant sur des acceptions différentes du terme « violence » et de ses rapports avec la délinquance. Nous ne reprendrons pas ici cette discussion sémantique d'importance, l'ayant tenté ailleurs, lors du premier colloque mondial (Debarbieux, 2002).

La majorité des enquêtes tentant de quantifier la violence à l'école est basée sur des *self-report studies* (Farrington, 1993) portant soit sur les conduites à risque, soit sur la victimation, soit sur la délinquance auto-reportée, ou encore sur des reports par les professionnels et les parents. On pourra ainsi citer les enquêtes de santé publique qui, si elles ne sont pas strictement ciblées sur la violence scolaire, comprennent une partie la concernant. C'est le cas en Europe de l'*European School Survey on Alcohol and Other Drugs* (ESPAD, 1997, 1999 ; OMS, 2001), et aux États-Unis de l'*enquête MTF (Monitoring the Future)*, menée depuis vingt-six ans, ou des enquêtes des Centers for Disease Control and Prevention. Ce sont des échantillons de 95 000 élèves qui sont régulièrement constitués pour l'enquête ESPAD.

Une des méthodologies les plus employées est celle des enquêtes spécifiques de victimation dans les écoles. En France, une telle enquête a été réalisée par Carra et Sicot en 1996, sur un échantillon de 3 000 élèves environ. En Suède, cette méthodologie a été employée à plusieurs reprises (Anderson et Hibell, 1995 ; Lindström, 2001). Les protocoles d'enquête mêlent souvent à l'étude de victimation des études

sur le climat scolaire et le sentiment d'insécurité ressenti par les élèves et le personnel (Debarbieux, 1996). Ce type d'enquête mixte devient, avec les travaux de l'Observatoire européen de la violence scolaire (OEVS), un standard international. L'Observatoire a en effet réalisé de telles enquêtes dans plusieurs pays : en France, auprès de plus de 40 000 élèves, en Angleterre (N = 1672), en Allemagne, auprès d'environ 2 000 élèves, en Espagne (N = 1650) et en Belgique (N = 1800). Cette enquête est actuellement menée au Brésil (N = 12 225) et pourrait être étendue à l'Argentine et au Chili ainsi qu'au Québec.

À ces enquêtes portant sur les victimes correspondent des enquêtes de délinquance autodéclarée avec une partie en milieu scolaire (en Allemagne, Wentzke, 1997 ; en France, Roché, 2001 ; aux États-Unis, Johnston, O'Malley et Bachman 1994 ; Gottfredson, 2001). Ces deux types d'enquêtes avaient été largement préparés en milieu scolaire par les études spécifiques sur le *school bullying* depuis Olweus en 1970 dans plusieurs dizaines de pays. Les chercheurs travaillant sur le *school bullying* ont longtemps distingué celui-ci de la violence qui parfois l'accompagne. L'évolution récente tend cependant à faire du *bullying* une partie de la violence, nécessitant des études complémentaires plus que concurrentielles.

Dans une perspective particulière, d'autres renseignements nous sont donnés par des recherches sur la prévalence des enfants à troubles de comportement dans le système scolaire (Kauffman, 1997 ; Walker, Colvin et Ramsey, 1995). Cette simple énumération, très incomplète, montre donc à la fois l'intérêt des scientifiques pour la question, la variété des enquêtes réalisées et la très grande importance des bases de données rassemblées. Il n'y a pas ici simple discours sur la violence mais bien travail empirique falsifiable et critiquable, bref scientifique.

Au-delà de ces enquêtes quantitatives, un grand nombre d'études ethnographiques permettent de mieux comprendre la violence à l'école (Devine, 2001). Il faut noter que certaines méthodes quantitatives sont actuellement très difficiles sinon impossibles à utiliser pour des raisons de moyens humains et financiers, mais aussi par résistance du terrain, voire par danger physique pour les chercheurs. Il est des lieux gouvernés par la loi du silence où une enquête de victimation aurait peu de chances d'être acceptée ou renseignée. Le risque politique a été signalé lors de la conférence mondiale de Québec par des chercheurs latino-américains, directement menacés, leurs recherches montrant le lien entre corruption, détournement des fonds publics et violence scolaire. L'appartenance de leurs élèves à des familles au pouvoir dans des États

peu démocratiques fait également courir un risque physique à certains enseignants, comme à d'autres élèves mieux notés que ces « fils de bonne famille ».

Les méthodes ethnographiques sont également indispensables si l'on veut approcher des problèmes particuliers touchant au chantage exercé par certains professeurs à l'égard de leurs étudiants. Des témoins africains nous ont ainsi parlé de ce qui est surnommé « MST » dans leurs écoles, ce qui signifie « moyenne sexuellement transmissible », la note obtenue par les jeunes filles dépendant de leur degré de soumission aux désirs sexuels de leurs enseignants. Comment par ailleurs, dans les mêmes pays, étudier quantitativement la « violence mystique » dont plusieurs enseignants ou élèves sont persuadés qu'ils sont victimes ? Étudier mondialement la violence à l'école, c'est aussi ne pas céder au monisme méthodologique.

Prévalence de la violence à l'école

Malgré la multiplicité de ces études, il est actuellement impossible de tracer un tableau mondial de la prévalence du phénomène. Il y a encore beaucoup à progresser pour assurer le partage et la compatibilité des données. Toutefois, des résultats solides permettent de mesurer cette prévalence dans un grand nombre de pays (voir par exemple en Europe les synthèses in Blaya-Debarbieux, 2001 et 2002 et Smith, 2002, aux États-Unis in Gottfredson, 2001).

