

Comment lutter contre le harcèlement entre élèves ?



I. Constat

Depuis plus de nombreuses années, l'UFAPEC se préoccupe du harcèlement, de la persécution entre élèves (*school bullying*). Ces brimades, comme les autres formes de violence, nuisent de manière évidente à notre enseignement. Selon une enquête menée par Dan Olweus¹, environ 15% des élèves des écoles primaires et collège de Norvège sont concernés par des faits de harcèlement, c'est-à-dire un élève sur sept.

Une autre enquête interuniversitaire menée de 2000 à 2003² en Communauté française relève de nombreuses formes de violences « mineures ». 24 établissements de l'enseignement secondaire, issus de tous les réseaux ont constitué l'échantillon. Il en ressort l'établissement d'une liste de brimades, qui sont pointées comme légèrement plus fréquentes à l'école qu'en dehors :

- moqueries (56% contre 36% en dehors)
- rumeurs malveillantes (33% contre 23%)
- vols (22% contre 14%)
- déprédations d'objets (15% contre 9%)
- bagarres (25% contre 21 %)
- intimidations verbales (22% contre 18%)
- insultes racistes (18% contre 16%)
- insultes sexistes (11% contre 10%)

Cette enquête révèle un réel malaise entre élèves, qui provient surtout de faits répétés au quotidien, en particulier les violences verbales qui semblent liées à une impression d'isolement, d'exclusion sociale. Pour Benoît Galand³, des événements qui peuvent sembler mineurs, voir banals, mais qui sont répétés, semblent avoir un impact très fort sur le climat de l'école.

II. Définition du school bullying

Le *school bullying* revêt différentes formes de harcèlement et de brutalités entre pairs, physiques ou verbales. Il s'agit d'une forme de violence ritualisée⁴, où un ou des harceleurs agressent de manière répétitive une victime désignée. Ce phénomène possède **trois caractéristiques**⁵ : une conduite agressive d'un élève envers un autre avec intention de nuire, qui se répète régulièrement et engendre une relation dominé/dominant. Il ne s'agit donc pas de disputes ou bagarres ordinaires et quasi quotidiennes dans les cours de récréation. Les études montrent cependant que ces formes de harcèlement touchent **majoritairement les élèves entre 8 et 11 ans**. Chez les adolescents, le bullying prend souvent des formes verbales, en lien avec leurs facultés d'expression.

¹ OLWEUS Dan, *Bullying in schools : what we know and what we can do*. Blackwell, 1993, London.

² BUIDIN G., PETIT S., GALAND B., PHILIPPOT P., BORN M., *Violences à l'école. Enquête de victimisation dans l'enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique*. Etude interuniversitaire commandée par le Ministère de la Communauté française de Belgique à l'initiative de M. Pierre Hazette. UCL/Ulg, 2003.

³ GALAND B., *Violences et adolescents, les fausses évidences*, in Bruxelles Santé, n°spécial 2002, 53-61.

⁴ CATHELIN Nicole, *Harcèlements à l'école*, éd. Albin Michel, 2008.

⁵ MOTTOT Florence, *Les brimades entre élèves*, revue Sciences Humaines n°190, février 2008.

L'objet *violence*, directement lié au *school bullying*, est difficile à définir. En effet⁶, le seuil de **l'intolérable n'est pas le même** pour tous les individus. Il varie selon leur sensibilité, leur milieu social, leur culture, mais aussi selon les règles admises dans les différents établissements.

Cyberharcèlement

Le harcèlement traditionnel connaît une nouvelle variante électronique : le cyberharcèlement. Les enfants et adolescents n'utilisent pas seulement Internet et les GSM pour entrer et rester en contact, certains utilisent également les technologies de l'information et de la communication pour commettre des actes de harcèlement. Même s'il y a aujourd'hui peu de certitudes à propos des conséquences à long terme de ce phénomène, il apparaît en revanche qu'une grande partie de la jeunesse y est confrontée.

