

A paraître en 2011 dans *Les Cahiers de la Sécurité*, Paris, INHESJ.
Version provisoire, merci de vous référer à l'article publié en cas de citation.

La pédagogie a-t-elle un rôle à jouer dans la prévention des violences à l'école ?

Benoît Galand, professeur en sciences de l'éducation à l'Université catholique de Louvain
www.uclouvain.be/violence-ecole.html

Cet article s'intéresse au rôle de la pédagogie dans la prévention et la régulation de la violence à l'école. Pour ce faire, il cherche d'abord à préciser les différentes formes que peuvent prendre les violences scolaires. Il interroge ensuite la place de l'école dans l'émergence et l'intensité de ces différentes formes de violence. Finalement, il présente une série de pistes d'action organisées selon trois axes d'intervention, qui peuvent être mise en œuvre en milieu scolaire afin de promouvoir un climat de sécurité.

Les violences scolaires

Si les études qualitatives indiquent clairement qu'il existe diverses formes de violence à l'école, qui peuvent répondre à des logiques différentes, seules les études quantitatives sont en mesure de préciser la prévalence de chacune de ces formes de violence en milieu scolaire. Les enquêtes de victimisation et de comportements auto-révélés, interrogeant directement un large échantillon de personnes sur les faits auxquels elles ont été confrontées et les conduites qu'elles ont émises, constituent probablement une des méthodes les plus fiables pour obtenir une image fidèle de l'ampleur et de la répartition de ces phénomènes. Les enquêtes de ce type menées dans plusieurs pays occidentaux, y compris en France, convergent largement.

Leurs résultats peuvent être présentés sous forme de pyramide, dont le sommet serait représenté par les agressions physiques et les crimes (ex. : coups et blessures, menace avec arme, viol). Souvent fortement médiatisée, avec une forte charge émotionnelle et idéologique, cette forme de violence est la moins fréquente et reste en valeur absolue relativement rare en milieu scolaire, en particulier envers les enseignants. Les vols et dégradations de biens matériels composent l'étage suivant de la pyramide, constituant un des principaux délits commis en milieu scolaire. L'étage d'en-dessous est composé des mauvais traitements, des brimades et des victimisations répétées. Cette forme de violence, que de nombreux spécialistes qualifient de « harcèlement » (*bullying* en anglais), se caractérise par des actions négatives dirigées intentionnellement et de manière répétée vers une personne perçue comme moins à même de se défendre. Parfois désigné sous le terme de bouc-émissaire, de tête de turc ou de souffre-douleur, ce harcèlement peut combiner dans des proportions variables, par ordre de prévalence, des atteintes verbales (ex. : moquerie, insulte) et des atteintes relationnelles (ex. : rejet, exclusion), mais aussi des atteintes contre les biens (ex. : vol, dégradation), et/ou des atteintes physiques (ex. : coup, racket, attouchement). Cette forme de violence – observable dès la maternelle – est relativement fréquente, les études internationales indiquant par exemple qu'entre 10 et 20 % des jeunes de 11 à 15 ans en sont victimes chaque année. De manière moins fréquente, cette forme de violence peut également être dirigée vers un(e) enseignant(e) ou prendre place entre professionnels au sein des établissements. L'étage suivant de la pyramide ne concerne pas directement l'atteinte à l'intégrité des personnes, mais plutôt la non-conformité aux règles liées au fonctionnement des classes et des écoles. Il peut s'agir d'absentéisme, de passivité, de déplacement intempestif, de bavardage, de niveau de langage inapproprié, d'écart à la norme vestimentaire, de contestation d'une décision scolaire (note, sanction), etc. Bref, il s'agit d'incidents disciplinaires relevant principalement de l'organisation et du fonctionnement de

l'institution scolaire et ne constituant généralement pas une infraction aux yeux de la loi (à l'exception notable de l'obligation scolaire). Cette forme de comportements problématiques est massivement plus répandue que les formes précédentes. Finalement, la base de la pyramide est composée de comportements manifestant le respect d'autrui, des règles et du matériel, la collaboration, le soutien et l'entraide, qui constituent rappelons-le l'essentiel des conduites manifestées en contexte scolaire. En effet, une large majorité des interactions sociales au sein de la plupart des écoles se déroulent sans heurt majeur, dans un climat jugé plutôt positif tant par les élèves que par le personnel scolaire. Concernant les phénomènes de violence à l'école, l'ensemble de ces résultats invitent à bannir aussi bien l'angélisme que la fièvre sécuritaire. Des problèmes existent, et ils sont lourds de conséquences pour les apprentissages et pour le bien-être des personnes, mais les plus courants correspondent assez mal à l'étiquette de « délinquance juvénile » dont certains les affables.

