



# DEVIANCES ET VIOLENCES EN MILIEU SCOLAIRE ET LEUR EVOLUTION EN REPUBLIQUE TCHEQUE

## RAPPORT CRIMPREV

KOHOUT-DIAZ MAGDALENA, UNIVERSITE BORDEAUX 2 & 4, ERCEF, EA4140, LACES

### ABSTRACT

Après avoir défini le cadre de l'usage du concept de *šikana* [harcèlement], prépondérant dans l'approche des déviances et violences scolaires en République tchèque, l'article précise les champs épistémologiques dans lesquels ce concept est situé. Les résultats de quatre enquêtes de référence sont ensuite présentés et analysés, ainsi que leurs retombées en termes de lutte contre la violence en milieu scolaire. Les recommandations finales orientent vers une poursuite d'investigations spécifiques sur les pratiques pédagogiques et les effets de la sélection scolaire dans le contexte donné.

### MOTS-CLES

République tchèque, violence, harcèlement, impolitesse, sélection scolaire.

## ŠIKANA [HARCELEMENT ENTRE PAIRS], SUCCES D'UN CONCEPT

Au plan médiatique et dans l'opinion publique, la violence à l'école en République tchèque se présente avant tout sous la forme de la *šikana* c'est à dire du harcèlement (*brimades, intimidations*, Vlasák, 2002). La médiatisation du phénomène se réfère essentiellement à quatre enquêtes sur lesquelles ce rapport est fondé (Říčan, 1994 ; Havlínová, Kolář, 2001 ; Kraus, Vacek, Juráčková, 2003 ; Kohout-Diaz, 2006).

L'importation terminologique (conceptuelle, idéologique) de mots étrangers dans la langue technique et spécialisée tchèque, particulièrement massive depuis 1989, fournit, nous en avons ici un exemple avec *šikana* (du français *chicane*), des occasions privilégiées d'examiner en détail la construction sociale d'un phénomène ainsi que les tensions idéologiques qu'il condense. Ainsi, la langue a (im)porté des dogmes totalitaires entre 1948 et 1989 (Fidelius, 1989, Seriot, 1991). Lorsqu'un terme étranger est adopté, il acquiert pour l'opinion publique de ce fait même une technicité (langue spécialisée) et renvoie à une connotation idéologique précise (dans le cas présent, dite « de l'Ouest », « néo-libérale »).

*Šikana* a été employé pour la première fois par un psychiatre pragois, P. Příhoda (1939-), pour dénoncer le harcèlement des novices dans l'armée socialiste tchèque au cours de la période de la *Normalisation* (« restauration du socialisme réel » [*reálný socialismus*]) consécutive à la répression soviétique des mouvements révolutionnaires du « printemps de Prague », le 21 août 1968. Ce début des années 70 fut caractérisé par un renforcement de la répression sociale et politique, exercée par un Parti Communiste Tchécoslovaque [KSČ] renouvelé, redevenu organe centralisé, bureaucratique et obéissant de Moscou, sous la présidence de G. Husák. Le Parti fut alors massivement épuré (un demi-million de membres exclus) et les rénovateurs de 1968 furent muselés, voire persécutés. Tout mouvement d'opposition de masse fut jugulé par peur des représailles et un véritable régime de terreur s'instaura, associé à un désinvestissement (politiquement encouragé) de la vie sociale et politique par les citoyens ainsi qu'un repli sur la vie privée. Mais cette répression fut aussi à l'origine du regroupement d'opposants (intellectuels en majorité) dont l'activité illégale (publications de *samizdat* en particulier) allait aboutir au mouvement de la « Charte 77 » en faveur des Droits de l'Homme, porté notamment par V. Havel et qui a joué un rôle déterminant dans la Révolution de Velours en 1989.

Pour définir la *šikana*, les auteurs tchèques renvoient régulièrement à son étymologie française [*chicaner*] (Říčan, 1995, p.25). Or en français, le terme a avant tout un sens juridique (« *poursuivre en justice* » et « *soulever des difficultés pour embrouiller une affaire judiciaire* »). Il est passé dans l'usage commun avec un sens péjoratif de se « *quereller sur une petite chose* » et « *se chamailler* » avec l'idée d'un « *tracé tortueux* » liée à une « *procédure embrouillée* » (Rey, 1992). Une certaine minoration des faits semble donc, paradoxalement, inscrite dans le terme même qui a été choisi à l'origine pour les désigner, si nous nous en tenons à sa signification française.

Cependant, dans la plupart des publications scientifiques tchèques, cette étymologie est aménagée *ad hoc* : « *chicaner* » désignerait en français le fait « *d'importuner de façon malveillante, de torturer, de poursuivre mais aussi un attachement bureaucratique à la lettre des prescriptions lorsque, par exemple, les employés laissent les citoyens attendre sans raison, exigent des tampons inutiles etc.* » (Říčan, 1995, p.25, Walterová, 2004, T2, p.342). *Násilí* [violence] est alors traduit par « *agression* » [*agrese*] (autre terme importé, employé plutôt en psychologie), dont la *šikana* [harcèlement] serait une espèce. La violence devient agression et le harcèlement une sorte de persécution bureaucratique et/ou torture, contrastant avec l'usage commun du terme en français.

*Násilí* [violence] est très rarement appliqué à la situation scolaire, y compris dans la littérature scientifique. Dans notre enquête, les élèves ne qualifient ainsi qu'une situation bien précise : la baisse injuste de leur note de comportement par le Directeur d'école du fait de comportements inadaptés [*nevhodné chování*] envers les adultes (Kohout-Diaz, 2006). La plupart de ces comportements sont en fait surtout non conformes : le harcèlement entre pairs en fait partie mais il s'agit avant tout d'offenses faites à l'institution et à ses représentants. Alors que les adultes mettent en avant la violence des comportements des élèves entre eux (harcèlement), ces derniers pointent plutôt la violence liée à l'inadéquation de la réponse pédagogique (qui procéderait encore avant tout d'une logique répressive, d'une morale exogène, de la contrainte, de la stigmatisation et du conformisme).

Alors que la question de l'évolution des normes éducatives depuis 1989 s'avère centrale dans les difficultés typiques de l'école élémentaire tchèque, notamment sous l'aspect de l'impolitesse [*neslušnost*] des élèves envers les adultes de l'école (Kohout-Diaz, 2006), l'étude de la déviance [*úchylnost, odchylnost*] dans le contexte scolaire n'est pas abordée pour elle-même.

D'autre part, même si depuis la Révolution de Velours, les inégalités éducatives [*vzdělanostní nerovnosti*] générées par la segmentation très précoce de la scolarité obligatoire sont régulièrement soulignées par les évaluations internationales (OCDE, 1996 et 1999) et la recherche nationale (Walterová,

2004, T2, Greger, 2005, Matějů, Straková, 2006), elles n'apparaissent pas au premier plan médiatique ou praxéologique. C'est pourtant l'une des formes prévalentes de la violence scolaire en République tchèque (Matějů, Straková, 2006).