Un jeune sur trois (34,3%) a déjà été victime de harcèlement sur internet et un jeune sur cinq (21,2%) déclare en avoir été l'auteur, révèle une enquête réalisée par l'Observatoire des droits de l'internet⁷.

Définition

Bill Belsey⁸ a tenté de définir le cyberharcèlement : il s'agit de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (comme l'e-mail, le GSM et les sms, la messagerie instantanée, les pages Web personnelles) pour adopter délibérément, répétitivement et de manière agressive un comportement à l'égard d'un individu ou d'un groupe avec l'intention de provoquer un dommage à autrui.

Vandebosch⁹ considère qu'appliquer les critères du harcèlement classique à une définition de cyberharcèlement est une entreprise hasardeuse. En ce qui concerne l'aspect répétitif et la non-provocation, il convient certainement de tenir compte de la nature spécifique des messages électroniques écrits. Une interprétation erronée de ces derniers est toujours possible dans la mesure où le contact visuel et l'intonation font défaut. Quand des messages à l'origine conçus pour être amusants sont interprétés différemment par le destinataire, cela peut conduire à de 'véritables' formes de cyberharcèlement.

Le caractère répétitif du harcèlement classique peut également être interprété différemment dans le contexte du cyberharcèlement, estime Vandebosch. La mise en ligne de photos gênantes a-t-elle un caractère répétitif, alors que la prise des photos est un événement unique ou lorsque les photos sont continuellement en ligne ?

Pour ce sociologue, les médias électroniques permettent non seulement d'entretenir les contacts existants mais également de rencontrer des 'étrangers en ligne'. En outre, l'anonymat est souvent une donnée récurrente lorsqu'il s'agit de communication électronique.

Vandebosch résume l'acte de cyberharcèlement par cinq critères. L'acte en question

⁶ CHARLOT Bernard, Emin Jean-Claude, *Violences à l'école, état des savoirs*, éditions Armand Colin, 1997.

⁷ http://mail.ufapec.be/exchweb/bin/redir.asp?URL=http://www.internet-observatory.be/internet_observatory/home_fr.htm

⁸ BELSEY, Bill cité dans SCHRIEVER, Beatrice (2007) « Cyberintimidation: perspective de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario », *Notes des Services économiques et Services aux membres de la FCE*, septembre, p.10.

⁹ VANDEBOSCH H., Van Cleemput, K. (2006b) Cyberpesten bij jongeren in Vlaanderen. *Welwijs*, 17(3), p. 6.

commis sur Internet et/ou par GSM doit :

1. Avoir l'intention de blesser (du point de vue de l'auteur et/ou du destinataire).
2. Faire partie d'un modèle répétitif d'actions négatives en ligne et/ou hors ligne.
3. Se manifester dans une relation caractérisée par un déséquilibre de rapports de forces, évalué en fonction de critères de la 'vie réelle' (comme la force physique, l'âge) et/ou de critères 'relatifs aux TIC' (comme le savoir-faire technologique, la 'technopuissance').
4. apparaître dans le contexte de groupes sociaux (hors ligne) existants.
5. être orientée vers un individu.

Prévention et soutien au cyberharcèlement

L'UFAPEC a fait partie d'un groupe de travail sur le cyberharcèlement, à l'initiative de l'Observatoire des droits de l'Internet. Conscient que le cyberharcèlement est un problème grandissant qui touche les enfants, les adolescents, les parents et les enseignants, l'Observatoire s'est chargé d'y consacrer un **avis**. À côté de cet avis, qui a vu le jour en collaboration avec une trentaine d'experts, un **livre** contenant davantage d'explications sur le cyberharcèlement a été rédigé. □□Ce livre contient un aperçu international d'enquêtes scientifiques concernant le cyberharcèlement. L'accent a également été mis sur la prévention de ce problème, les façons d'y remédier et ses aspects juridiques. Ces informations forment la base d'un avis rédigé en collaboration avec diverses organisations et qui a été approuvé par les membres de l'Observatoire des Droits de l'Internet. □□On y trouve également des **fiches pratiques** destinées à épauler dans leur lutte contre le cyberharcèlement les jeunes et les adultes qui les accompagnent.