La place de l'école

Dans quelle mesure les établissements scolaires et les enseignants ont-ils un impact sur les différentes formes de violences scolaires présentées supra ? Outre le fait que la plupart des auteurs de violence sont internes aux établissements, trois types d'études peuvent éclairer cette question de l'influence de l'école sur les problèmes de violence. Premièrement, des études de cas et des monographies d'écoles indiquent qu'un élève peut manifester des comportements assez différents en passant d'un établissement scolaire à un autre, de même que l'intensité des problèmes de violence vécus au sein d'une même école peut évoluer suite à un changement de direction et/ou de politique interne. Deuxièmement, des enquêtes quantitatives permettent de comparer de nombreuses écoles ou classes, en tenant compte des caractéristiques structurelles et de la composition de ces dernières. Leurs résultats montrent des différences significatives entre écoles concernant la victimisation des élèves et des enseignants, le harcèlement entre élèves, la violence perçue, le sentiment d'insécurité, les problèmes de discipline, les performances scolaires, l'absentéisme, la délinquance et la consommation de drogues. Ces différences sont en partie associées à la composition et à la structure de la classe ou de l'école, mais aussi à des facteurs organisationnels et pédagogiques. Troisièmement, des études ont cherché à évaluer les effets de programmes d'intervention menés en milieu scolaire sur les problèmes de violence, en comparant les comportements d'élèves qui ont suivi un programme d'intervention et d'élèves qui n'ont pas suivi ce programme. Leurs résultats montrent que plusieurs programmes d'intervention ont un effet positif significatif, principalement celui d'entraîner une diminution de comportements violents qui autrement seraient restés stables (plutôt que prévenir leur apparition).

Ces différents résultats s'observent aussi bien dans l'enseignement primaire que secondaire et ont été répliqués dans plusieurs pays occidentaux. Ils suggèrent que l'intensité des violences scolaires est en partie liée aux modes de fonctionnement des classes et des établissements. Par contre, ces recherches indiquent que toutes les formes de violence ne sont pas affectées de la même manière par l'environnement scolaire. Le contexte scolaire a davantage d'effet sur les problèmes de discipline et l'absentéisme que sur la délinquance ou l'agression. Il semblerait donc que plus on s'approche du sommet de la pyramide des formes de violences scolaires décrite ci-dessus, plus on a affaire à des facteurs échappant à l'action des équipes scolaires. Inversement, les formes de violence les plus répandues en milieu scolaire sont celles sur lesquels ces mêmes équipes peuvent avoir le plus d'impact. Il semblerait également que les paramètres du contexte scolaire constituent des facteurs déclencheurs ou de maintien des problèmes de violence, ou à l'inverse des facteurs de protection, bien davantage que des facteurs étiologiques. Ainsi, l'institution scolaire apparaît moins comme la source première de problèmes de violence – surtout dans ses formes les plus aigües – que comme un environnement éducatif qui va moduler, en positif ou en négatif, le développement de certaines conduites chez les élèves.