## CONTEXTE EDUCATIF ET APPROCHES DISCIPLINAIRES RETENUES : DE LA PSYCHOLOGIE A L'EDUCATION SPECIALISEE ET A LA CRITIQUE SOCIOLOGIQUE

### LE SYSTEME EDUCATIF TCHEQUE

En ce qui concerne la République tchèque, il semble particulièrement inopportun d'isoler l'étude des déviances et violences en milieu scolaire de celle des transformations du système éducatif suite aux événements de 1989. Trois réformes successives (1991, 2001, 2004) se sont attachées principalement à la disparition de la référence marxiste dans les *curricula*, à l'instauration de l'autonomie des établissements et au développement de processus de gouvernance plus participatifs mais aussi à la restauration d'une segmentation scolaire précoce et résolue.

La scolarité élémentaire tchèque accueille les élèves de 6 à 15 ans pour une durée de 9 ans. Elle rassemble donc dans le même établissement des élèves du premier degré (6 à 11 ans, 1<sup>ère</sup> à 5<sup>ème</sup> classe) et du second degré (7 à 16 ans, 6<sup>ème</sup> à 9<sup>ème</sup> classe). La sélection des élèves dits « les plus doués » commence à 8 ans en direction de classes à enseignement renforcé (dans l'école élémentaire elle-même) et à 11 ans en direction des prestigieux *gymnasium* (Greger, 2005).

Les *gymnasium* tchèques sont la survivance d'un système éducatif élitiste et hyper sélectif, hérité de l'organisation éducative austro-hongroise (Walterová, 2004). Le régime communiste s'était attaché à en limiter l'impact, sans parvenir à les fermer. Jusqu'en 1991, il n'était possible de postuler au *gymnasium* qu'à l'issue de la scolarité élémentaire (qu'ils ne venaient donc pas concurrencer). Mais depuis, partiellement privatisés, ils offrent une scolarité de 8 ans (si départ en 5<sup>ème</sup> classe), 6 ans (si départ en 7<sup>ème</sup> classe) ou 4 ans (si départ en 9<sup>ème</sup> classe). Les élèves peuvent donc postuler trois fois et ceci non pas au terme mais au cours de leur scolarité dans l'élémentaire. Face à ces changements, l'image des écoles élémentaires se dégrade (école de « laissés-pour-compte », *zůstávající*) et les établissements mettent donc en place des stratégies pour retenir les meilleurs élèves dans leurs murs en s'affichant comme « établissements spécialisés<sup>1</sup> » (langues, mathématiques ou

---

<sup>1</sup> Dits aussi « à options » ou « à filières ».

technologie) ou encore en proposant au moins des classes ou filières spécialisés. Ces nouveaux fonctionnements font de l'école élémentaire un moment du parcours scolaire particulièrement propice à la sélection socioéconomique et/ou ethnique (ségrégation des Roms), La violence est alors une violence d'exclusion (Debarbieux, 2006).

### CHAMPS D'INSCRIPTION

Le traitement du phénomène *šikana* est ancré en République tchèque essentiellement dans trois champs disciplinaires : la psychopathologie et la santé mentale (psychiatrie, psychologie, psychothérapies), une moralisation transdisciplinaire de la non-conformité (avec, éventuellement, une connotation spirituelle), la pédagogie et l'éducation spécialisées. L'approche sociologique est émergente.

Comme précédemment indiqué, *šikana* est utilisé à l'origine par la psychiatrie adulte. Mais le terme est alors chargé d'enjeux idéologiques et politiques. Véhiculant une protestation contre le régime totalitaire, accusé de favoriser une violence anti démocratique (Dvořák, 2005), il sert une critique des relations induites dans l'armée, organe clé du Parti, par un régime Normalisé. La répression exercée par le socialisme réel (qui s'affiche comme une démocratie populaire) produit ce harcèlement, qui en révèle en quelque sorte la véritable nature. Un terme étranger porte cette contestation.

Actuellement, dans la sphère scolaire, ce terme continue à être lié aux transformations du contexte socioéconomique et politique, au carrefour des différentes conceptions de l'évolution du système éducatif tchèque, condensant les tensions entre le courant conservateur et le courant de la rupture radicale (Walterová, 2004, T1, p.68 et suiv.). Ainsi, il est impliqué dans plusieurs discours où sa fonction est notamment de :

- S'inscrire dans les problématiques éducatives européennes (restaurer la continuité avec les pays occidentaux) en dégageant des questions communes. Il s'agit en l'occurrence d'obtenir des fonds pour lutter contre le harcèlement entre pairs (les consacrer à la restauration du lien pédagogique semblerait, comme nous le montrerons plus loin, plus urgent).
- Mettre en évidence les répercussions dites « *catastrophiques* » du communisme (décadence des valeurs morales et civiques, détérioration des liens sociaux, Prokop, 2003) et la nécessité d'une rupture rapide et radicale avec le passé. Cette rupture s'avère impossible sans une analyse des processus mis en jeu dans la transition. Cependant, ce travail est fréquemment contourné. Dans le champ de la recherche, l'implication dans des projets/programmes

scientifiques européens peut également avoir cette fonction d'évitement.

- paradoxalement : mettre en évidence les répercussions néfastes du néo libéralisme et de la transformation socioéconomique et politique (souligner une perversion des valeurs nouvelle, consécutive à l'entrée dans une logique effrénée de la consommation, Prokop, 2003) et traduire une aspiration à un retour ou bien aux valeurs de l'école pré communiste (Première République, 1918-1948) ou bien à la directivité communiste (1948-1989) prôné par les courants conservateurs.
- orienter l'attention vers les élèves et éluder la question de la responsabilité pédagogique des adultes de l'école ou celle de l'effet ségrégatif des politiques éducatives.

*Sikana* est appliquée pour la première fois aux relations entre écoliers dans le cadre d'une étude comparative de la psychologie des genres (Říčan, 1995) qui l'associe à l'agressivité infantile et, à partir d'une méthodologie scientifique peu explicite, mêle description psychologique, conseils éducatifs et moralisation. Ces travaux précurseurs, se réclamant de travaux nord européens sur le *school bullying* (Olweus, 1993), sont pourtant reconnus comme une référence scientifique fondamentale à propos de *šikana* qui y est considérée comme un problème psychologique individuel de l'enfant (Říčan, 1993).