Une première enquête utilisable est l'enquête ESPAD 1999 (*European School Survey on Alcohol and Other Drugs*, World Health Organization, 2001) qui concerne trente pays européens et les États-Unis, avec un questionnaire standardisé. Elle comprend un certain nombre de questions sur les conduites violentes en milieu scolaire (N = 95 000 ; élèves en 10^e année). D'après cette enquête, au cours des douze derniers mois :

- 1,8 % des élèves ont frappé un professeur ;
- 25 % ont été mêlés à une bagarre à l'école ;
- 11,4 % ont blessé quelqu'un suffisamment pour nécessiter des soins ;
- 12,3 % ont fait partie d'un groupe persécutant un individu ;
- 12,7 % se sont livrés au vandalisme ;
- 10,8 % auraient eu des ennuis avec la police.

Les résultats de cette enquête sont tout à fait en accord avec les autres enquêtes de victimation ou de délinquance autoreportée, en Europe ou

aux États-Unis, où l'on trouve des taux semblables. Ce ne sont pas les violences les plus sérieuses qui sont mises en avant, au contraire. Comme le résumait déjà en 1985 deux chercheurs américains (Gottfredson et Gottfredson, 1985, p. 5), « *l'expérience typique de victimation personnelle à l'école pour les élèves et les professeurs est un incident mineur. Les incidents sérieux sont rares.* » La conclusion des Gottfredson reste d'actualité : ce sont plus les victimations mineures et les « *indignities* » (c'est-à-dire les injures et les gestes obscènes) qui forment le fond du problème. Même dans les pays où le port d'armes à l'école est un sérieux problème, l'usage de ces armes reste malgré tout très limité et, malgré leur médiatisation, les morts par arme dans les écoles américaines restent très rares. Ainsi, d'après une analyse des morts violentes de mineurs aux États-Unis (Kachur *et al.*, 1996), il apparaît que moins de 1 % des homicides et des suicides prennent place dans l'école ou sur le trajet menant à l'école. Cependant, si ces enquêtes nous permettent d'échapper à la fascination pour le crime de sang et la violence paroxystique, elles prennent toutes au sérieux ces « *minor victimizations* », ces « microviolences » (Debarbieux, 2002), qui peuvent avoir un fort impact sur les victimes quand ces violences sont répétées.

On doit évidemment penser ici aux enquêtes sur le *school bullying*, qui montrent l'importance du phénomène pour une minorité d'élèves (environ 8 %) (Mellor, 1990 ; Withney et Smith, 1993 ; Blaya, 2001). Le harcèlement entre pairs est un aspect important de la vie des écoles. Une minorité d'élèves voit sa santé mentale menacée. On sait en effet combien les enfants et les adolescents harcelés régulièrement risquent plus que d'autres dépression et perte d'estime de soi, et le lien entre tentative de suicide et *bullying* est clairement établi. La violence scolaire a des conséquences humaines et sociales importantes, même si elle n'est pas toujours spectaculaire. Parmi ces conséquences, on peut compter le développement de l'absentéisme. Des recherches brésiliennes récentes (Abramovay et Das Gracias Rua, 2002, N = 3 099 professeurs et 33 655 élèves) montrent que, selon les États brésiliens, 1 % à 7 % des enseignants et 3 % à 9 % des élèves manquent l'école par peur de la violence.

Une autre manière de quantifier la violence à l'école est d'utiliser les études sur la prévalence des troubles de comportement en milieu scolaire. Cet indicateur est fortement utilisé au Canada et en général en Amérique du Nord. Là encore, on note l'aspect minoritaire de ces

troubles qui concernent moins de 10 % de la population scolaire, du moins en tant qu'agresseurs potentiels.

- Au Canada (Offord et Lipman, 1996 ; Kauffman, 1997), la prévalence de ce type d'élèves est située sur une fourchette de 6 % à 15 %. De plus, selon les chiffres officiels (Conseil supérieur de l'éducation, 2001), la proportion d'élèves à troubles de comportement (TC) aurait triplé en seize ans.

- L'American Psychiatric Association (1994) estime la prévalence de troubles de la conduite dans une fourchette de 6 % à 16 % pour les garçons et de 2 % à 9 % pour les filles (voir aussi Offord *et al.*, 1991).

- Cette proportion serait en très forte augmentation aux États-Unis (revue de question *in* Walker, Colvin et Ramsey, 1995, p. 362).

De l'ensemble de ces recherches, peut-on conclure à une augmentation ou à une expansion de la violence scolaire, ou n'est-ce que la découverte d'un vieux phénomène jusqu'ici caché – ou supporté ?

Une augmentation ?

Les enquêtes auprès des enseignants montrent un sentiment d'augmentation important des problèmes de violence. Toutefois, peu d'enquêtes prouvent ou infirment cette augmentation, car peu d'enquêtes ont été dupliquées. Il faut se résoudre à une certaine ignorance, qui est directement causée par le manque de suivi des politiques publiques d'aide à la recherche. Cependant, quelques résultats d'études de longue durée sont des indications importantes.

La première est qu'aucune enquête ne note une augmentation moyenne de la violence en milieu scolaire, mais bien plutôt une stabilité. Ainsi, évoquant dans un récent ouvrage de synthèse les rapports des années quatre-vingt, une spécialiste américaine (Gottfredson D.C., 2001, p. 20) note qu'en les comparant aux données les plus récentes du NCVS (Kaufman *et al.*, 1998), on peut dire que « *l'expérience de victimation à l'école n'a pas changé depuis ces rapports des années 1980. En fait, cela n'a pas changé depuis vingt ans* ». Une étude allemande (Wentzke, 1997) va dans le même sens. Les premiers résultats de notre nouvelle enquête de victimation et de climat scolaire en France, dupliquant en 2003 une enquête de 1995, semblent également aller dans le sens de cette stabilité. Mais cette vue d'ensemble est insuffisante. Une stabilité « moyenne » peut cacher des améliorations dans certains types d'établissements et des dégradations dans d'autres. Par ailleurs, bien des enquêtes de victimation se basent d'abord sur le nombre de vic-

times pour affirmer augmentation, baisse ou stabilité de la violence, ce qui est un raisonnement fragile. Comptabiliser le même pourcentage de victimes ne signifie pas qu'il y a stabilité de la violence : les victimes peuvent être plus durement et plus fréquemment victimées. Malgré la stabilité, voire la baisse du pourcentage de victimes, il peut y avoir augmentation de la violence. C'est une des conclusions de nos enquêtes.