A cet égard, les recherches menées en psychologie indiquent que l'exposition à la violence à l'école, les contacts avec des pairs délinquants, la perception du climat scolaire, la qualité des relations avec les enseignants, l'attitude vis-à-vis de l'école et le rendement scolaire, constituent des aspects de l'expérience scolaire qui prédisent l'évolution des comportements violents des élèves. Un enjeu central pour la prévention et la gestion des violences scolaires est par conséquent d'identifier les facteurs organisationnels et pédagogiques qui peuvent affecter ces différents aspects de l'expérience scolaire des élèves. Il s'agit notamment de réfléchir à la manière dont différents éléments du contexte scolaire peuvent influencer l'évolution, d'une part de l'agressivité proactive (non provoquée) via les opportunités de modelage et de renforcement qu'ils offrent, et d'autre part de l'agressivité réactive (provoquée) via la frustration et l'insécurité qu'ils suscitent. A contrario, il s'agit de considérer la manière dont les normes saillantes dans l'environnement, les pressions situationnelles, les stimulations émotionnelles, les opportunités, les alternatives possibles et les sanctions, etc., vont soutenir ou au contraire diminuer la capacité et la motivation des individus à réguler leur comportement. Dans cette perspective, la violence est rarement gratuite, elle se construit à travers des situations et des interactions. Les personnes adoptent des comportements qu'ils considèrent comme « normaux » (c'est-à-dire comme faisant partie des normes de leur groupe d'appartenance), légitimes (c'est-à-dire justifiés de leur point de vue), ou instrumentaux (c'est-à-dire permettant d'atteindre un objectif). Par conséquent, les événements et les signaux qui soutiennent l'idée que la violence est une réaction acceptable et productive, qui donnent l'impression d'une menace sciemment provoquée, et/ou qui suscitent la colère favorisent le recours à la violence.

Les missions de l'école

Par quels biais les équipes éducatives peuvent-elles avoir une action sur les processus dont il vient d'être question ? Vu la prévalence des différentes formes de violences scolaires répertoriées ci-dessus, une réponse strictement judiciaire ou criminologique semble inappropriée. Ce type de réponse peut avoir tout son sens face aux agressions aiguës et aux crimes, mais est peu adaptée aux problèmes de harcèlement et de discipline. Actuellement, les punitions, les exclusions et les suspensions sont les réponses les plus répandues des écoles à ces formes de comportements. Ces réponses sont globalement peu efficaces et ont parfois pour conséquence d'aggraver les difficultés initiales. Les recherches indiquent clairement que l'autorité scolaire demande plus que des punitions, elle cherche à développer le contrôle de soi et les compétences sociales chez les élèves. Or, si la sanction est un signal qui vise à stopper un comportement, elle n'aide pas à développer d'autres manières de se conduire. Faire régner l'ordre ne suffit pas à construire un climat positif au sein d'une école. La confiance et le sentiment d'appartenance nécessitent un travail éducatif qui cultive le respect, la convivialité et les obligations mutuelles entre enseignants et élèves, ainsi qu'entre les élèves eux-mêmes. Un tel climat ne permet pas seulement de réduire l'expression de comportements violents, mais aussi de favoriser les apprentissages. Garantir la sécurité des élèves fait donc partie intégrante du mandat des adultes travaillant dans les établissements scolaires. Ce climat de sécurité est à la fois nécessaire au bien-être et au développement des jeunes que les parents confient à l'école, et crucial pour les apprentissages que les enseignants ont pour mission de stimuler. Le rôle de l'institution scolaire n'est certes pas de prendre en charge toutes les difficultés des élèves, mais il est de mettre en place des conditions les plus favorables possibles pour l'apprentissage. Et ces conditions sont à la fois cognitives et relationnelles. En ce sens, se soucier du respect des règles scolaires et des relations entre élèves ne constitue pas un à-côté supplémentaire et désagréable du métier d'enseignant, mais une partie de son mandat et une condition de son efficacité.

Par conséquent, proposer aux écoles des programmes spécifiques pour chaque type de difficulté potentielle (harcèlement, délinquance, addictions, abandon scolaire, égalité de genre, interculturel,

citoyenneté, internet, etc.) paraît peu réaliste. Une telle approche risque d’empiéter sur le temps d’enseignement et est certainement impossible à implémenter de manière durable. L’option consistant à faire appliquer ces programmes spécifiques par des « spécialistes » non-enseignants, outre son coût, risque de déresponsabiliser les enseignants en renforçant l’impression que ce n’est pas leur travail d’assurer un climat scolaire serein. Il paraît plus fructueux de travailler avec les membres des équipes éducatives à des adaptations graduelles de leurs pratiques quotidiennes.

Trois axes d’intervention

Les recherches à propos de pistes d’intervention internes aux classes et aux établissements peuvent être organisées selon trois axes : la gestion des activités d’apprentissage ; la gestion de la discipline ; l’entraînement des compétences sociales et émotionnelles.