Parallèlement, après la Révolution de Velours, la transformation du système éducatif tchèque s'articule peu à peu au renouveau de la recherche en éducation qui elle-même s'ouvre progressivement au comparatisme international (Walterová, 2004, T1). Des évaluations internationales sont menées tout au cours des années 90, dans le but de caractériser à la fois le climat scolaire réel des établissements mais aussi les premiers effets des transformations initiées. Dans le cadre de ces enquêtes de climat scolaire, les analyses de *šikana* affirment l'ancrage du concept dans la pédagogie spécialisée (Havlinová, Kolář, 2001), où se mêlent des références morales, littéraires, médicales, psychologiques, sociologiques et pédagogiques. L'interprétation utilise massivement la métaphore (médicale, politique et morale) : le groupe est par exemple dit « malade », « contaminé », à « soigner », comparé à une cellule où des parties saines luttent contre des parties malades. *Sikana* est une « épidémie », un « virus » et dans un stade extrême, un « totalitarisme » [*totalita*] (Kolář, 2001).

Le traitement du harcèlement scolaire relève en effet, en République tchèque, d'une discipline particulière de l'éducation spécialisée appelée « *etopedie* » (la lettre *h* du grec *ethos* ayant disparu), définie comme « *une partie*

de la pédagogie spéciale, qui s'intéresse au développement, à l'éducation et à l'enseignement auprès des élèves et des jeunes présentant des troubles sociaux » (Sovák, 1986)<sup>2</sup>. Le spectre de ces troubles sociaux est large et varié. Ils vont de la désobéissance, la perturbation ou le mensonge dit « défensif » à l'agressivité, la tentative de suicide ou les addictions. L'enfant y est tour à tour qualifié de « difficilement éduicable », « moralement troublé », présentant des « troubles de comportement », « à problèmes », « difficilement maîtrisable », « indiscipliné », un enfant qui a « des comportements non souhaitables » ou « de mauvaises habitudes », « qui est désobéissant, provocateur jusqu'au négativisme » ou encore « qui ment » (Procházková, 1998). Ces caractéristiques sont présentées comme les prémices d'une délinquance future. Le harcèlement trouve son diagnostic dans cette nomenclature : il est dû à des moeurs insuffisamment ou mal éduquées. Sikana a de ce fait donné rapidement lieu à des programmes nationaux d'intervention éducative et semble toujours relever plutôt du domaine de la praxis psycho éducative (voire thérapeutique) que de celui de la recherche en éducation.

Un repérage sociologique critique du climat scolaire et de la victimation est émergent (Kraus, Vacek, Juráčková, 2001, Matějů, Straková, 2006, Kohout-Diaz, 2006), qui oriente plutôt vers une extension modérée du phénomène du harcèlement ainsi qu'une mise en cause de la qualité des relations entre élèves et adultes de l'école et un effet ségrégatif important au cours de la scolarité élémentaire.

## LES METHODES EMPLOYEES : LE NIVEAU D'EXIGENCE SCIENTIFIQUE EN QUESTION

Quatre enquêtes paraissent déterminantes pour l'étude de la violence scolaire en République tchèque, dont la première, fondatrice, a été menée à

---

<sup>2</sup>L'*etopedie* relève exactement de la défectologie [*defectologie*] ou pédagogie spéciale [*speciální pedagogika*] qui, en République tchèque, s'est constituée au début du 20<sup>ème</sup> siècle et se subdivise en six disciplines :

Etopedie (dont relève le harcèlement) qui vise une rééducation des conduites déviantes, prédélinquantes et délinquantes mais aussi de la désobéissance

Surdopedie : éducation adaptée des enfants malentendants

Tyflopédie : éducation adaptée des enfants malvoyants

Somatopedie : éducation adaptée des enfants souffrant de maladies et/ou handicaps physiques

Psychopedie : éducation adaptée des enfants souffrant de troubles psychiques

Logopedie : éducation adaptée pour des enfants atteints de troubles du langage

Les origines de cette catégorisation ainsi que la première occurrence d'*etopedie* restent obscures. Nos recherches s'orientent vers les travaux de l'un des collaborateurs du pédagogue soviétique A.S.Makarenko, I.A. Kairov.

Prague en 1994 auprès de 2000 élèves de l'école élémentaire (5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> classes<sup>3</sup>). Cette recherche, conduite par l'Institut de Psychologie de l'Académie des Sciences de la République tchèque, portait sur l'agressivité [agrese] à l'école et a été financée par l'organisation mondiale *Gender Studies* ainsi que le Ministère de l'éducation tchèque [MŠMT]. Elle a été organisée avec la participation du Cercle blanc de la sécurité [Bílý kruh bezpečí].<sup>4</sup>

A l'aide d'une forme adaptée du questionnaire de D.Olweus (1993), l'enquête cherche à comparer le taux de victimes et d'agresseurs filles et garçons (Říčan, 1994). Explicitement, l'enquête ne porte pas sur le harcèlement. L'objectif du projet est la mise en corrélation des trois dimensions : comportement scolaire, éducation familiale, personnalité de l'enfant. La description de la méthodologie est succincte : observation « comportementale » [behaviorální] de garçons et filles de 13 ans dans les écoles élémentaires, étude « systématique » [systematický] des relations familiales, agressivité « diagnostiquée » par des méthodes projectives [reprezentativní metody].

S'inscrivant de manière critique contre les préconisations issues de l'enquête de Říčan (voir chapitre 4 ci-après), la seconde enquête (Havlíková, Kolář, 2001) demeure ancrée dans la psychologie mais articule l'étude à l'évaluation du climat social des écoles élémentaires et l'oriente vers l'intervention éducative spécialisée. Cette recherche d'envergure nationale a été conduite à l'initiative du Ministère [MŠMT] afin de vérifier l'efficacité du programme tchèque « École saine » [Zdravá Škola], adapté à partir du projet britannique *The Healthy School* (conçu par I.Young et T.Williams entre 1989 et 1991) qui a inspiré le projet européen *Health Promoting School*<sup>5</sup>. Son objectif est de savoir si le programme prévient le développement des pathologies sociales, dont *šikana*. Pour cela, l'enquête compare le climat de 33 écoles élémentaires qui le mettent en œuvre à celui de 33 écoles témoin. Le corpus est constitué de 4088 élèves, exclusivement du second degré, sans que l'effet de la segmentation verticale (Ringer, 2003, p.9), particulièrement marqué dans le système éducatif tchèque, ne soit évoqué. La perception du climat est évaluée d'une part par un questionnaire traduit et adapté par Lašek et Mareš (1988) à partir des questionnaires CES [Classroom Environment Scale] de Trickett, Moos (1973) et Fraser (1982) et d'autre part par un questionnaire spécifique sur *šikana* (Kolář, 2001).

---

<sup>3</sup> CM2 et 6<sup>ème</sup> françaises.

<sup>4</sup> Association civile d'aide aux victimes, fondée en 1991 : <http://www.bkb.cz/index.php> (16/08/2008)

<sup>5</sup> [http://www.who.int/school\\_youth\\_health/gshi/hps/en/index.html](http://www.who.int/school_youth_health/gshi/hps/en/index.html) (16/08/2008)



Plus exactement, ce qui contribue à caractériser le harcèlement est l'association de questions portant sur le climat et sur le bien être scolaires. Le terme de « šikana » n'est en réalité pas utilisé dans les questionnaires (car il est dit « *étranger, spécialisé, risque de pas être compris* »). La question à partir de laquelle le harcèlement est évalué est : « Est ce que quelqu'un t'a fait mal à l'école ? Comment ? » (question fermée à choix multiple, 9 réponses possibles).

