
Violence scolaire en République tchèque.

La *šikana* : un concept représentatif des tensions du système éducatif tchèque.

Magdalena Kohout-Diaz

EA4140, LACES, Laboratoire Cultures, Education, Sociétés.

ERCEF, Equipe de Recherche Comparative en Education et Formation.

Sous équipe DEFP, Dynamiques d'Education, de Formation et de Professionnalisation.

Observatoire Européen de la Violence Scolaire

Université Victor Segalen Bordeaux 2

3 ter place de la Victoire

33076 Bordeaux cedex

I.U.F.M. d'Aquitaine,

160, Av. de Verdun-B.P. 152

33705 Mérignac.

mkohout@aquitaine.iufm.fr / mkohout@wanadoo.fr

RÉSUMÉ. Nous assistons actuellement en République tchèque à l'expansion du concept de « šikana » [harcèlement] scolaire entre pairs. La prévalence du phénomène est dite « épidémique » (Kolář, 2001). L'article remet en question le caractère scientifique des recherches sur lesquelles cette affirmation s'appuie et propose en perspective les résultats d'une enquête sur le climat scolaire, menée auprès des élèves et des enseignants des écoles élémentaires. La situation apparaît comme complexe : alors qu'une proportion importante d'élèves se déclare en effet victime, les « relations entre élèves » constituent le seul élément de l'indice de climat scolaire qui n'apparaît négatif dans aucun des établissements visités. L'interprétation s'oriente vers une difficulté d'évolution des normes éducatives et de la relation pédagogique dans le contexte de la transformation.

MOTS-CLÉS : Harcèlement scolaire, impolitesse, norme, transformation, relation aux adultes.

1. Introduction.

« Les derniers temps nous avons rencontré une série de terribles cas de *šikana* (...). Une classe ordinaire s'est transformée en bête meurtrière, assoiffée de sang et de mort à l'égard d'un camarade de classe « raté ». (...) Cette fois, le harcèlement a tourné en un véritable lynchage. Dans une classe de l'école élémentaire, la victime, un garçon, a été suspendue à un gros lustre par une longue écharpe. L'écharpe était nouée de façon à mimer une pendaison. Par bonheur, la victime n'est pas décédée ; le jeu a été poursuivi jusqu'à la perte de conscience et l'apparition de traces de strangulation. Les agresseurs avaient laissé la classe voter à propos de la pendaison. La décision avait été massivement acceptée par la majorité. « L'exécution » avait commencé avec l'inscription, sur une pancarte fixée au dos de la victime, de « mort au communiste ». Les spectateurs scandaient ce slogan et d'autres slogans guerriers. La victime a ensuite été suspendue si haut qu'elle s'est retrouvée sur la pointe des pieds. Elle manquait d'air et son visage est devenu bleu. Mais cela ne suffisait pas, ses bourreaux l'ont suspendue si haut qu'elle a perdu conscience. Le jeu a alors été interrompu (...). Même s'il s'agit d'une violence extrême, elle existe de manière relativement fréquente. » (Kolář, 1999)

Cette anecdote est extraite d'une revue juridique (*Most pro lidská práva* [Un pont pour les droits de l'homme], 1999, p.6-11) mais figure aussi sur le site web tchèque spécialement consacré au problème du harcèlement scolaire entre pairs. Elle peut illustrer l'intérêt d'une recherche sur la violence scolaire en République tchèque. Alors que l'école tchèque, héritière d'une tradition coménienne mais aussi d'une tendance au conformisme (Strmiska, 1994) renforcée par la période communiste (1948-1989), se présente au prime abord comme plutôt policée, comment comprendre l'extension, depuis les années quatre vingt dix (Kolář, 2004), de discours aussi alarmistes et la réduction quasi exclusive de la violence scolaire au problème du harcèlement entre pairs ? *Šikana*, importé du verbe *chicaner*, peut être traduit par *brimade*, *vexation* (Vlasák, 2002). Dans le contexte scolaire, le terme est abondamment utilisé, au détriment de *násilí* [violence], pour désigner le harcèlement entre pairs, s'étayant au besoin sur les théories du *school bullying*, dont les enjeux financiers sont rappelés par Debarbieux (2005). Sur quelles données scientifiques ces mécanismes reposent-ils ?