La gestion des activités d’apprentissage.

L’idée centrale de cette approche est de travailler sur les contenus et les modalités d’enseignement pour avoir une action préventive. Il s’agit principalement de mettre en place des activités qui mobilisent l’énergie des élèves sur l’apprentissage, et de (re)mettre les élèves au travail par des interventions discrètes plutôt que recourir à des punitions. Le pari est d’impliquer les élèves dans les apprentissages et de minimiser les interruptions ou les moments de flottements, de façon à détourner les élèves d’autres types de comportement et à réduire les occasions de conflits potentiels.

A cet égard, les résultats de recherche suggèrent mettre en œuvre des pratiques (a) qui offrent aux élèves des opportunités de choix et de participation par rapport au contenu et à la gestion des activités d’apprentissage, (b) qui diversifient les supports et les types d’activités, (c) qui aident les élèves à faire le lien entre le contenu des apprentissages et leur vie quotidienne de manière à leur faire découvrir en quoi ces apprentissages leur donnent un pouvoir de compréhension et d’action supplémentaire, (d) qui véhiculent des attentes positives vis-à-vis des progrès réalisables par chaque élève, (e) où l’erreur n’est pas considérée comme une faute mais bien comme un élément à part entière du processus d’apprentissage, et (f) qui mettent les élèves face à des défis tout en leur fournissant un accompagnement structuré. Il peut également être intéressant de déployer des activités qui renforcent la coopération entre élèves et la reconnaissance de la diversité des compétences des élèves, car elles permettent de soutenir les contacts positifs entre élèves et de diversifier les opportunités de valorisation constructive. A contrario, les résultats disponibles invitent à excuser les pratiques qui augmentent la saillance ou la valeur accordée à la comparaison sociale entre élèves, qui véhiculent des attentes négatives vis-à-vis de certains élèves ou qui accordent la priorité à certains élèves et en négligent d’autres.

Outre la mise en place d’environnements d’apprentissage « préventifs » à travers le modèle de comportement proposé, les routines instaurées, et le monitoring de l’évolution des élèves sur le plan cognitif, affectif et relationnel, les études réalisées dans le cadre de cette approche invitent à une double démarche : d’une part, une réflexion sur la manière de réagir face des situations conflictuelles ou de crise, afin de limiter les risques d’escalade, d’autre part, un retour réflexif individuel ou collectif sur ses actions, en vue d’une prise de recul et d’une amélioration. En d’autres mots, un des objectifs prioritaires en termes de prévention au niveau du développement professionnel des enseignants serait d’améliorer la qualité de l’enseignement pour tous les élèves, plutôt que de former à des techniques spécialisées vis-à-vis de tel ou tel problème propre à quelques élèves.

La gestion de la discipline.

Cette approche s’appuie sur les principes suivants : la mise au point d’un petit nombre de règles formulées positivement, l’explicitation et l’enseignement des comportements attendus, l’attention

partagée portée au respect de ces règles et attentes, une réaction consistante en cas de violation des règles en évitant les punitions lourdes, l'emploi d'une vaste gamme de renforcements positifs pour les comportements attendus. Il s'agit de rendre plus explicite et accessible ce qui est attendu, mais aussi de l'incarner de manière cohérente au sein d'une équipe éducative en mettant surtout en avant les moments où les élèves respectent ce qui est attendu.

Les recherches menées dans le cadre de cette approche indiquent que la connaissance des règles n'est pas un élément crucial, car elle est généralement assez bonne. La difficulté est plutôt de faire reconnaître ces règles comme légitimes. A cet égard, la sévérité et les politiques de tolérance zéro n'ont pas démontré leur efficacité. Par contre, une solide cohérence au sein de l'équipe éducative à propos des valeurs et des objectifs, de l'application des règles et de la circulation de l'information, semble très importante. L'expérience pratique réfute ainsi à la fois le laxisme et l'autoritarisme, en soulignant le rôle d'adultes bienveillants et vigilants, attentifs à signaler toute transgression constatée (ce qui est le sens premier du mot sanction), mais misant avant tout sur le rappel des règles. Cela nécessite une certaine implication des adultes travaillant dans les établissements, notamment dans des temps d'échanges collectifs et dans la supervision des lieux « publics » (couloirs, cantines, cours, ...). Il s'agit aussi pour les adultes présents dans les établissements de proposer des modèles positifs de conduites et d'offrir des opportunités de reconnaissance publique et de valorisation, y compris vis-à-vis des pairs, associés au respect de ces modèles. L'objectif est d'influencer les normes qui régissent les relations sociales, entre adultes et élèves, mais aussi entre élèves. De plus, les résultats obtenus suggèrent un impact positif de la disponibilité et de l'écoute des enseignants vis-à-vis des élèves, du soutien qu'ils leur apportent et de l'équité dont ils font preuve dans leurs rapports avec eux, dans les sanctions et dans les évaluations. Inversement, les résultats invitent à éviter tout comportement discriminatoire ou dévalorisant à l'encontre d'un élève.