Entre 1995 et 1999, nous avons pu répéter trois fois la même enquête auprès d'un échantillon d'écoles secondaires dans diverses zones urbaines très défavorisées en France. La dégradation du climat scolaire nous est apparue spectaculaire. Nous utilisons dans nos enquêtes pour mesurer ce climat des questions à échelle qui permettent aux répondants de « noter » la qualité des relations dans leur école et de se positionner par rapport à la violence ressentie (Debarbieux, 1996). Les résultats comparés des années scolaires 1995-1996 et 1999-2000 sont résumés dans le tableau suivant.

Tableau 1
Dégradation du climat scolaire dans les écoles secondaires françaises défavorisées entre 1995 et 2000

	1995-1996	1999-2000	p
Climat général (mauvais/ plutôt mauvais)	43,4 %	52,6 %	p < 0.01
Relations élèves/profs (mauvais/ plutôt mauvais)	21,6 %	30,3 %	p < 0.01
Violence (énormément/ beaucoup)	21,4 %	40,5 %	p < 0.01
Agressivité élèves/profs (énormément/ beaucoup)	24,1 %	34,6 %	p < 0.01
Apprentissage scolaire (mauvais/ plutôt mauvais)	13,0 %	19,5 %	p < 0.01

N 1995-1996 = 4 418 ; N 1999-2000 = 6 347

Source : Debarbieux, 2002.

Les pourcentages représentent ici le nombre d'élèves ayant répondu sur les deux plus basses modalités des questions à échelle, soit que les relations étaient mauvaises ou plutôt mauvaises, soit que violence et agressivité étaient très importantes ou importantes. On s'aperçoit de

l'importance de la dégradation du climat dans ces établissements très défavorisés en l'espace de quatre ans. L'impression d'une augmentation de la violence est particulièrement spectaculaire puisque la proportion d'élèves la percevant comme très importante passe de 21,4 % à 40,5 %. Cette impression est d'ailleurs partagée par les enseignants. En effet, lorsque l'on pose aux enseignants la question sur l'agressivité que manifestent contre eux leurs étudiants, ils étaient 7 % en 1995 à la trouver forte. En 1999, ils sont 49 %, sept fois plus. Ce sentiment d'insécurité est-il justifié par une augmentation réelle de la violence ? Si l'on compare le nombre de victimes, dans l'enquête de victimation qui est une autre partie de notre questionnaire, ces victimes ne sont pas plus nombreuses, voire même moins nombreuses sur certaines catégories de dommages. Le tableau suivant montre ainsi l'évolution du nombre de victimes d'extorsion entre 1995 et 1999.

Tableau 2
Évolution du nombre d'élèves rackettés entre 1995 et 1999
Collèges français défavorisés

Rackettés Étab. 96/98	oui	non	TOTAL
1995	9,7 %	86,7 %	100 %
1999	7,4 %	88,3 %	100 %
TOTAL	8,8 %	87,4 %	100 %

N = 7 552 observations

Source : Debarbieux *et al.*, 2003.

Ce tableau met ici en évidence une baisse significative du nombre de victimes. Mais les victimes de 1999 développent un sentiment d'insécurité beaucoup plus marqué que les victimes de 1995. Elles sont par exemple trois fois plus nombreuses (34 % *versus* 12,4 %) à penser que le niveau de violence est « énorme » dans leur école.

Cette apparente contradiction se résout facilement. En effet, notre enquête montre que le nombre d'agresseurs – dans ces collèges défavorisés – a augmenté, étant maintenant plus important que le nombre de victimes. Les élèves s'autodéclarant racketteurs sont 9,8 % en 1999, ils étaient 8,7 % en 1995. Des études ont montré en France l'apparition d'une « délinquance d'exclusion » (Garapon et Salas, 1998), dont les caractéristiques principales sont qu'elle est tournée contre les institu-

tions et d'être plus fréquemment perpétrée en groupe. D'où deux conséquences prouvées par nos résultats : l'apparition d'une violence plus forte contre les enseignants et d'une violence d'agression en groupe, où la violence est plus fortement mise en œuvre, par effet d'entraînement et d'anonymat.

Il nous semble donc que l'hypothèse d'une augmentation universelle de la violence en milieu scolaire ne peut être retenue : s'il y a une augmentation de la violence, celle-ci est inégale, largement dépendante des conditions socio-économiques, ce que nous allons nous efforcer de mettre maintenant en lumière.

Violence à l'école et inégalités sociales

La recherche ne permet pas de conclure à une universalisation de la violence scolaire, à une augmentation généralisée. Cependant, elle montre l'importance des causalités socioéconomiques et des inégalités sociales. C'est en ce sens qu'elle interroge la « mondialisation » économique, si celle-ci est effectivement un creuset des inégalités Nord-Sud, mais aussi à l'intérieur des pays développés.

L'inégalité devant le risque

La violence à l'école est inégalement répartie. Ainsi, nos enquêtes montrent que, plus les indicateurs sociaux des établissements scolaires sont difficiles, plus les élèves témoignent de la présence de l'extorsion. Dans les zones urbaines les plus sensibles, en France – les banlieues des grandes villes cumulant sous-emploi et ségrégation ethnique –, 41,6 % des élèves du secondaire disent avoir été témoins d'extorsion. Ils sont 30,7 % dans les quartiers de classe moyenne et 19,2 % dans les quartiers favorisés. La peur est aussi plus présente : 30 % des collégiens des quartiers défavorisés déclarent une violence « énorme » contre 10,3 % dans les quartiers de classe moyenne et 4 % dans les quartiers favorisés. L'inégalité devant le risque de violence à l'école est pour nous une des inégalités sociales les plus lourdes de conséquences.