La troisième enquête (Kraus, Vacek, Juráčková, 2003) a été menée en 2001 par l'Institut des Etudes Sociales de la faculté de pédagogie de l'Université de Hradec Králové, dont les travaux sont orientés vers « *l'analyse sociale de la jeunesse dans la région Est du pays* ». Dans le cadre d'une enquête sur la prévention des déviations sociales, cette recherche s'est donnée pour objectif de décrire les principaux signes de la *šikana* dans les écoles élémentaires et secondaires, urbaines et de campagne dans la région de Hradec Králové. Les chercheurs soulignent que les nombreux questionnaires, adaptés de travaux anglais (Smith Sharp, 1995), envoyés dans les établissements pour être distribués aux élèves, n'ont été renvoyés qu'en très petit nombre. Ce fait n'est pas analysé. Le corpus réunit finalement 1935 élèves de la 5<sup>ème</sup> à la 9<sup>ème</sup> classe (CM2 à 3<sup>ème</sup> françaises) et 992 élèves d'autres secteurs du cursus secondaire. La proportion de filles et de garçons est équilibrée. Le harcèlement est directement étudié dans cette enquête avec l'utilisation explicite de « *šikana* » dans le questionnaire : « As-tu été harcelé au cours des six derniers mois ? Combien de fois ? » ou « As-tu harcelé au cours des six derniers mois ? Combien de fois ? Par qui ? A quel sujet ? De quelle façon ? »

La quatrième enquête réalisée (Kohout-Diaz, 2006), internationale et comparative, consiste en la passation, dans 15 écoles élémentaires tchèques de Prague, d'Olomouc (Moravie) et de leurs banlieues, de questionnaires d'Indice de Climat Scolaire et de victimation (Debarbieux, 1996) par 1638 élèves du premier et du second degré. Ces données ont ensuite été comparées aux données françaises (échantillon de 6268 élèves de 8 à 16 ans, en écoles primaires et au collège, Debarbieux, 2003) dans le cadre de l'Observatoire Européen de la Violence Scolaire. L'enquête s'est également enrichie de 63 entretiens semi directifs menés sur site avec les enseignants ou d'autres adultes de l'école (essentiellement Directeurs des établissements) et d'observations ethnologiques. C'est la première enquête de ce type dans un pays de l'ancien bloc de l'Est.

Le questionnaire tchèque comporte 32 items dont l'objectif est d'évaluer 3 types de variables : le climat social (qualité des relations, qualité des apprentissages, justice, nature et fréquence des punitions), la perception de la violence et de la victimation ainsi que la perception de la délinquance. Pour cela, un Indice de Climat Scolaire (Debarbieux, 1996, p.125) est calculé à

partir des variables suivantes : évaluation globale de l'école, qualité des relations entre les élèves, qualité des relations enseignants-élèves, qualité des relations élèves-autres adultes de l'école, agressivité des élèves envers les professeurs, qualité des apprentissages. Le climat scolaire est également caractérisé à partir d'une comparaison du rapport à l'école des élèves français et tchèques. Cette variable est calculée par classification automatique, en utilisant les paramètres déterminants du climat scolaire (climat général, qualité de la relation entre élèves, qualité des relations avec les professeurs, qualité de la relation avec les autres adultes de l'école, agressivité envers les professeurs, qualité des apprentissages, Indice de Climat Scolaire) qui font varier quatre items représentatifs des conceptions des élèves (« tout-va-mal », « tout-va-bien », « moyens », « agressivité-envers-professeurs »).

Le harcèlement est donc associé aux travaux sur le climat, la victimation et la violence. « *Sikana* » n'est pas évoqué dans le questionnaire, même si des questions sont posées sur la violence (« Y a-t-il de la violence [*násilí*] dans votre école ? »), le racket, le vol, les insultes. La question de Havlínová, Kolář, 2001 est reprise à des fins comparatives (« Est ce que quelqu'un t'a fait mal à l'école ? Comment ? »), l'objectif premier de l'enquête étant de vérifier l'affirmation selon laquelle le climat des écoles élémentaires est avant tout caractérisé par une prévalence dite « épidémique » de *šikana*, (Havlínová, Kolář, 2001), suivant une interprétation exclusivement psychopathologique et psycho éducative de cette difficulté. Au contraire, la dimension contextuelle du climat et de la violence scolaires, comme liés à l'exclusion sociale est à présent établie par la recherche, en France (Debarbieux, 2006) ou aux Etats-Unis (Gottfredson, 2001 ou Benbenishty & Astor, 2006), par exemple.

## LES PRINCIPAUX RESULTATS : REMISE EN CAUSE DE LA PREVALENCE DE SIKANA ET MISE EN QUESTION DE LA QUALITE DE LA RELATION AUX ADULTES DE L'ECOLE

L'enquête fondatrice établit un taux de victimation de 18% de garçons et de 15% de filles, jugé « alarmant » (Říčan, 1994). L'origine de *šikana* est rapportée à l'affaiblissement de l'autorité enseignante, consécutif à la féminisation de l'enseignement, au recrutement de personnels dits « peu capables » (motivation financière impossible), à la mauvaise qualité de la formation professionnelle et à la libéralisation post totalitaire de l'école (Říčan, 1995, p.75 et suiv.). Ce diagnostic ne s'appuie sur aucune donnée scientifique, l'auteur se disant d'ailleurs plutôt préoccupé par la présentation de solutions au problème que par la recherche.

Appuyée sur un « *renouveau des valeurs morales chrétiennes* », une « *éducation à la violence* » est proposée, pour apprendre aux enfants à recevoir des coups et à frapper (« *par exemple dans la poitrine du père : frappe-moi ici, montre-moi ta force !* ») afin « *qu'ils n'aient peur ni d'en recevoir ni d'en donner. L'une des finalités de l'éducation physique doit être que l'enfant puisse être vainqueur dans une joute physique, de la même manière que l'escrime avec arme était la discipline fondamentale de l'éducation des jeunes aristocrates* » (Říčan, 1995, p.91). Ce qui est paradoxalement appelé « *démocratisation de la violence* » devrait être pratiqué dès le cercle familial et même si le corps de l'enfant est un peu « *secoué de surprise* ». « *Tout cela en plaisantant* » mais avec la conscience qu'un jour l'enfant aura à se battre vraiment. Parallèlement à cela, il est tout de même souhaitable d'apprendre la compassion, conclut l'auteur, en apprenant par exemple à l'enfant à s'occuper de « *petits oiseaux tombés de leur nid* ».