Notre propos consistera à établir une critique du principal étayage scientifique en faveur de la prévalence « épidémique » (Kolář, 2001) du harcèlement entre pairs (Havlíková, Kolář, 2001) et à le mettre en regard avec une enquête (Kohout-Diaz, 2006) sur le climat scolaire (Gottfredson, Gottfredson, 1985, Debarbieux, 1996, Grecmanová, 2003), menée par questionnaires de victimation auprès des élèves et par entretiens auprès des enseignants et autres adultes de l'école élémentaire tchèque. L'un des principaux acquis de notre travail est de remettre en question l'évidence du caractère épidémique du harcèlement entre pairs. Pour les élèves, violence est située plutôt dans « l'impolitesse » (Kohout-Diaz, 2006) de leur relation

aux adultes de l'école. Ces derniers, de leur côté, pointent une délitescence des normes sociales et scolaires dans le contexte de la transformation socio-économique. Alors, quelle signification accorder à la promotion du caractère épidémique de la *šikana* ?

2. *Šikana*: une « épidémie » ?

Le *šikana* est portée par une dramatisation médiatique univoque qui tend à former l'opinion publique alors que les sciences sociales dans les anciens pays de l'Est sont en situation de « défaillance » (Večerník, 2004). Ce mécanisme, en outre bien connu à propos du thème de la violence scolaire (Debarbieux, 2005), s'appuie, en République tchèque, invariablement sur une enquête de référence centrale (Havlínová, Kolář, 2001). Celle-ci, menée à l'initiative du Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports (MŠMT), visait à vérifier l'efficacité du programme tchèque « École saine », adapté à partir du projet britannique *The Healthy School*, conçu par I.Young et T.Williams entre 1989 et 1991. Les finalités que l'investigation se donne *a priori* rendent donc, à elles seules, légitime une remise en cause sérieuse de son caractère scientifique, d'autant plus que les évaluateurs sont eux mêmes également concepteurs de programmes de lutte contre le harcèlement (Kolář, 2003).

Une approche médicale et sociale de la santé s'y mêlent dans l'objectif de savoir si le programme « École saine » contribue à protéger les élèves du harcèlement et prévenir ainsi les comportements dits « socialement pathologiques ». Pour cela, la recherche compare le climat scolaire dans les 33 écoles qui le mettent en oeuvre et celles qui ne le font pas. Le corpus est constitué exclusivement d'élèves du second degré [6ème à la 3ème du collège français]¹. Le principal résultat de la recherche est le suivant : à la question de savoir si « quelqu'un leur a déjà fait mal à l'école », 41% des élèves répondent « oui ». Ce résultat plaide, selon les auteurs, en faveur d'une « épidémie du harcèlement à l'école élémentaire », au sens d'une augmentation toujours croissante du nombre de groupes et d'individus « malades » du « virus » du harcèlement (Kolář, 2001).

Les objections ne manquent pas. Les élèves du premier degré n'ayant pas été questionnés, pouvons-nous parler « d'épidémie » ? Par ailleurs, il s'avère que les élèves des « Écoles saines » sont plus nombreux à se déclarer harcelés. L'apparent paradoxe s'explique, selon les auteurs, par le fait que ces élèves ont été sensibilisés par le programme. De ce fait, les formes mineures de violence, qualifiées de

¹ NOTE. – L'école élémentaire tchèque rassemble des élèves du premier (6 à 11 ans, 1^{ère} à 5^{ème} classe) et du second degré (7 à 16 ans, 6^{ème} à 9^{ème} classe).

« premiers stades de harcèlement », ne leur paraissent plus « normales » comme aux autres élèves.

Cela amène à questionner la définition donnée à « *šikana* » dans ce travail. Elle est extrêmement large (« faire mal »). Les auteurs, distinguant harcèlement physique et psychique, montrent que les élèves des « Écoles saines » sont plus nombreux à déclarer n'être pas soumis au harcèlement physique. Le programme s'avère efficace. Mais alors qu'eux-mêmes considèrent que le harcèlement admet des formes psychiques dites « mineures », prémices de formes physiques dures, ils les qualifient, lorsqu'elles sont révélées par les questionnaires, de « tortures », de « traumatismes » ou de « rapports guerriers ». Le programme doit être poursuivi et intensifié, l'interprétation est *ad hoc*.

Le nombre de victimes déclarées est généralisé à toute la population de l'école élémentaire et du lycée, sans qu'il soit tenu compte des déterminants concrets qui peuvent venir modifier cette déduction. Les auteurs en arrivent ainsi à la conclusion que « près de 6000 enfants » c'est-à-dire une « armada de 1,5 million d'enfants de l'école élémentaire et secondaire » sont « torturés » et que « le harcèlement est la cause la plus fréquente du traumatisme de nos enfants. De manière générale, nous pouvons dire que les relations entre les élèves dans les écoles ont plutôt un caractère destructeur et guerrier. Les efforts pour instaurer le programme « École Saine » dans nos écoles sont plus qu'actuels. » (Havlíková, Kolář, 2001).