L'implication des élèves dans la gestion de l'école, l'élaboration des règles et leur application (ex.: conseil de participation, médiation par les pairs) peut aider à renforcer la légitimité des règles scolaires. Une ouverture aux parents, l'invitation de ceux-ci à s'impliquer dans des activités d'apprentissage ou festives co-organisées avec des enseignants, voire l'offre de service envers les familles en dehors des heures de cours (bibliothèque, salle de sport, ciné-club, etc.), peuvent aider à renforcer la cohérence entre école et famille. Avec les parents comme avec d'autres intervenants extra-scolaires, le défi pour les écoles est d'arriver à instaurer une logique de partenariat et de rôles différenciés mais complémentaires, plutôt qu'une logique unilatérale fondée sur un rapport de force. Il peut également être utile pour les établissements de mettre en place des procédures pour les situations qu'ils estiment dépasser le cadre de leurs interventions et où ils décideront de passer le relais à d'autres professionnels (services de protection de la jeunesse, services de police, services de santé mentale, services sociaux, etc.) : processus de décision, protocole de collaboration, maintien ou non d'un lien avec l'élève, suivi, etc.

L'entraînement des compétences sociales et émotionnelles.

Cette approche met l'accent sur l'apprentissage de compétences favorisant le développement cognitif, social et émotionnel des élèves. Il s'agit par exemple de développer la connaissance de soi, la confiance en soi, l'affirmation de soi, la régulation émotionnelle, l'empathie, la résolution de conflit, et/ou les comportements prosociaux. Une formation à ce type de compétences est jugée utile car la maîtrise de ces compétences favorise les acquisitions scolaires, l'adaptation sociale et la santé mentale, mais ne s'acquière pas spontanément. L'idée est notamment de mettre en œuvre des dispositifs de formation qui aident les élèves – y compris ceux déjà impliqués dans des situations de violence – à développer d'autres manières de réagir en cas de désaccord, de stress ou de tension. Cet apprentissage s'appuie sur un curriculum précis, mis en œuvre lors de moments de formation planifiés, qui offre des opportunités de pratiquer ces compétences et fournit des rétroactions aux élèves. Une composante extra-scolaire est parfois prévue, en partenariat avec d'autres acteurs éducatifs, afin de favoriser la généralisation de cet apprentissage à d'autres contextes de vie.

Souvent, cette approche se caractérise également par l'attention portée à la qualité des relations enseignants-élèves et à la responsabilisation des élèves, entre autres à travers des espaces de parole et de décision et/ou un système de délégation, qui permettent aux élèves d'exercer les compétences apprises.

Les études concernant l'apprentissage social et émotionnel indiquent que celui-ci peut être bénéfique pour tous les élèves, mais profite davantage aux élèves qui manifestent déjà des comportements problématiques. Certaines compétences sociales et émotionnelles peuvent être intégrées dans le curriculum habituel des classes, mais d'autres sont trop spécifiques ou trop coûteuses en temps et demandent que des moments particuliers leurs soient consacrés. Comme regrouper les élèves impliqués dans des violences scolaires est souvent associé à une série d'effets pervers, les recherches suggèrent qu'offrir quelques heures par semaine aux élèves « très difficiles » un curriculum spécialisé sur les compétences sociales et émotionnelles peut être utile.