III. Persécution entre enfants : interprétations

a. Où trouve t-on cette violence ?

Pour Bernard Charlot¹⁰, la violence scolaire est souvent la violence d'une orientation ressentie comme **injuste**, celle de cours qui ne font guère sens pour beaucoup d'élèves, celle d'un temps scolaire considéré comme interminable et en quelque sorte comme un vol de leur jeunesse.

Béatrice Mabilon-Bonfils¹¹ confirme que les auteurs de ces incivilités, pour la plupart enfants de **milieux sociaux les plus défavorisés** et en échec scolaire, expriment ainsi un rejet de l'école, perçue comme instrument de domination.

Eric Debarbieux¹² nuance les positions reprises ci-dessus : pour lui, la majorité des élèves qui vivent l'exclusion sociale ne sont pas violents à l'école. La violence scolaire doit être analysée en termes de **cumul des facteurs** de risques : problèmes familiaux, difficultés psychologiques, fréquentation de délinquants, organisation de la vie des établissements, revendications ethniques ou religieuses...

Eric Debarbieux ajoute qu'il n'existe **aucun déterminisme absolu** qui générerait un handicap « socio-violent » : on peut être noir, de famille monoparentale, dont la mère est au chômage, vivant dans un quartier difficile, sans pour autant développer une quelconque violence.

¹⁰ CHARLOT Bernard, id.

¹¹ MABILON-BONFILS Béatrice, *Violences scolaires et culture(s)*, éd. L'Harmattan, 2005.

¹² DEBARBIEUX Eric, *Violence à l'école: un défi mondial ?*, éditions Armand Colin, 2006.

Selon G. Deboutte¹³, **certaines écoles attirent les brimeurs.**

Bien sûr, elles ne le font pas délibérément. Mais dans certaines écoles, il règne un climat propice aux brimades. Par exemple :

- Il y règne un climat de **compétition** et de concurrence : les élèves forts sont portés aux nues, les faibles restent sur le carreau. Toute la vie scolaire est axée sur les points et les résultats. Les bulletins et les contacts avec les parents accordent peu d'intérêt au comportement social des enfants. Les discussions en groupe, les moments ludiques et créatifs sont rares.
- Les élèves ont l'impression que leur école ressemble à une **prison**. Ils sont assommés par les interdits. L'étude, le règlement, la discipline sont de loin les objectifs principaux. Les initiatives ne proviennent jamais des élèves. Seule la direction détient le savoir et la sagesse.
- Un **accompagnement sérieux des élèves fait défaut** : ce sont les élèves eux-mêmes qui doivent apprendre à travailler. Les élèves manifestent peu d'enthousiasme et ne s'intéressent pas à la vie de l'école. Il y a peu d'activités parascolaires, et les jeunes s'ennuient à l'école.
- On consacre **peu d'énergie à créer une bonne atmosphère** en classe.
- Il y a **peu de surveillance** dans le bon sens du terme, surtout pendant les moments de liberté.
- Le **dialogue entre l'école et les parents se déroule de manière laborieuse.**

b. Harcèlement, phénomène international ?

Le seul fait que l'on utilise une expression anglaise, le *school bullying* pour désigner une des formes les plus courantes de la violence scolaire entre élèves suffit à répondre à la question posée : **tous les pays sont concernés** par la violence scolaire.