A côté de ces constats, nous observons aussi que l'analyse tchèque a recours massivement à une catégorisation médicale et morale, de type métaphorique. Le groupe est dit « malade », « contaminé » : il faut le « soigner » (Kolář, 2001). Le harcèlement est interprété en termes de lutte, au sein d'une cellule, de parties malades contre des parties saines, la *šikana* est nommée « épidémie », « virus ». Comme l'explique Mink (2004), cette pratique est fréquente dans le contexte épistémologique de la transformation, les sciences sociales tentant de suppléer ainsi aux difficultés d'une analyse précise, adaptée à la spécificité des situations. L'histoire des catégorisations du handicap et de l'enseignement spécialisé (Vial, 1990) nous apprend quels types d'exclusions ces métaphores ont généré.

L'analyse morale s'accroît, quant à elle, lorsqu'il s'agit de décrire les agresseurs. Ils proviendraient de familles où existe un « *vacuum* moral » et de ce fait, « le respect de l'autre leur est étranger et la compréhension de la douleur ou de la souffrance d'autrui est au-dessus de leurs moyens. Ils ont tous en commun une arriération morale et spirituelle, une sorte de cécité morale. » (Fojtíková, 2000). Il s'agirait d'être accablés par la faute et le mal, uniquement motivés par la cruauté et l'aspiration au pouvoir. Les catégories utilisées s'appuient sur une morale naturelle (« forts »/« faibles »), conduisant à des solutions proches de celles de Říčan (1995, historiquement premier spécialiste du phénomène tchèque). Ce dernier préconise en effet un entraînement précoce à la violence, dans le cadre familial. L'enfant devrait y apprendre à frapper et à recevoir des coups (« par exemple dans la poitrine du père : frappe-moi ici, montre-moi ta force ! »), même si son corps est un peu « secoué de surprise ». Il est précisé cependant qu'il faut donner des coups qui « ne

fassent pas mal ». Et « 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 conseillé d'enseigner la compassion, en apprenant par exemple à l'enfant à s'occuper de « petits oiseaux tombés de leur nid ».

Les recherches scientifiques qui font objection aux travaux de Kolář ou Řičan sont rares. Il est cependant possible de se reporter à celle menée par Kraus, Vacek, Juráčková (2001) à partir du questionnaire de P.Smith et S.Sharp (1995). Elle montre que 80,9% des élèves de l'école élémentaire tchèque déclarent n'avoir jamais subi *šikana* au cours des six derniers mois. 67,6% des élèves du secondaire répondent n'avoir jamais été victimes au cours de leur scolarité

3. Une enquête dans 15 écoles élémentaires tchèques.

Notre recherche avait pour but de vérifier l'hypothèse épidémique (Havlinová, Kolář, 2001) et de redéfinir la nature de la violence éventuelle. Les résultats ont été recueillis auprès de différentes sources et avec des outils variés, en adéquation avec la complexité de l'objet d'étude (Debarbieux, 2005) et le statut exploratoire de l'enquête.

Le travail s'est déroulé en trois temps logiques et chronologiques, au cours desquels nous avons consigné observations et entretiens informels dans un carnet de bord. En mars 2004, nous avons participé à la Première Conférence Nationale sur le Harcèlement à l'Ecole à des fins prospectives et préparatoires. En février et avril 2005, nous avons fait passer des questionnaires de victimation aux élèves et conduit des entretiens semi-directifs avec les enseignants et les Directeurs des écoles élémentaires ou leurs adjoints. Le corpus consiste dans 1638 questionnaires (recueillis dans 15 établissements d'Olomouc (102 000 habitants), de Prague (1,16 million habitants)² et de leurs banlieues, c'est-à-dire dans 79 classes du premier et du second degré) et dans 63 entretiens.

L'utilisation des questionnaires de victimation-élèves élaborés par E.Debarbieux (1996, p.69) ouvre à une comparaison avec la France, notamment concernant les relations aux pairs. Cet outil permet en outre d'atténuer l'implication du chercheur à l'égard du passé politique de ce pays.

Le questionnaire a été traduit et adapté au contexte du pays. A l'égard de la problématique présentée ici, les déterminants les plus importants concernent les questions sur la violence et la qualité des relations. Le terme de *šikana*, trop dramatique, semblait être un obstacle à l'entrée sur le terrain. A des fins comparatives, nous avons choisi à la fois d'utiliser le terme général de *násilí* et de

² NOTE. – Données du recensement de 2001

reproduire la même question que Havlínová et Kolář (2001 ; « Est-ce que quelqu'un t'a déjà fait mal à l'école ? » ; « Comment ? »). En ce qui concerne la relation entre élèves et adultes de l'école, le terme original « d'agressivité » a été remplacé par « correction, politesse » (l'équivalent tchèque, *agrese*, risquant de ne pas être compris). Une conversion des valeurs a été effectuée lors du traitement des résultats. Le rapport à l'école des élèves (variable calculée par classification automatique à partir des déterminants du climat scolaire) a pu être qualifié. Une comparaison *intra* des établissements entre eux et *inter* avec les résultats français (Debarbieux, 2003) a été établie.