Bien sûr, la recherche admet la multiplicité des facteurs de risque dont aucun n'est à lui seul une explication. Différentes synthèses de la littérature mettent bien en avant le fait qu'il ne faut pas se baser sur un seul « stresser ». Ainsi la monoparentalité, si souvent mise en cause dans la littérature parascientifique et dans le sens commun, n'est facteur de risque qu'associée à d'autres facteurs comme la pauvreté, le sous-

emploi, la solitude ou les conditions de vie. Encore aucune combinaison corrélative n'est-elle fatale. L'approche par facteurs de risque n'est que probabiliste, pas déterministe. Un enfant peut très bien vivre dans une famille monoparentale, dont la mère est au chômage, faire partie aussi d'une minorité ethnique et ne pas développer d'épisodes violents.

La reconnaissance de la multiplicité des causes de la violence implique qu'en conséquence les facteurs socio-économiques ne peuvent tout expliquer. Ainsi, la pauvreté ou le chômage ne peuvent à eux seuls entraîner la violence (Fillieule, 2001). Toutefois, lorsque se cumulent les facteurs d'exclusion sociale, le risque d'être victime ou agresseur augmente. Ces facteurs sont eux-mêmes tellement corrélés qu'il est difficile de les dissocier : leur effet est massif et cumulatif (Farrington, 1986 ; Kauffman, 1997). La littérature sur la question est abondante, et elle est particulièrement convaincante.

- Une enquête suédoise (Lindström, 2001) montre que, si 22 % des écoles de zone urbaine favorisée rapportent des violences (surtout verbales), elles sont 47 % en zone urbaine défavorisée.

- Une enquête irlandaise (O'Moore, Kirkham et Smith, 1997) rapporte aussi que le niveau de *bullying* est plus élevé dans les écoles concentrant des élèves en difficultés socioéconomiques.

- Le NCVS prouve d'après des données agrégées sur quatre ans (1992-1996) que les professeurs sont deux fois plus agressés dans les écoles urbaines des États-Unis et que les problèmes avec les armes à feu y sont importants pour 24 % des élèves (cf. Canada, 2000).

De nombreuses revues de la question montrent cette forte corrélation entre inégalités sociales et violence : par exemple Lipsey et Derzon (1997) à partir d'une méta-analyse de trente-quatre enquêtes longitudinales indépendantes. Il semble donc légitime de penser avec Denise C. Gottfredson, à l'issue de sa propre revue de question (Gottfredson, 2001 p. 64) : « *Pauvreté et inégalité de salaire, échec scolaire, composition ethnique, mobilité et densité de la population, et forte proportion de familles monoparentales sont corrélés avec le taux de délinquance dans un secteur.* »

Bref, la sociologie de la violence à l'école est une sociologie de l'exclusion sociale. Ce qui ne veut pas dire qu'elle n'existe pas dans les écoles de quartiers moyens ou favorisés, mais elle y est plus rare. L'urgence sociale reste au traitement prioritaire des violences dans les écoles de quartiers défavorisés.

La mondialisation : une assignation à violence ?

De ce qui vient d'être dit, il est logique de conclure que toute augmentation de l'inégalité et de l'exclusion sociales entraînera une augmentation de la violence dans les écoles et ailleurs, ce que démontre une étude américaine (Coie, 1994). À partir de là, sans être pour autant futurologue, il est possible de craindre un scénario catastrophe : la globalisation économique, en accélérant l'inégalité entre les pays et à l'intérieur des pays y compris développés, précipitera dans la violence un nombre grandissant d'écoles et de zones urbaines. Comme le dit Bourdieu (Bourdieu, 1997), la violence des dominés est d'abord la reproduction d'une violence sociale de domination. Il ne s'agit pas de stigmatiser les « pauvres » ou de naturaliser leur violence, mais de souligner que la violence est une construction sociale qui ne peut donc être déconstruite que socialement. Elle devient un problème global, dans un monde de plus en plus interdépendant.

Cela est d'autant plus grave que cette globalisation économique s'accompagne d'une perte de pouvoir pour les gouvernements nationaux, incapables de réagir : la globalisation est d'abord une impuissance pour bien des gouvernants et des administrateurs publics. Pour les économistes, le processus de mondialisation est l'incapacité des États à protéger leurs populations des effets liés au cynisme du marché : le rêve globalisé est que « *les gouvernements doivent être débarrassés de la responsabilité de la politique macroéconomique* » (Fitoussi, 1997). L'économiste Jean-Paul Fitoussi, qui écrit ces mots, n'est pas un « gauchiste » refusant totalement les lois du marché. Il nous oblige cependant à nous interroger sur les effets de la mondialisation qui est d'abord augmentation des flux financiers. Ainsi, les transactions financières spéculatives atteignent 1 300 milliards de dollars par jour, ce qui est presque équivalent aux 1 500 milliards de dollars auxquels se montent les réserves de toutes les banques nationales (Bauman, 1998) : aucun État ne peut résister à quelques jours de spéculation des marchés, fût-il un « bon élève » du FMI, comme l'a montré le cas argentin.