Une telle approche de la violence interroge, au minimum, le niveau d'exigence scientifique dans les sciences sociales tchèques. Curieusement, elle pas remise en cause au niveau local, ni pour sa qualité scientifique, ni sur le plan éthique. Elle n'est discutée que par Havlínová, Kolář, (2001) et seulement en tant qu'elle adhère aux propositions d'Olweus concernant les entretiens avec les agresseurs (1993). Bien au contraire, ces travaux constituent une référence fondamentale systématiquement évoquée dans toute réflexion sur le harcèlement et la violence scolaire en République tchèque.

Le principal résultat de l'enquête nationale de climat scolaire (Havlínová, Kolář, 2001), indique qu'à la question de savoir si « on » leur a déjà « fait mal à l'école », 41% des élèves répondent « oui ». Ce résultat plaide, selon les auteurs, en faveur d'une « épidémie » dramatique de harcèlement entre pairs à l'école élémentaire. Mais d'autres données de l'enquête montrent que les élèves des écoles « saines » se sentent plus harcelés que ceux des écoles témoin. L'apparent paradoxe consisterait pour les chercheurs dans le fait que les élèves des écoles « saines » ont été sensibilisés à l'injustice : ils déclareraient donc plus facilement être harcelés, qualifiant ainsi avec zèle des relations « *considérées ailleurs comme normales* ». Ce qui n'est pas explicité, c'est que l'enquête dévoile ainsi une persistance significative du conformisme et de l'inhibition de la liberté de parole chez les élèves.

Continuant à faire objection à la rigueur scientifique, les auteurs généralisent ensuite le taux de victimes à toute la population de l'école élémentaire et du *gymnasium*, qui constitue alors une « *armada de 1,5 million d'enfants torturés* » (voir le contraste avec la définition de la violence comme « *faire mal* » ou comme « *normale* »). Et de conclure *ad hoc* que « *le harcèlement est la cause la plus fréquente du traumatisme de nos enfants. De manière générale, nous pourrions dire que les relations entre les élèves dans les écoles ont plutôt un*

*caractère destructif et guerrier. Les efforts pour instaurer le programme « École saine » dans nos écoles sont plus qu'actuels » (Havlínová, Kolář, 2001).*

L'un des autres principaux acquis de ce travail est d'élaborer une typologie spécifique du harcèlement en cinq stades, référence nationale sur le sujet, qui évolue de l'ostracisme, à l'agression physique et la manipulation (2<sup>ème</sup> stade), à la « *formation du noyau des agresseurs* » (3<sup>ème</sup> stade), à « *l'adoption des normes des agresseurs par la majorité* » (4<sup>ème</sup> stade) jusqu'au 5<sup>ème</sup> stade, qui est « *le totalitarisme ou bien le harcèlement complet [qui] rappelle fortement le totalitarisme fasciste* » (Kolář, 2001, p.35). Nulle mention n'est faite des dangers possibles de semblables comparaisons.

Ajoutons que l'un des auteurs, spécialiste national actuel de *šikana*, psychothérapeute, pédagogue spécialisé et *etopede* (Kolář, 2001) est lui-même concepteur et propagateur d'un programme de lutte contre le harcèlement (Kolář, 2003), développé à la suite de l'enquête à la fois au niveau public et privé (voir chapitre 5 ci-après).

Les chiffres de la troisième enquête significative sur la prévalence de *šikana* (Kraus, Vacek, Juráčková, 2003) viennent contester de manière significative les 41% de victimes de Havlínová et Kolář en 2001. Ainsi, 80,9% des élèves de l'école élémentaire déclarent qu'ils n'ont pas subi de harcèlement au cours des six derniers mois, 67,6% des élèves du second degré répondent qu'ils n'en ont même jamais été victimes au cours de leur scolarité. L'enquête montre que l'extension n'est pas épidémique, que la violence est plutôt de proximité, exercée en groupe et liée à une « *confiance particulièrement faible envers les pédagogues* ». La conclusion peut toutefois surprendre : « *nous pensons que nous devrions démythifier la šikana. Plus exactement, le "raffinement" des agresseurs. Nos constats montrent, en outre, que les individus véritablement « acharnés » ou « corrompus », qui immédiatement agressent intentionnellement les autres, ne sont pas nombreux (autour de 5% maximum). Il n'est pas nécessaire de casser le bâton, même au-dessus de ces foyers du « mal » (...).* » (Kraus, Vacek et Juráčková, 2003, p.264). L'argumentation relaie, même si c'est *per negatio*, l'idée d'exercer la force physique à l'égard des agresseurs, « *foyers du mal* » non éducatifs, tout en visant finalement une banalisation de la violence.

Notre propre enquête (Kohout-Diaz, 2006) confirme avant tout que la violence scolaire est un phénomène complexe et multifactoriel (Debarbieux, 2006). Le climat de l'école élémentaire tchèque n'est pas caractérisable par le harcèlement entre pairs dans la situation donnée. L'ensemble des résultats obtenus oriente plutôt vers l'hypothèse d'une évolution difficile des normes comportementales des adultes et des élèves, dans le contexte d'une tension entre d'une part des mécanismes de reproduction, à/par l'école, des *habitus* (Bourdieu, 1970) conformistes totalitaires et d'autre part l'ultra libéralisation,

la segmentation (Matějů, Straková, 2006) et la corruption du système éducatif (Prokop, 2003), depuis 1989.

Comparativement aux résultats français, le climat relationnel entre les élèves tchèques de l'élémentaire s'avère significativement bon. Lors du calcul de l'Indice de Climat Scolaire, c'est même le seul critère qui n'apparaît comme négatif dans aucun des 15 établissements visités. Au contraire, plusieurs questions (qualité des relations, changements souhaités, qualité des apprentissages, correction des relations envers les professeurs) laissent apparaître une qualité des relations avec les enseignants et les autres adultes de l'école dégradée, déterminant une dépréciation du climat scolaire général. Le rapport à l'école, comparativement à la France, est caractérisé par l'agressivité/impolitesse des élèves tchèques envers leurs enseignants, en particulier dans le second degré.

La seule situation qualifiée explicitement de « violente » est la baisse de la note de comportement par le Directeur. Cette pratique, visant la conformation à une étiquette [*etiketa*] scolaire mal définie, est en réalité l'un des principaux indicateurs de la ségrégation scolaire desdits « déviants ». Le croisement des variables étudiées permet en effet de montrer que la relation aux enseignants se détériore proportionnellement à l'impact de la sélection pour des élèves plutôt sérieux et conformistes, qui s'adaptent apparemment bien aux normes comportementales des adultes (politesse, morale exogène) et qui pensent qu'ils apprennent bien mais qui ne sont pas retenus pour les filières prestigieuses (classes ou écoles à profils) alors même qu'ils pourraient y prétendre. Perdants de la sélection socio économique et culturelle du nouveau marché scolaire, leur proportion à l'école élémentaire augmente au fil des années alors que leurs chances de rejoindre la prétendue élite scolaire des *gymnasium* s'amenuisent. L'impolitesse envers les enseignants augmente et l'évaluation de la qualité des apprentissages est de plus en plus mauvaise.