Mais les résultats d'enquêtes d'Eric Debarbieux dans des pays pauvres (Brésil, Burkina Faso et Djibouti) montrent que la violence scolaire dans ces pays est moins fréquente que la plupart des pays riches. La **pauvreté** explique en partie le phénomène : enfants et adolescents vont moins longtemps à l'école, à la fois dans la journée et en nombre d'années : les risques d'incidents violents sont donc arithmétiquement moins élevés.

c. Ecoles ghettos

On peut lire dans le rapport de l'enquête UCL/ULG que ce n'est pas l'origine nationale ni socio-économique qui apparaît comme un **facteur explicatif** de la violence, mais la **concentration dans certains établissements d'élèves d'origine étrangère**, plus défavorisés et « doubleurs ». Benoît Galand¹⁴ rappelle que notre système d'enseignement est basé sur le libre choix de l'école par les parents. Cela a pour conséquence de mettre les établissements en concurrence ; ce qui produit de la ségrégation. Les jeunes ne se répartissent pas de manière homogène dans nos écoles¹⁵.

Au contraire, dans certains établissements se concentrent des élèves qui sont à la fois issus de parents immigrés et/ou de milieu socio-économiquement défavorisé et/ou ont doublé à une ou plusieurs reprises. Ces trois caractéristiques sont fréquemment liées.

¹³ DEBOUTTE G., *L'enfant, ni loup ni agneau*, éditions Erasme, 1995.

¹⁴ GALAND B., id.

¹⁵ van KEMPEN Jean-Luc, *Causes et fonctionnement de la hiérarchisation entre les écoles secondaires*, analyse UFAPEC 2008.

Benoît Galand ajoute que le premier facteur d'orientation est l'échec scolaire. En Communauté française, le choix d'une filière n'est pas un choix positif, mais un choix de relégation.

Individuellement, quand on considère leur milieu d'origine, on ne peut pas prédire si les jeunes seront violents ou non. Mais quand ils sont concentrés dans plusieurs établissements, les risques de violence sont beaucoup plus grands.

d. Choc des générations¹⁶

Les adultes ont parfois du mal à trouver la bonne réaction par rapport aux comportements des jeunes, car ils ont tellement bien intégré des codes de conduite policés qu'ils sont désarçonnés par ces comportements de harcèlement. Par définition, ces jeunes vont amener des normes et des valeurs différentes des adultes.

C'est pourquoi une formation continue est nécessaire. Mais il faut aussi s'interroger sur la dimension éducative de l'école. Si les jeunes y vont, c'est parce qu'ils ont des choses à apprendre, donc on ne peut avoir les mêmes attentes que vis-à-vis des adultes. Les éducateurs ne doivent pas oublier que les jeunes n'ont pas les mêmes devoirs (ni les mêmes droits) qu'un adulte. Les sociologues soulignent un autre décalage, entre le milieu socio-culturel, et donc les normes de comportement, les règles de vie, des enseignants, et ceux de beaucoup de jeunes. Selon Benoît Galand¹⁷, le métier, outre qu'il se féminise toujours davantage, recrute de plus en plus dans les classes moyennes, alors que l'école s'est ouverte à des jeunes de tous les milieux. Le décalage socio-culturel est plus marqué qu'auparavant. Là aussi, un travail d'information et de formation est sans doute à envisager.

e. Cohésion du groupe

La plupart des brimades sont le fait de petites bandes. Dans chaque clan, il y a un chef, qui s'entoure de « soldats ». Selon G. Deboutte¹⁸, pour prouver leur fidélité au chef, ceux-ci exécutent parfois aveuglément ce qu'on leur demande. Ce sont eux qui lancent des railleries, font disparaître des objets, applaudissent bruyamment quand quelqu'un reçoit une brimade, répandent des rumeurs, scandent des insultes...

Les enfants d'une même classe ont peu ou rien en commun. Ils ne se sont pas choisis. Cette disparité est source d'angoisse et chacun cherche à donner au groupe une unité et une identité qui permettront aux enfants de se sentir en sécurité. Les enfants se trouvant ainsi parachutés dans une classe projettent sur l'élève bouc émissaire l'agressivité née de tensions internes qui pourraient mettre en danger la survie du groupe.