La violence en milieu scolaire s'exerce principalement dans les quartiers difficiles. On y trouve un nombre d'agresseurs plus grands. Ainsi, le chercheur français Sebastian Roché, peu enclin à privilégier les causes socio-économiques, montre dans une récente étude que ce qui distingue le plus la délinquance des jeunes des quartiers en difficulté est que celle-ci est plus violente (Roché, 2001). Une de nos études (Debarbieux *et al.*, 2002) montre que le nombre de racketteurs varie selon la

composition sociale des écoles : les élèves sont 10,7 % à se déclarer racketteurs dans les quartiers très défavorisés, 6,8 % dans les quartiers défavorisés, 5,4 % dans les quartiers de classe moyenne et 3,3 % en quartiers favorisés. Ce n'est cependant pas d'abord comme agresseurs que doivent se penser les jeunes des quartiers difficiles, mais comme victimes. On se rappellera que les élèves des minorités ethniques, très présentes dans les écoles en difficulté, sont bien plus victimés que ceux de la majorité. Brownstein, considérant la violence la plus extrême, révèle ainsi (Brownstein, 2000, p. 146) que si les Noirs représentent 14 % de la population des États-Unis, ils sont victimes de 47 % des homicides.

La globalisation de la violence scolaire pourrait donc être une globalisation très inégalitaire, liée au « *caractère hiérarchisé de l'économie mondiale* » (Adda, 2002, p. 47), la mondialisation étant « *une dynamique profondément inégalisatrice* » (Moreau Defarges, 1997).

Une construction sociale interactive

La mondialisation, en délocalisant les centres de décision, favorise paradoxalement une localisation des problèmes (Giddens, 1991). Elle favorise aussi les replis identitaires et communautaristes (Barber, 1995). Elle favorise une vision du monde « ethnicisée » qui peut avoir des conséquences dramatiques au niveau de la délinquance juvénile (Debarbieux, 1999). Elle aide ainsi à la construction d'une « *délinquance d'exclusion* » (Salas, 1998), qui est d'abord une délinquance contre le proche, une « haine de proximité ». Si les causes macrosociales, politiques et économiques ne doivent pas être négligées, on doit aussi mieux décrire et comprendre comment cette violence se construit par une oppression quotidienne homothétique aux dominations globales (Debarbieux, 2002 ; Martuccelli, 2002).

Selon une anthropologue travaillant dans les quartiers les plus déshérités du Brésil : « *Les anthropologues nient, parce que cela implique une position privilégiée (le pouvoir que possède la personne extérieure de nommer ce qui est bien et ce qui ne l'est pas) et parce que ce n'est pas très beau, à quel point les dominés en viennent à jouer le rôle de leurs propres bourreaux en collaborant avec les relations de pouvoir et de silence qui permettent à la destruction de se poursuivre* » (Scheper-Hugues, 1992, p. 172). L'objet des sciences sociales pourrait bien dans ces conditions être de « *mettre en évidence les relations entre oppression structurelle et action individuelle* » (Bourgois, 2001, p. 39) et une

réflexion sur les liens entre mondialisation et violence scolaire ne doit pas y échapper. Il convient de ne pas oublier (Bourdieu, 2000, p. 181) que « *la vérité de l'interaction n'est pas dans l'interaction (relation à deux qui est toujours en fait une relation à trois, les deux agents et l'espace social dans lequel ils sont insérés)* ». On peut certes dénoncer les conditions socio-économiques favorisant la violence scolaire. Il n'en est pas moins vrai que celle-ci se construit dans la proximité de quartiers difficiles où les cibles sont d'abord des éléments dominés, opprimés par d'autres dominés qui construisent la naturalisation anthropologique d'une « loi du plus fort ». Il faut donc suivre la voie étroite d'une réconciliation des points de vue entre les conditions macrosociales et les interactions microlocales. D'un point de vue stratégique, cela est d'importance. Si la violence scolaire n'était que fabriquée de l'extérieur, par des conditions sociales, l'action serait impossible, si ce n'est dans l'espoir illusoire et quelque peu décalé d'un « grand soir révolutionnaire » qui résoudrait magiquement les difficultés.

Or, la littérature scientifique permet abondamment d'échapper à cette aporie, de ne pas sombrer dans la délectation morose de l'hypercritique, ni dans les illusions de la seule « action locale ». Une des directions les plus riches en implications pour la pratique est la recherche sur « l'effet établissement », c'est-à-dire sur la manière dont l'établissement lui-même augmente ou diminue la violence scolaire. Une des études les plus ambitieuses sur la question est celle déjà ancienne des Gottfredson (1985) examinant quels facteurs liés à l'organisation des écoles sont corrélés aux taux de victimisation des élèves et des professeurs. Cette étude est une analyse statistique des données du *Safe School Study*, portant sur un échantillon de plus de 600 écoles. En ce qui concerne les professeurs, l'étude est sans appel : elle montre que les facteurs extérieurs à l'école, et liés aux caractéristiques de la communauté, expliquent jusqu'à 54 % de la variance de leur taux de victimisation. L'étude souligne d'ailleurs que c'est dans les écoles de quartiers défavorisés que l'on trouve le plus d'équipes sans projet, de professeurs avec de basses attentes vis-à-vis de leurs élèves. Malgré tout, jusqu'à 18 % de la variance sont liés à des caractéristiques des établissements scolaires : effectif, organisation, discipline, etc. Il n'en va pas de même pour les élèves, dont les taux de victimation apparaissent moins liés aux facteurs externes – même si la variance atteint quand même jusqu'à 21 %. Les facteurs internes à l'école sont très explicatifs, parmi lesquels la qualité de l'encadrement et en particulier, du côté des élèves, la connaissance des règles, et, du côté du management, un style d'orientation démocra-

tique. Deux autres études américaines (Ostroff, 1992 ; Witte et Walsh, 1990) trouvent le même type de résultats, suggérant donc, sans nier l'importance des caractéristiques externes à l'école, que l'organisation locale est de grande importance.