Chacune des quatre approches comporte des éléments descriptifs pertinents et précieux alors même que sous d'autres aspects scientifiques et éthiques elles demeurent discutables. Les éléments à retenir sont avant tout une mise en avant abusive du harcèlement entre pairs, la liberté critique émergente des élèves mais aussi leur conformisme, leur perte de confiance sérieuse envers les adultes de l'école, le rôle ambigu des enseignants face à la sélection socio-économique, culturelle et ethnique, leurs difficultés persistantes à transformer la relation pédagogique, à appréhender le fonctionnement de la loi démocratique et à favoriser l'exercice de l'esprit critique, fondateur d'une citoyenneté active.

## LES RETOMBÉES SUR LE TERRAIN : IMPLANTATION DE PROGRAMMES DE LUTTE CONTRE LE HARCELEMENT SCOLAIRE, ABOUTISSEMENT D'UN PARCOURS STRATEGIQUE

Les principales retombées concrètes concernent l'enquête nationale de climat scolaire dans l'enseignement élémentaire (qui est en fait une enquête sur le programme « Ecole saine », Havlínová, Kolář, 2001). Nous en relèverons cinq.

La première est l'*Indication méthodologique du ministre de l'éducation, de la jeunesse et des sports pour la prévention et le traitement du harcèlement entre élèves dans les écoles et les établissements scolaires*, du 8 décembre 2000.<sup>6</sup> Cette indication, entrée en vigueur le 1<sup>er</sup> janvier 2001, est accessible sur le site du Ministère [MŠMT]. Elle a pour principal objet une reconnaissance institutionnelle de l'existence de la *šikana*. Elle définit le phénomène et ses manifestations, les dispositions scolaires pour le prévenir (auprès de l'équipe pédagogique, des directeurs et centres spécialisés), des méthodes pour le traiter, les dispositifs éducatifs de prise en charge et enfin les cadres de la collaboration de l'école avec les parents et/ou d'autres institutions, éventuellement spécialisées.

Cette indication est un premier pas vers l'action de prévention et de résolution des difficultés liées au harcèlement. Elle n'établit pas, à proprement parler, un programme. Elle insiste sur la variété des formes de harcèlement (situé de manière large de l'ostracisme jusqu'à la violence physique) et leur dangerosité. Le texte précise les formes d'expression du harcèlement selon les catégories suivantes : verbal/physique, direct/indirect, actif/ passif. Le rôle actif de l'école (enseignants, direction, centres pédagogiques) dans l'action de prévention est souligné. On insiste par exemple sur la nécessité, pour chaque établissement, de recruter un enseignant spécialisé en matière de prévention du harcèlement, spécialement formé, ou bien d'instaurer une véritable communication entre les différents partenaires autour des enfants ou encore de se mettre en rapport avec les services de police concernant les violences les plus dures (notamment par le biais de l'intervenant spécialisé). La méthodologie de dépistage du harcèlement (entretiens, témoins, vérifications), les premières conduites à tenir en cas de lynchage (entretiens, signalements, mise à l'abri de la victime) ainsi que les mesures éducatives à prendre à plus long terme (baisse de la note

---

<sup>6</sup>*Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení. Věstník MŠMT č. 1/200, Čj. : 28 275/2000-22 <http://aplikace.msmt.cz/HTM/PHMetodickypokynsikanovania.htm> (12/08/2008)*

de comportement et autres sanctions formelles, changement de classe, d'école, proposition de suivi thérapeutique) sont explicités. Le rôle clé de collaboration avec les parents et des professionnels de l'éducation et de la santé et les autres institutions (pédiatres, police, services sociaux) est mis en avant. L'Indication est accompagnée en annexes de récits de harcèlements directs et indirects, notamment à destination des parents ; de deux exemples de plaquettes d'information/prévention à destination des élèves et d'une bibliographie. Ce matériel est mis en ligne sur le site du ministère [MŠMT] et s'adresse directement à tous, élèves, professionnels ou parents.

Suite à l'enquête nationale mentionnée ci-dessus (Havlínová, Kolář, 2001), l'un des auteurs a conçu un *Programme spécifique contre le harcèlement et la violence dans les écoles et les établissements scolaires*.<sup>7</sup> Ce programme, également accessible sur le site du Ministère [MŠMT], reprend les éléments de l'Indication précitée (2000), en les détaillant et en les justifiant par les résultats de l'enquête réalisée en 2001 à propos des « Ecoles saines », qui en démontre l'efficacité. Le propos se termine par des recommandations de mise en œuvre d'une stratégie « intensive » de formation interprofessionnelle pour l'équipe de chaque établissement et d'une stratégie « extensive » de formation des équipes regroupées par profession au niveau national.

Le programme comporte plus précisément 13 moments/éléments en se référant à la fois aux travaux d'Olweus (1993) et de Smith et Sharp (1995), avec une importante part préventive :

- Formation et supervision commune de toute l'équipe de l'établissement (niveau national)
- Une équipe restreinte de spécialistes se déplace sur le terrain (enseignants, chefs d'établissement coordonnés par un superviseur)
- Evaluation de la situation locale et du degré de motivation des pédagogues pour mettre en œuvre le changement
- Elaboration d'une stratégie spécifique commune de lutte contre le harcèlement dans l'établissement (adaptée à la situation locale)
- Prévention au cours des enseignements, pendant les heures de cours
- Prévention au cours de la vie scolaire en dehors des enseignements
- Définition du régime de protection des élèves
- Collaboration avec les parents

---

<sup>7</sup>Kolář, M., 2003. *Specifický program proti šikanování a násilí ve školách a školských zařízeních*. Praha : MŠMT.  
<http://aplikace.msmt.cz/HTM/KTSkolniprogramprotisikanovani.htm> (12/08/2008)

- Rôle des services de conseil scolaire
- Collaboration avec les établissements spécialisés
- Collaboration avec les écoles alentour
- Evaluation du programme

Deux autres dispositifs en découlent. D'une part, il s'agit de modules de cours spécifiques sur le harcèlement à l'Université Charles (formation initiale des enseignants à la faculté de pédagogie) proposées chaque année depuis 2003 par M. Kolář.<sup>8</sup>

D'autre part, une formation spécifique des équipes (pour chaque établissement demandeur) appelée *MIS* a été développée au niveau national depuis 2005.<sup>9</sup> Ce projet se déroule sur 3 ans en tout et consiste à appliquer le programme de 2003 à 20 établissements: il a vocation à préparer la systématisation du programme de 2003. Ce programme est mis en œuvre par la fondation O2 et la société privée AISIS, qui se chargent de recenser les demandes à l'occasion de séminaires d'information dans les établissements, de regrouper les demandes de formation pour chaque région et ensuite de récolter les fonds pour chaque projet régional auprès du Fonds Social Européen. Le garant scientifique du programme *MIS* est M. Kolář.