Le bouc émissaire chargé de tous les maux permet la cohésion de la classe en polarisant sur un « ennemi commun » toute l'agressivité.

En rejetant l'enfant différent : plus beau, plus doué, plus laid, handicapé, sans défense, etc. le groupe se ressent comme supérieur. Les individus du groupe peuvent garder loin d'eux l'image de ce qu'ils ne veulent pas être¹⁹.

¹⁶ GALAND B., *Violences et adolescents, les fausses évidences*, in Bruxelles Santé, n°spécial 2002, 53-61.

¹⁷ GALAND B., id.

¹⁸ DEBOUTTE G., id.

¹⁹ voir mode d'emploi destiné aux animateurs du module UFAPEC « Une place pour chacun ».

IV. Comment lutter contre le harcèlement ?

a. nommer le phénomène et prendre position

Pour Florence Mottot²⁰, lutter contre le bullying, c'est d'abord **nommer le phénomène et sensibiliser les élèves et le personnel**, pour, en aval, libérer la parole. Encourager la confiance et le respect entre enfants, célébrer la diversité, sont autant de facteurs propres, au sein de l'établissement, à créer un climat scolaire serein.

Il semblerait également important, dans cette dynamique de reconnaissance du phénomène, que l'établissement se positionne sur la question du harcèlement, en mettant en place une politique claire de sanctions.

b. Créer des solidarités

Dans les villages de Rio tout comme en Afrique, le chercheur Eric Debarbieux a pu constater un lien fort entre la communauté et l'école : les habitants du quartier, outre les parents, circulent librement dans les établissements, s'installent dans la cour, ...Il ne s'agit pas de communautarisme, mais plutôt de **lien social**, à l'opposé d'une tendance qui consiste à écarter les familles de l'école, et à les considérer comme des gêneurs. Eric Debarbieux ajoute que chez nous, il faudrait une véritable révolution des mentalités pour impulser de telles pratiques.

Eric Debarbieux formule cette hypothèse : dans ces pays, des communautés soudées et solidaires ont subsisté (villages) et les écoles bénéficient de ce lien de proximité qui produit une **régulation forte**. Hypothèse qui a le mérite de rappeler un des points communs à toutes les études sur la violence scolaire : quel que soit le contexte national, c'est dans les établissements où les **équipes éducatives sont à la fois solidaires et bienveillantes que la violence des élèves est moins fréquente**.

c. Inventer un climat d'école positif

Partant d'une enquête menée dans 31 écoles du département du Nord en France, la chercheuse Cécile Carra²¹ démontre que la **violence à l'école primaire** ne serait pas liée aux difficultés socioéconomiques des parents²², mais plutôt au **climat que les enseignants créent** dans l'école. La chercheuse a affiné cette notion de **climat d'école**, qui regroupe à la fois climat éducatif, climat de travail et climat de justice.

En clair, il s'agit de la façon dont les enseignants gèrent le quotidien de l'école : le fait que les élèves se sentent progresser, qu'ils se sentent soutenus par leurs enseignants, qu'ils estiment qu'ils n'y a pas de boucs émissaires, qu'ils se sentent traités de manière juste tant au niveau des notes que des sanctions.

Dans le secondaire, Cécile Carra ajoute que le contexte socioéconomique a une place importante car les adolescents ont davantage de pressions par rapport à leur avenir

²⁰ MOTTOT Florence, id.

²¹ CARRA Cécile, *Violences à l'école primaire. Les expériences des enseignants et des élèves*, Questions pénales, vol. XIV, n°4, 2006.

²² Contrairement à des sociologues comme Béatrice Mabilon-Bonfils, qui prétend que la plupart des élèves concernés par les brimades sont issus de milieux sociaux les plus défavorisés (voir point III de cette analyse).

professionnel.