En France, nos propres résultats sont tout à fait en adéquation avec ces études. Une étude comparative portant sur trente-quatre établissements très défavorisés, de caractéristiques sociodémographiques identiques, montre la très grande variation des taux de victimation (Debarbieux, 2001). L'exemple de l'extorsion est ici encore significatif.

Tableau 3
Variation du taux de victimes et d'agresseurs
dans 34 établissements français défavorisés

Rackettés		Racketteurs	
% moyen de victimes :	8,4 %	% moyen d'agresseurs :	10,1 %
% le plus bas :	3,9 %	% le plus bas :	4,5 %
% le plus haut :	15,4 %	% le plus haut :	15,8 %

Source : Debarbieux, 2002.

Le taux de victimes et d'agresseurs est fortement soumis à des variables internes à l'organisation scolaire locale. Une étude des établissements les plus à risque ou les plus protecteurs montre des caractéristiques largement identifiées désormais : qualité des relations entre adultes, style démocratique de management, clarté des règles, implication des enseignants dans un travail éducatif et non seulement académique. De plus, cette étude a fait apparaître l'importance de la manière dont l'établissement scolaire renforce ou non en interne l'exclusion sociale. L'enfermement « ethnique » par exemple se construit interactivement et localement, par la constitution de classes « spécialisées » dans des populations minoritaires. En France, c'est surtout le cas des minorités d'origine maghrébine. De même, le ressentiment antiscolaire des élèves se construit dans une inégale répression qui touche certaines populations, constituées socialement en « noyaux durs ». Un seul exemple : nos enquêtes montrent que 3,2 % des élèves se voient infliger des devoirs « collectifs » en collège urbain favorisé contre 15,7 % en urbain défavorisé. Bref, si la violence scolaire est construite de l'extérieur, elle est au moins cofabriquée en interne. C'est sans doute là une des meilleures preuves de la spécificité d'une violence scolaire, et la

meilleure incitation à développer des travaux autonomes sur la question, qui dépasse le cadre des seules violences urbaines.

Des effets de système

L'intérêt des travaux comparatifs récents menés par l'Observatoire européen de la violence scolaire et particulièrement par Catherine Blaya (Blaya, 2001) est de montrer qu'à ce niveau différencié d'efficacité locale peuvent s'ajouter des effets de système combinant formation et socialisation professionnelle des enseignants et politiques publiques nationales. Ces travaux mettent en effet en évidence une meilleure efficacité contre la violence des établissements anglais défavorisés par rapport à leurs homologues français, même si certains établissements de l'échantillon britannique sont eux aussi en difficulté. Cette meilleure efficacité se traduit surtout par une victimation moins intense et moins répétée, un climat scolaire jugé globalement plus positif par élèves et adultes. Une explication tient dans un recrutement plus local des enseignants, facilitant la stabilité des équipes. Il faut aussi tenir compte d'un système hiérarchique plus diversifié, les chefs de département ou d'année ayant des pouvoirs étendus, contrairement à la solitude du pouvoir exercé par le chef d'établissement français et son adjoint. Les enseignants anglais, passant un tiers de leur temps de travail en tâches éducatives, *tutoring* ou *counselling*, sont aussi mieux appréciés de leurs élèves.

Ces résultats vont tout à fait dans le sens des travaux montrant combien des « effets de zone » à l'intérieur du territoire français – certaines régions étant « moins violentes » que d'autres – sont liés aux politiques nationales de recrutement des enseignants (Debarbieux *et al.*, 2000). En effet, au niveau local, la stabilité des équipes éducatives est un facteur décisif dans la lutte contre la violence. Le recrutement national en France a pour conséquence de nommer dans les établissements les plus durs de la banlieue parisienne des jeunes professeurs non volontaires, n'ayant que le souci de regagner leur région d'origine. Dans ces zones difficiles, jusqu'à 80 % des enseignants quittent leur établissement chaque année – chiffre qui étonne fréquemment hors de France. Le pouvoir reste alors aux élèves plus anciens, qui éprouvent un sentiment d'abandon de la part des adultes, mais qui aussi connaissent toutes les failles de leur école. À l'inverse, dans les secteurs pourtant aussi difficiles socialement du sud de la France, la stabilité des enseignants est beaucoup plus grande, et est très explicative de meilleurs résultats quant

à la victimation. Difficile donc de parler d'une simple « effet établissement » : la fabrication des équipes, la fabrication de cette meilleure – ou moins bonne – efficacité locale est largement tributaire d'un système global où interviennent compromission politique, corporatisme conservateur et caractéristiques sociales des communautés.

Une des différences les plus intéressantes entre les résultats français et les résultats britanniques nous semble être dans l'arrêt beaucoup plus rapide des victimations en Angleterre. Les victimations répétées sont en effet à la base d'une perte d'estime de soi et d'un sentiment d'insécurité important. Près de un élève sur deux victime à répétition développe un sentiment d'insécurité considérable et perd confiance dans les adultes de la communauté scolaire (Debarbieux, 2002). Or, en Angleterre, du fait d'une meilleure écoute des enseignants – reconnaissant même avec difficulté leur rôle de conseiller éducatif – et du fait d'une obligation légale de mise en place de programmes contre le harcèlement dans chaque école, la victimation est plus vite connue et cesse plus rapidement. Cela montre bien les effets possibles des politiques publiques. De plus, il semble bien que l'implication dans la communauté produise des effets positifs, comme le suggèrent les évaluations de différents programmes en Angleterre, au Canada ou au Brésil. Cette idée d'implication communautaire est très étrangère à la volonté française de séparation totale de l'école et de la cité. Cette coupure augmente pourtant le ressentiment antiscolaire dans les quartiers populaires, elle est sans doute une des explications des moins bons résultats français.