L'*Indication méthodologique* de 2000 a récemment été abrogée et remplacée par un nouveau texte.<sup>10</sup> Ce document, comme le précédent, vise avant tout à souligner la gravité du phénomène et il en reprend donc les principaux axes. Il comporte toutefois des spécificités significatives. Le harcèlement à l'aide des nouvelles technologies [*kybersikana*] y est par exemple évoqué comme un aspect émergent.

En outre, le texte insiste massivement sur la responsabilité des établissements. Celle des chefs d'établissement et des enseignants est nommément citée. La prévention est pour eux un devoir ainsi que la formation. Il est rappelé qu'ils sont passibles de sanctions pénales en cas de non dénonciation du phénomène (la non assistance à personne en danger, l'approbation ou l'incitation à des maltraitances sont également évoquées).

<sup>8</sup><http://www.sikana.org/> (12/08/2008)

<sup>9</sup>[*Minimalizace šikany*], Minimisation du harcèlement, <http://www.minimalizacesikany.cz/>(01/08/2008).

<sup>10</sup> *Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení*. Věstník MŠMT č. 01/2009, Čj. : 24 246/2008-6.

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/metodicky-pokyn-ministra-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-k-prevenci-a-reseni-sikanovani-mezi-zaky-skol-a-skolskych-zarizeni-cj-28-275-2000-22> (03/03/2009)



Partant du principe que le phénomène existe « pratiquement dans tous les établissements », chacun d'entre eux est invité à élaborer un programme spécifique de prévention et de remédiation au harcèlement, dont l'élément principal doit être un « plan de crise » [*krizový plán*], autour de deux types de scénarios : les situations où l'école parvient à résoudre les difficultés « avec ses forces propres » et celles où une aide extérieure est requise (centre de conseil psychopédagogique, centre éducatif, organisme de l'aide sociale à l'enfance, police).

Parmi les « mesures éducatives » [*výchovná opatření*], celles préconisées à l'égard des agresseurs occupent l'essentiel du propos et peuvent surprendre : il s'agit ou bien de sanctions formelles (avertissements, notation du comportement) ou bien d'exclusions de la classe, de l'école ou même de l'interdiction de poursuite d'études dans le secondaire [*střední škola*] et enfin de placements de l'enfant. Le texte se termine sur un rappel du rôle de l'inspection scolaire tchèque [*Česká Školní Inspekce*], en cas d'échec de l'établissement à résoudre les problèmes de harcèlement (une « inertie » [*nečinnost*] du Directeur est explicitement évoquée).<sup>11</sup>

## POUR CONCLURE : FAVORISER L'INVESTIGATION RIGOUREUSE DES PRATIQUES EDUCATIVES ET PEDAGOGIQUES DES ENSEIGNANTS ET AUTRES ADULTES DE L'ECOLE ET POURSUIVRE LA RECHERCHE SUR LES EFFETS DE LA SELECTION PRECOCE

L'investigation et l'action de prévention ou de remédiation en direction du harcèlement scolaire connaît, au cours des dernières années, une stagnation relative au niveau des politiques publiques de la République tchèque (Kolář, 2004). Les autres aspects de la violence scolaire restent à explorer.

Un état des lieux plus précis pourrait être élaboré avant tout concernant l'évolution du rapport à la norme comportementale et éducative dans le contexte de la transformation postcommuniste du système éducatif tchèque (Průcha, 2007), à la fois pour les adultes de l'école et les élèves. L'impolitesse auto reportée des élèves envers leurs enseignants et le personnel de direction peut en effet être interprétée comme la persistance de critères formels,

---

<sup>11</sup> Voir à ce propos Kolář, M., (2003). *Šikana na školách. Častá selhání ředitelů*. [Le harcèlement dans les écoles. Les fréquentes défaillances des directeurs.]. *Ministerstvo vnitra. Odbor prevence kriminality. Únor 2003* [Ministère de l'Intérieur. Département de la prévention de la criminalité, février 2003.]. Article publié aussi dans *Psychologie dnes, 2/03* [Psychologie aujourd'hui] Praha : Portál.

conformistes et exogènes de l'éducation [etiketa] mais aussi comme l'émergence d'une liberté d'expression nouvelle de la part des élèves, même si elle a lieu dans le cadre d'anciennes catégorisations du comportement, dont la pertinence demande précisément à être mise en question par la recherche. La description sociologique et critique des pratiques éducatives et pédagogiques manque (Průcha, 2002), que ce soit dans le cadre d'études directes ou en tant que composantes fondamentales du climat scolaire (Grecmanová, 2003). Un tabou pèse sur ce champ d'étude. Les conditions de l'implantation d'une formation réelle des élèves à l'exercice de l'esprit critique et de la liberté d'expression, fondatrices des pratiques civiques démocratiques peinent à être définies, sans quoi les différents programmes mis en place donneront lieu à des renforcements d'*habitus* conformistes. Au niveau pédagogique et didactique, après un état des lieux des pratiques, une formation professionnelle, critique et constructive, pourrait être apportée aux enseignants notamment quant aux méthodes pédagogiques mises en œuvre et au travail d'équipe, quasi inexistant selon notre enquête (Kohout-Diaz, 2006).

Au niveau systémique, l'exploration de l'impact de la segmentation verticale précoce opérée par les classes/établissements à options pourrait s'orienter en direction des élèves Roms et en tant qu'elle opère par le biais d'une médicalisation et/ou une moralisation des normes éducatives et comportementales.

Plus fondamentalement, au niveau épistémologique, le renouveau critique et qualitatif des sciences sociales invite à être soutenu, et à maintenir une vigilance accrue à l'égard de l'impact des concepts et méthodologies comportementales et quantitatives qui viennent prendre le relais des méthodologies positivistes et processus pseudo scientifiques mis en œuvre par la « science officielle » pendant la période totalitaire (Spalová, 2006).

## BIBLIOGRAPHIE

BENBENISTHY, R. & ASTOR, R.A. (2006), *School Violence in Context : Culture, Neighborhood, Family, School and Gender*. New York : Oxford University Press.

BOURDIEU P., PASSERON J.C., 1970. *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Editions de Minuit.

DEBARBIEUX, E., 1996. *La violence en milieu scolaire. T1, Etat des lieux*. Paris : E.S.F.

DEBARBIEUX, E., 2002. (Ed.) *L'oppression quotidienne. Recherches sur la délinquance des mineurs*. La Documentation française, Paris.

DEBARBIEUX, E. 2006. *Violence à l'école : un défi mondial ?* Paris : Armand Colin.