Le climat scolaire dépend aussi de la manière dont les enseignants traitent les parents (qu'ils ne leur renvoient pas systématiquement la responsabilité des problèmes), de leur investissement et de leur pari d'éducabilité de tous les enfants.

Le rapport de l'enquête UCL/ULg²³ confirme que la qualité de relations avec les adultes, enseignants et parents, joue également un rôle dans le phénomène d'exclusion.

Pour Eric Debarbieux, la première condition pour faire reculer le phénomène est la **stabilité des équipes éducatives**, et la manière dont elles se gèrent. Il n'existe pas de possibilité de travailler contre la violence scolaire avec des équipes instables, ou qui ne s'entendent pas.

En général, la violence tombe sur des personnes isolées : l'enfant qui n'appartient pas au quartier, à un groupe constitué. D'où l'importance d'un climat convivial dans les écoles, d'un **sentiment d'appartenance** à un groupe partageant des valeurs communes. Certains projets pédagogiques sont pour cela très efficaces : organisation de fêtes scolaires, activités comme la réalisation d'une pièce de théâtre, pédagogie coopérative où les élèves prennent part aux décisions.

d. Surveillance de qualité

Selon G. Deboutte²⁴, les brimades parmi les enfants surviennent plus souvent dans un environnement qui les y invite. Un espace de jeu ouvert et que l'on peut superviser, la présence d'adultes attentifs, l'offre d'activités ludiques, l'absence de signaux agressifs, ... découragent les brimeurs.

Les résultats de l'enquête de Dan Olweus²⁵ montrent que plus le nombre de surveillants à la récréation est élevé, plus le niveau des problèmes est bas.

Pour prévenir et réagir face à des situations de harcèlement, la qualité de la surveillance pendant les récréations, mais aussi en dehors des heures de cours demeure une des grandes préoccupations de l'UFAPEC. Notre mouvement parental insiste²⁶ sur le choix raisonné et la formation continue des accueillantes, ainsi que sur les initiatives propres à chaque établissement scolaire, nécessaires pour seconder les accueillantes : renforcement du nombre de surveillants, activités sur le temps de midi pour désengorger la cour de récréation. Il s'agit parfois de projets issus d'associations de parents²⁷.

On revient à la solidarité exprimée plus haut : une école plus ouverte aux parents, au

²³ BUIDIN G., PETIT S., GALAND B., PHILIPPOT P., BORN M., *Violences à l'école. Enquête de victimisation dans l'enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique*. Etude interuniversitaire commandée par le Ministère de la Communauté française de Belgique à l'initiative de M. Pierre Hazette. UCL/ULg. Octobre 2003.

²⁴ DEBOUTTE G., *id.*

²⁵ OLWEUS Dan, *Bullying in schools : what we know and what we can do*. Blackwell, 1993, London.

²⁶ Voir, en amont de cette analyse, l'intervention de l'UFAPEC lors de la table ronde du 24 novembre 2007 à Bertrix, sur l'accueil des enfants scolarisés sur le temps de midi, pour la province du Luxembourg, organisée par l'asbl Promemploi.

²⁷ Voir ateliers à l'école primaire Saint-Joseph de Malonne, Saint-Rémi-Sainte-Walburge à Liège, midis contés à l'école ND de Meux, ...

quartier, aura moins de risques de voir se développer des situations de persécution entre les élèves.

Le livre « L'enfant, ni loup ni agneau »

« *L'enfant, ni loup ni agneau* »²⁸, ouvrage publié à l'initiative de l'UFAPEC, tente de définir le phénomène des brimades et de comprendre son origine : quelles sont les conséquences possibles, qui peut être impliqué, quels sont les signaux ?

L'ouvrage, assorti d'expériences, et de suggestions, propose aussi des pistes de réflexions en prévention à la persécution. Ce livre s'adresse aux parents, ainsi qu'aux éducateurs, professeurs, moniteurs, ...