Les trois axes d'interventions qui viennent d'être présentés sont bien entendu complémentaires, mais ne doivent pas nécessairement être tous mis en œuvre pour entraîner des améliorations. Les études disponibles ne permettent pas d'affirmer qu'un des axes serait prioritaire sur les autres. De part leur contenu, ces trois approches ont clairement plus de chance d'avoir un impact sur les formes les plus courantes de violences scolaires – qui sont justement celles sur lesquelles les écoles ont le plus de prise – plutôt que sur les formes aigües. Les démarches détaillées dans chacun de ces axes de travail peuvent être implémentées à différents niveaux : celui d'une classe, celui d'un cycle ou d'une option, celui d'un groupe « à risque », celui d'un établissement. Chacun de ces niveaux a sa pertinence et semble avoir un effet repérable. Ces différents niveaux d'action peuvent bien entendu se combiner de façon à renforcer leurs effets, mais l'absence d'une telle coordination ne condamne pas les acteurs à l'impuissance ou à l'inaction. Si un accompagnement des équipes éducatives peut être utile à chacun niveau d'intervention, c'est sans doute dans la construction d'une synergie entre différents niveaux et différentes démarches, plus exigeante et plus difficile à atteindre, qu'un accompagnement s'avère le plus crucial.

En conclusion

Par rapport à la question soulevée dans l'intitulé de cet article, nous avons vu que la violence à l'école pouvait prendre plusieurs formes. Les écoles et les enseignants sont inégalement équipés pour faire face à ces différentes formes de violences scolaires. Leurs moyens d'action portent surtout sur les problèmes de harcèlement et de discipline, qui sont les formes de violence les plus répandues en milieu scolaire. Nous avons mis en évidence plusieurs pistes de prévention et de régulation vis-à-vis de ces formes de violence, qui peuvent être structurées en trois axes complémentaires d'intervention. Les recherches en éducation indiquent clairement que la pédagogie a un rôle à jouer dans la construction d'un climat de sécurité à l'école, tant dans son versant didactique que dans son versant de gestion de la classe. Mais elle ne constitue qu'un outil parmi d'autres et certainement pas une réponse absolue. Certaines formes de violence semblent déborder largement du cadre d'action des professionnels scolaires et n'être que marginalement affectées par ce qui est mis en place au sein des classes et des écoles. Sur ce point, il apparaît ainsi que l'institution scolaire et ses acteurs ne constituent qu'une composante parmi d'autres – et peut-être pas la plus cruciale – d'une politique de prévention de la délinquance.

Bibliographie

Carra, C. (2009). Violences à l'école élémentaire : L'expérience des élèves et des enseignants. Paris : PUF.