Conclusion : l'action possible

Toute la violence juvénile n'est pas causée par l'inégalité économique. Des facteurs psychiques, familiaux et personnels peuvent être au moins autant explicatifs de violences scolaires parfois spectaculaires. Pourtant, nous pensons avoir suffisamment démontré dans cet article comment cette violence est majoritairement liée à l'exclusion sociale, et du coup à la « mondialisation ». Car la mondialisation, sans manichéisme outrancier, a pour effet le creusement des inégalités sociales, ce qui s'induit par exemple du dernier rapport de l'Organisation internationale du travail, montrant que, malgré une croissance économique mondiale parfois spectaculaire, il y a désormais trois milliards d'êtres humains vivant avec moins de un dollar par jour.

Mais cette violence ne se fabrique pas simplement par un « complot mondial », ou à l'aide de la « main noire » d'un capitalisme multinational : elle se fabrique aussi dans l'oppression quotidienne, dans des interactions locales qui contribuent à fabriquer le repli sur soi et la violence d'exclusion. On peut voir en ces sens les « oppresseurs » du quotidien comme des alliés actifs de la domination globale. Pourtant, à l'inverse, comme le note le grand économiste Amartya Sen : « *L'inégalité et l'exploitation persistantes s'épanouissent souvent en faisant de ceux qui sont maltraités et exploités des alliés passifs* » (Sen, 1990) ; ou encore : « *Ceux qui sont en bas de l'échelle peuvent en arriver à considérer leur sort comme une chose à laquelle il est quasiment impossible d'échapper et qu'il faut supporter avec placidité et calme.* »

La recherche scientifique, assurant sa fonction critique, montre à la fois l'importance des causes sociales lointaines et des effets des organisations locales ou des systèmes politiques et éducatifs. Elle montre que rien n'est fatal : malgré les pesanteurs globales, l'action reste possible au niveau local, national, et politique. Mais cela a un coût d'engagement humain et budgétaire. « *Cet engagement implique d'une part que l'on affronte en priorité les situations de dénuement dans lesquelles tant de personnes se trouvent actuellement. Mais cela implique aussi, d'autre part, de garantir que les personnes concernées jouissent de la liberté de se joindre au processus de décision plutôt que de s'entendre dire l'avis des experts sur ce qui devrait maintenant arriver* » (Sen, *op. cit.*). C'est sans doute une des leçons essentielles retirée des conférences mondiales sur la violence à l'école, et particulièrement, à l'intérieur de ces conférences, des dialogues se nouant entre chercheurs du Nord et chercheurs du Sud, praticiens des quartiers sensibles dans les pays développés et praticiens des secteurs les plus déshérités des pays dont on aimerait qu'ils soient réellement « en voie de développement ».

NOTES

(1) Une version anglaise plus développée de cet article a été publiée dans le *Journal of Educational Administration. Special Issue on Violence in Schools*, n° 6, octobre 2003.

(2) Les données les plus récentes communiquées par le ministère marqueraient une diminution de 10 % de la violence à l'école... ; nous emploierons cependant ici les données correspondant aux périodes de nos enquêtes de victimation publiées. En réalité, le décalage reste énorme entre délinquance apparente et délinquance cachée.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABRAMOVAY (M.) and DAS GRACIAS RUA (M.) (2002), *Violencia na escola*, Brasilia, UNESCO.
- ADDA (J.) (2002), *La Mondialisation de l'économie*, Paris, La Découverte, 2 tomes.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1994), *DSM-IV, Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th edition), Washington, American Psychiatric Association.
- ANDERSON (B.) and HIBELL (B.) (1995), *Skolevers Drogvanor 1995*, rapport n° 47, Stockholm, Centralförbundet för alcohol och narkotikaupplysning.
- BARBER (B.) (1995), *Jihad vs. McWorld*, New York, Times Books.
- BAUMAN (Z.) (1998), *Le Coût humain de la mondialisation*, Paris, Pluriel.
- BLAYA (C.) (2001), *Social Climate and violence in socially deprived urban secondary schools in England and France*, University of Portsmouth, PhD Thesis.
- BOURDIEU (P.) (1997), *Méditations pascaliennes*, Paris, Le Seuil.
- BOURDIEU (P.) (2000), *Les Structures sociales de l'économie*, Paris, Le Seuil.
- BOURGOIS (P.) (2001), *En quête de respect. Le crack à New York*, Paris, Le Seuil.
- BROWNSTEIN (H. H.) (2000), *The Social Reality of Violence and Violent Crime*, USA, Needham Heights, Canada.
- CANADA (G.) (1999), *Fist, Stick, Knife, Gun*, traduction française : *États-Unis : des enfants et des armes*, Paris, ESF.
- CARRA (C.) et SICOT (F.) (1997), « Une autre perspective sur les violences scolaires : l'expérience de victimation », in CHARLOT (B.) et ÉMIN (J.-C.) (éd.), *La Violence à l'école : état des savoirs*, Paris, Armand Colin.
- CENTERS FOR DISEASE CONTROLS AND PREVENTION (1995), *CDC summaries*, March 24, 1995, *Morbidity and Mortality Weekly report* 44.
- COIE (J.-D.) and JACOBS (M.-R.) (1993), « The Role of Social Context », in *The Prevention of Conduct Disorders*, Development and Psychopathology 5.
- COWIE (H.) and SMITH (P.) (2001), « Violence in schools: a perspective from the UK », in DEBARBIEUX (É.) and BLAYA (C.) (eds.), *Violence in Schools: Ten Approaches in Europe*, Paris, ESF.
- DEBARBIEUX (É.) (1996), *La Violence en milieu scolaire - 1. État des lieux*, Paris, ESF.
- DEBARBIEUX (É.) et al. (1999), *La Violence en milieu scolaire - 2. Le désordre des choses*, Paris, ESF.
- DEBARBIEUX (É.) (2001), « La violence à l'école : querelle des mots et défis politiques », in DEBARBIEUX (É.) et BLAYA (C.) (éd.), *Violences à l'école et politiques publiques*, Paris, ESF.
- DEBARBIEUX (É.) (2002), *L'Oppression quotidienne, enquêtes sur une délinquance des mineurs*, Paris, La Documentation française.
- DEVINE (J.) (2001), « Le marché de la violence scolaire », in DEBARBIEUX (É.) et BLAYA (C.) (2001), *Violences à l'école et politiques publiques*, Paris, ESF.
- FARRINGTON (D. P.) (1986), *Unemployment, School Leaving and Crime*, British Journal of Criminology, 26, 335-356.
- FARRINGTON (D. P.) (1993), « Understanding and preventing bullying », in TONRY (M.) (ed.), *Crime and Justice*, vol. 12, University of Chicago Press, Chicago, IL.
- FARRINGTON (D. P.) (2000), « Explaining and preventing crime: The globalization of knowledge - The American Society of Criminology 1999 presidential address », in *Criminology*, 38, 1. 8-26.
- FILLIEÛLE (R.) (2001), *Sociologie de la délinquance*, Paris, PUF.
- FITOUSSI (J.-P.) (1997), « L'Europe : le commencement d'une aventure », *Le Monde*, 29 août 1997.
- GARAPON (G.) et SALAS (D.) (1995), *La Justice des mineurs. Évolution d'un modèle*, Paris, Bruylant.