V. Conclusion

Notre mouvement parental est convaincu que les brimades pèsent lourd sur la qualité de l'enseignement. Sans donner de recettes miraculeuses pour éradiquer définitivement la violence scolaire, on s'aperçoit finalement que certaines attitudes frappées de bon sens s'avèrent les plus efficaces : comme le fait de ne pas hésiter à **intervenir dès le début** d'une bagarre, ou d'**instaurer des pratiques de coopération**, avec les élèves, entre collègues, et élargies aux familles.

Les programmes de prévention contre le harcèlement entre élèves profitent à tout le monde : ils améliorent la qualité des moments de jeu et de détente, des conditions de travail à l'école. Si une jeunesse plus heureuse contribue à la diminution des frais en soins de santé, à une meilleure qualité de l'enseignement, offrant ainsi plus de satisfaction aux enseignants, à une réduction de la criminalité, le choix ne devrait pas être difficile. Il s'agit avant tout de modifier les attitudes, les connaissances, le comportement et les habitudes dans la vie scolaire.

La régulation des écoles²⁹, pour éviter une ghettoïsation, doit se situer au niveau de la politique éducative, qui doit porter sur l'ensemble des établissements. Elle doit reposer sur la concentration entre les différents niveaux d'action : la formation des enseignants, les enseignants eux-mêmes, les équipes éducatives, les équipes de direction, les réseaux d'enseignement, la décision politique.

Désireux d'en savoir plus ?

**Animation, conférence, table ronde... n'hésitez pas à nous contacter,
Nous sommes à votre service pour organiser des activités sur cette thématique.**

²⁸ DEBOUTTE G. , *L'enfant ni loup, ni agneau*, éditions Erasmé, 1995 : disponible au secrétariat UFAPEC.

²⁹ GALAND B., *Violences et adolescents, les fausses évidences*, in Bruxelles Santé, n°spécial 2002.

Bibliographie

- BELSEY, Bill cité dans SCHRIEVER, Beatrice (2007) « Cyberintimidation: perspective de l'Ordre des enseignants de l'Ontario », *Notes des Services économiques et Services aux membres de la FCE*, septembre, p.10.
- BLAYA Catherine, *Violences et maltraitances en milieu scolaire*, éd. Armand Colin, 2006.
- BUIDIN G., PETIT S., GALAND B., PHILIPPOT P., BORN M., *Violences à l'école. Enquête de victimisation dans l'enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique. Etude interuniversitaire commandée par le Ministère de la Communauté française de Belgique à l'initiative de M. Pierre Hazette*.UCL/Ulg, 2003.
- CARRA Cécile, *Violences à l'école primaire. Les expériences des enseignants et des élèves*, Questions pénales, vol. XIV, n°4, 2006.
- CATHELIN Nicole, *Harcèlements à l'école*, éd. Albin Michel, 2008.
- CHARLOT Bernard, EMIN Jean-Claude, *Violences à l'école, état des savoirs*, éditions Armand Colin, 1997.
- DEBARBIEUX Eric, *Violence à l'école: un défi mondial ?*, éditions Armand Colin, 2006.
- DEBOUTTE G. , *L'enfant ni loup, ni agneau*, éditions Erasme, 1997.
- GALAND B., *Violences et adolescents, les fausses évidences*, in Bruxelles Santé, n°spécial 2002, 53-61.
- MABILON-BONFILS Béatrice, *Violences scolaires et culture(s)*, éd. L'Harmattan, 2005.
- MOTTOT Florence, *Les brimades entre élèves*, revue Sciences Humaines n°190, février 2008.
- OLWEUS Dan, *Bullying in schools : what we know and what we can do*. Blackwell, 1993, London.
- VANDEBOSCH H., Van Cleemput, K. (2006b) Cyberpesten bij jongeren in Vlaanderen. *Welwijs*, 17(3), p. 6.