- Cornell, D.G. & Mayer, M.J. (2010). Why school order and safety matter? Educational Researcher, 39 (1), 7-15.
- Debarbieux, E. & Blayat, C. (dirs.) (2001). La violence en milieu scolaire : Dix approches en Europe. Paris : ESF.
- Debarbieux, E., Dupuch, A. & Montoya (1997). Pour en finir avec le « handicap socioviolent » : Une approche comparative de la violence en milieu scolaire. In B. Charlot & J.-C. Emin (Coord.), Violences à l'école : Etat des savoirs (pp. 17-40). Paris : Armand Colin.
- Debarbieux, E., Garnier, A., Montoya, Y. & Tichit, L. (1999). La violence en milieu scolaire : Le désordre des choses. Paris : ESF.
- Delannoy, C. (2000). Elèves à problèmes, écoles à solutions ? Paris : ESF.
- Elis, M.J., Zins, J.E., Graczyk, P.A. & Weissberg, R.P. (2003). Implementation, sustainability, and scaling up of social-emotional and academic innovations in public schools. School Psychology Review, 32, 303-319.
- Galand, B. (Coord.) (2008). Réinventer l'autorité à l'école. Bruxelles : Couleur livres.
- Galand, B. (Coord.) (2009a). Les sanctions à l'école et ailleurs : Serrer la vis ou changer d'outil ? Bruxelles : Couleur livres.
- Galand, B. (2009b). L'école peut-elle être un lieu de prévention des comportements violents ? Cahier de Recherche en Education et Formation, 69, 3-32.
- Galand, B., Dernoncourt, O. & Mirzabekiantz, G. (2009). Caractéristiques relationnelles et émotionnelles des auteurs et des victimes de violences à l'école. Revue suisse des sciences de l'éducation, 31, 33-56.
- Galand, B., Philippot, P. & Frenay, M. (2006). Structures de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves : Une analyse multiniveaux. Revue française de pédagogie, 155, 57-72.
- Galand, B., Philippot, P. & Lecocq, C. (2007). School violence and teacher professional disengagement. British Journal of Educational Psychology, 77, 465-477.
- Galand, B., Philippot, P., Buidin, G. & Lecocq, C. (2004). Violences à l'école en Belgique francophone: Différences entre établissements et évolution temporelle. Revue française de pédagogie, 149, 83-96.
- Galand, B., Philippot, P., Petit, S., Born, M. & Buidin, G. (2004). Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire : Elèves et équipes éducatives. Revue des sciences de l'éducation, 30, 465-486.
- Galloway, D. & Roland, E. (2004). Is the direct approach to reducing bullying always the best? In D. Pepler, K. Rigby & P. Smith (Eds.), Bullying in schools: How successful can interventions be? (pp. 37-53). New York: Cambridge University Press.
- Gottfredson, D.C. (2001). Schools and delinquency. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hahn, R., Fuqua-Whitley, D., Wethington, H., Lowy, J., Crosby, A., Fullilove, M. et al. (2007). Effectiveness of universal school-based programs to prevent violent and aggressive behavior. American Journal of Preventive Medicine, 33, 114-129.
- Janosz, M., Archambault, I., Pagani, L., Pascal, S., Morin, A. & Bowen, F. (2008). Are there detrimental effects of witnessing school violence in early adolescence? Journal of Adolescent Health, 43, 600-608.
- Jimerson, S., & Furlong, M. (2006). The handbook of school violence and school safety: From research to practice. Lawrence Erlbaum.
- Jimerson, S.R., Swearer, S.M. & Espelage, D.L. (2010). Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective. New-York: Routledge.
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., Astor, R.A. & Zeira, A. (2004). The contributions of community, family, and school variables to student victimization. American Journal of Community Psychology, 34, 187-204.
- Massé, L., Desbiens, N. & Lanaris, C. (dirs.) (2006). Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention. Montréal : Gaëtan Morin.

- Mayer, M.J. & Furlong, M.J. (2010). How safe are our schools? Educational Researcher, 39, 16-26.
- Merrell, K.W., Gueldner, B.A., Ross, S.W. & Isava, D.M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. School Psychology Quarterly, 23, 26-42.
- Olweus, D. (1999). Violences entre élèves, harcèlements et brutalités : Les faits, les solutions. Paris : ESF.
- Pain, J. (1997). Violences et prévention de la violence à l'école. Les Sciences de l'éducation, 30, 57-87.
- Payet, J.-P. (1998). La ségrégation scolaire : une perspective sociologique sur la violence à l'école. Revue Française de Pédagogie, 123, 21-34.
- Roland, E. & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. Educational Research, 44, 299-312.
- Russon, C. & Steffgen, G. (2004). Agir contre la violence à l'école: Mesures pour prévenir et réduire la violence dans les lycées. In G.Steffgen & N.Ewen (Eds.), Gewalt, an luxemburger schulen: Stand der forschung [Violence dans les écoles luxembourgeoises. Etat de la recherche] (pp. 267-287). Luxembourg: Imprimerie St-Paul.
- Rutter, M. & Maughan, B. (2002). School effectiveness findings 1979-2002. Journal of School Psychology, 40, 451-475.
- Tremblay, R.E. (2008). Prévenir la violence dès la petite enfance. Paris : Odile Jacob.
- Wilson, S.J. & Lipsey, M.W. (2006). The effectiveness of school-based violence prevention programs for reducing disruptive and aggressive behavior: A meta-analysis. International journal on violence and schools, 1, 38-50.
- Wilson, S.J. & Lipsey, M.W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis. American Journal of Preventive Medicine, 33, 130-143.
- Wilson, S.J., Gottfredson, D.C. & Najaka, S.S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. Journal of Quantitative Criminology, 71, 136-149.
- Wilson, S.J., Lipsey, M.W. & Derzon, J.H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 71, 136-149.