- GIDDENS (A.) (1990), *The Consequences of Modernity*, Cambridge, Polity Press.
- GOTTFREDSON (G. D.) and GOTTFREDSON (D. C.) (1985), *Victimisation in schools*, New York, Plenum Press.
- GOTTFREDSON (D. C.) (2001), *Schools and Delinquency*, Cambridge University Press.
- JOHNSTON (L. D.), O'MALLEY (P. M.) and BACHMAN (J. G.) (1994), *National Survey Results on Drug Use from the Monitoring. The Future stud, 1975-1993*, Washington D.C., US, Department of Health and Human Services, National Institute of Drug Abuse.
- KACHUR (S. P.), STENNIES (G. M.), POWELL (K. E.), MODZELESKI (W.), STEPHENS (R.), MURPHY (R.), KRESNOW (M.), SLEET (D.) and LOWRY (R.) (1996), *School-Associated Violent Deaths in the United States, 1992 to 1994*, Journal of the American Medical Association, 275, 1729-1733.
- KAUFFMAN (J. M.) (1997), *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth (6th ed.)*, Upper Saddle River, N.J., Prentice Hall.
- KAUFMAN (P.), CHEN (X.), CHOY (S. P.), CHANDLER (K. A.), CHAPMANN (C. D.), RAND (M. R.) and RINGEL (C.) (1998), *Indicators of School Crime and Safety*, 1998, NCES 98-251/NCJ 172215, Washington D.C., US Department of Education and Justice.
- LINDSTRÖM (P.) (2001), *School-Violence, a Multi-Level Perspective*, International Review of Victimology, 8, 141-158.
- MELLOR (A.) (1990), *Bullying in Scottish Secondary Schools*, Spotlight 23, Edinburgh, SCRE.
- MOJITA (Y.) (2001), « La violence en milieu scolaire au Japon », in DEBARBIEUX (E.) et BLAYA (C.) (éd.), *Violences à l'école et politiques publiques*, Paris, ESF, English version in *Violence in Schools and Public Policies*, Paris, Elsevier ed., 2002.
- MOREAU DEFARGES (P.) (1997), *La Mondialisation*, Paris, PUF.
- O'MOORE (M.), KIRKHAM (C.) and SMITH (P. K.) (1997), « Bullying behavior » in *Irish Schools: a Nationwide Survey*, Irish Journal of Psychology, 18, 269-283.
- OFFORD (D. R.) and LIPMAN (E. L.) (1996), « Emotional and behavioural problems », in *Human Resources Development Canada, Growing up in Canada: National Longitudinal Survey of Children and Youth*, Ottawa: Statistics Canada.
- OSTROFF (C.) (1992), *The Relationship Between Satisfaction, Attitudes, and Performance: an Organizational Level Analysis*, Journal of Applied Psychology, 77, 963-974.
- PASSET, 1997.
- PERETTI-WATTEI (P.) (2001), *Théories de la déviance et délinquance autoreportée en milieu scolaire*. Déviance et société, Genève, vol. 25, n° 3, 236-240.
- ROCHÉ (S.) (2001), *La Délinquance des mineurs. Les 12-18 racontent leurs délits*, Paris, Le Seuil.
- SCHEPER-HUGUES (N.) (1992), *Death Without Weeping: The Violence of Everyday Life in Brazil*, Berkeley, University of California Press.
- SEN (A.) (2003 a), *L'Économie est une science morale*, Paris, La Découverte.
- Sen (A.) (2003 b), *Un nouveau modèle économique. Développement, justice et liberté*, Paris, Odile Jacob.
- SMITH (P. K.) (ed.) (2002), *Violence in Schools: the Response in Europe*, London, RoutledgeFalmer Tremblay and alii, 1996, Kauffman, 1997.
- WALKER (H. M.), COLVIN (G.) and RAMSEY (E.) (1995), *Antisocial Behaviour in Schools: Strategies and Best Practices*, Toronto, Brooks and Cole.
- WENTZKE (G.) (1997), *Gewalt und Fremdenfeindlichkeit an den Schulen*, Empirische Pädagogik, 11, 151-156.
- WITHNEY (I.) and SMITH (P. K.) (1993), *A Survey on the Nature and Extent of Bully/Victim Problem in Junior/Middle and Secondary Schools*, Educational Research, 35, 3-25.
- WITTE (J. F.) and WALSH (D. J.) (1990), *A Systematic Test of the Effective Schools Model*, Educational Evaluation and Policy Analysis, 12, 188-212