DVORAK, D., 2005 Podoby nezávislých vzdělávacích aktivit v letech 1948–1989. [Les formes des activités éducatives indépendantes dans les années 1948-1989.] In *Učitelství Listy*, 31/01/2005, revue en ligne : <http://ucitelskelisty.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/AR.asp?ARI=101995&CAI=2154> (10/08/2008)

FIDELIUS, P., 1989. Zrcadlo komunistické řeči [Le miroir de la langue totalitaire.] In *Řeč komunistické moci* [La langue du pouvoir communiste.] Praha, Triáda, 1998, p.165-198.

GOTTFREDSON, (D.C.), (2001). *Schools and delinquency*, Cambridge : University Press.

GRECMANOVA, H. 2003. Klíma současné české školy. [Le climat de l'école actuelle.] in *Klíma současné české školy. Sborník příspěvků z 11 Konference CPdS*. 14-15 ledna 2003. Olomouc. [Le climat de l'école tchèque actuelle, Actes de la onzième conférence de la Société Pédagogique Tchèque.] Brno : Konvoj, 2003, p. 14-28.

GREGER D., 2005, Développement et débat autour du modèle de collège unique en République tchèque et dans d'autres pays d'Europe centrale et orientale. Communication présentée au colloque « *Construction/déconstruction du collège unique* », Université de Paris VIII (Saint-Denis), 28 octobre 2005. [http://ep.inrp.fr/EP/colloques/colloque\\_construction\\_deconstruction/david\\_greger/](http://ep.inrp.fr/EP/colloques/colloque_construction_deconstruction/david_greger/) (26/07 2008).

HAVLINOVA, M., KOLAR, M. 2001. *Sociální klima v prostředí základních škol České republiky*. [Climat social dans les écoles primaires de la République tchèque]. Rapport de recherche dactylographié au Ministère de l'Education, de la Jeunesse et des Sports tchèque. Praha : MŠMT ČR.

KOHOUT-DIAZ, M. (2006) *Violence scolaire en République tchèque : šikana?* Thèse de doctorat n°1360, mention Sciences de l'éducation, Bordeaux, l'Université V.Segalen, Bordeaux 2, 446p.

KOLAR, M., 2004. Otevření problému školního šikanování v ČR a ve světě. [Ouverture du problème du harcèlement scolaire en République tchèque et dans le monde.] In *Školní šikanování. Sborník příspěvků první celostátní konference*. [Le harcèlement scolaire, Actes de la Première Conférence nationale sur le harcèlement scolaire en République tchèque, Olomouc, 2004.] Praha : Společenství proti šikaně. [Association nationale de lutte contre le harcèlement scolaire].

KRAUS, B., VACEK, P., JURACKOVA, I., 2001. K problematice šikany v současné škole. [À propos de la problématique du harcèlement dans l'école actuelle], in Chráska, M., Tomanová, D., Holoušová, D. (Eds.) *Klima současné české školy*. [Le climat de l'école tchèque actuelle, Actes de la onzième conférence de la Société Pédagogique Tchèque.] Brno : Konvoj, 2003, p. 259-265.

MATEJU, P., STRAKOVA, J. (Eds.), 2006. *Nerovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. [Des chances inégales pour l'éducation. Les inégalités éducatives en République tchèque.]. Prague, Academia.

OCDE, 1996. *Zprávy o národní politice ve vzdělávání : Česká republika* [Examens de la politique nationale d'éducation : République tchèque.]. Paris.

OCDE, 1999. *Priority pro českou vzdělávací politiku* [Priorités pour la politique éducative tchèque.] Praha : ÚIV.

OLWEUS, D., (1993), *Bullying at school: what we know and what we can do*, Oxford : Blackwell.

PROHAZKOVA, M., 1998. Uvedení do etopedie. [Introduction à l'etopedie.]. In Pipeková J. et alii : *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. [Chapitres de pédagogie spéciale]. Brno : Paido.

PROKOP, J., (2003). Kritika a mýty současné školy. [Critique et mythes de l'école actuelle.] In Chráska M., Tomanová D., Holoušová D. (Ed.) *Klima současné české školy*. [Le climat de l'école tchèque actuelle, Actes de la onzième conférence de la Société Pédagogique Tchèque.] Brno : Konvoj, 2003, p. 64 - 63.

PRUCHA, J., (2007) Czech Republic. In Hörner W. et al. (Eds.). *The Education Systems of Europe*. Dordrecht : Springer. p. 166-183.

PRUCHA, J., (2002). *Učitel. Současné poznatky o profesi*. [L'enseignant : connaissances actuelles sur la profession.] Prague : Portál.

RAZOVA, J., CSEMY, L., PROVAZNIKOVA, H., SOVINOVA, H., 1999. *Mladí lidé a zdraví*. [Les jeunes gens et la santé.] Sborník XXVII. Ostravské

dny dětí a dorostu. [Journées des enfants et du développement à Ostrava] Rožnov p.R., 12.-14.5. 1999. SZU Praha, p. 99-114.

REY, A. (Ed.), 1992. *Le Robert, dictionnaire historique de la langue française*. Paris, Ed. Dictionnaires LE ROBERT, 2000.

RINGER, F., 2003. La segmentation des systèmes d'enseignement. In *Actes de la recherche en Sciences sociales*, n°149, Sept.2003 : Les Contradictions de la démocratisation scolaire. Paris, Seuil. p. 6-20.

ŘICAN, P., 1993. Šikanování jako psychologický problém. [Le harcèlement comme problème psychologique.] *Československá psychologie*. [La psychologie tchécoslovaque.] 37, N° 3, p. 208-217.

ŘICAN, P., 1994. *Šikanování na pražských školách. Předběžné výsledky výzkumu o možnostech intervence*. [Le harcèlement dans les écoles pragoises. Résultats préliminaires de l'enquête sur les possibilités d'intervention.] *Alfa Revue* 4, p. 29-34.

ŘICAN, P., 1995. *Agresivita a šikana mezi dětmi. Jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. [L'agressivité et le harcèlement entre les enfants. Comment donner aux enfants à l'école le sentiment de sécurité.] Praha : Portál.

SEROT, P., 1991. Y a-t-il un sujet dans les phrases sans sujet? In Maillard M. (Ed.) : *L'impersonnel. Mécanismes linguistiques et fonctionnements littéraires*. Grenoble, CEDITEL, p. 93-99.

SOVAK, M., 1986. *Nárys speciální pedagogiky*. [Esquisse de la pédagogie spéciale.] Praha : S.P.N.

SMITH, P.K., SHARP, S. 1995. *School bulliyng. Insight and perspectives*. London : Routlege.

SPALOVA, B. 2006. « La révolution de velours » dans les sciences sociales tchèques. In *Critiques internationales*, 2006/3, n°32, p.107-131.

VLASAK, V., 2002. *Francouzsko - český, česko francouzský - slovník*. [Dictionnaire français-tchèque, tchèque français.]. Praha : Leda, 2004.

WALTEROVA, E. (Ed.), 2004. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. [Le rôle de l'école dans le développement de la culture.], 2 Tomes, Brno, Paido.