Des enseignants, des Directeurs ou leurs adjoints ont été interviewés en dehors de la classe, pendant que leurs élèves remplissaient les questionnaires en présence de collaboratrices. La majorité des établissements collaboraient avec les Universités qui nous ont facilité l'accès au terrain, ce qui détermine le corpus dans le sens d'une aspiration à une certaine excellence. Le choix d'entretiens semi-directifs a été motivé par la posture méthodologique (exploratoire), en réaction aux réserves préalables rencontrées de la part des Directeurs d'écoles et eu égard à l'engagement explicite de ne demander aucune information personnelle.

4. Les résultats : « impolitesse » envers les adultes de l'école ?

L'analyse montre que le harcèlement n'est pas épidémique. Les relations entre les élèves s'avèrent bonnes. Il s'agit du seul critère de climat scolaire que les élèves ne citent comme particulièrement mauvais dans aucun des établissements visités et qui est jugé le plus satisfaisant de tous. Les relations entre les élèves paraissent meilleures qu'en France (« Bonnes relations entre les élèves » : France, 40,2% ; République tchèque : 46,8% ; dépendance très significative).

Si le nombre de victimes déclarées est plus élevé (45,3%) que ne le mentionne l'enquête de Havlínová et Kolář (2001), notre recherche confirme que les violences psychiques sont prévalentes (insultes : 17,3% ; médisance : 16,2% ; moqueries : 14,4%). Les victimes se montrent plus sensibles à la violence (dans des établissements plutôt socio-économiquement favorisés) mais l'école est déclarée massivement non violente (70,1%).

Ce que les élèves considèrent comme violent ne relève pas de la relation entre pairs mais consiste dans l'injustice d'être puni par le Directeur (ou ses adjoints) surtout pour « impolitesse envers un adulte » et par des notes de comportement. La relation aux enseignants est nettement moins bonne qu'en France. Le rapport à l'école apparaît, comparativement à la France, comme caractérisé principalement par cette « impolitesse » envers les professeurs. Le terme est fréquemment évoqué par les élèves dans les questions ouvertes et par les enseignants au cours des entretiens avec le chercheur.

Le tableau 1 montre que les élèves tchèques ne jugent pas majoritairement que « tout va mal » (TVM) à l'école mais aussi qu'ils sont, comparativement à la France, peu à déclarer que « tout va bien » (TVB), pour pointer de manière très significative, l'agressivité/impolitesse de la relation aux enseignants.

Tableau 1 : Rapport à l'école, France/République tchèque.

	France	République tchèque
TVB	19,35%	19,35%
TVM	80,65%	80,65%

Tableau 1 : Rapport à l'école, France/République tchèque. *La dépendance est très significative. $\chi^2 = 1\,596,66$, $ddl = 3$, $1-p = >99,99\%$. % de variance expliquée : 19,35%. Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique. Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 7830 citations.*

Comment les enseignants définissent-ils cette « politesse » ? Les représentations recueillies auprès des adultes de l'école évoquent le poids des transformations politiques et socio-économiques ainsi qu'une « ambivalence du rejet » (Večerník, 1994) à l'égard des normes sociales et éducatives antérieures. « Depuis 89, les relations avec les parents ont changé. Avant, ils étaient plus polis. Maintenant, ils veulent tout diriger. (...) Avant, l'apprentissage, c'était le bachotage, l'exercice. Maintenant, il s'agit de penser.(...) Au niveau des élèves aussi il y a eu du changement. Ils n'ont plus de limites, il faut les freiner et à la maison, ils sont des dieux. (...) C'est un changement qui a eu lieu après 89. (...) Avant, on éduquait les enfants de très près. (...) Le sens des relations et de la responsabilité étaient plus grands avant. Il y a maintenant plus d'enfants qui ne l'ont pas. » Cette « politesse », (liée à « obéissance », « bachotage » et « exercices » et « envers » de l'agressivité, du libéralisme éducatif et de la dévaluation du pouvoir enseignant) est explicitement associée aux « bouleversements de normes sociales » de la transformation (Mayer, 2004) et à l'émergence de l'esprit critique liée aux nouvelles orientations d'une pédagogie « humaniste », opérant un « retour à l'enfant » (Spilková, 2005).

Les recherches sur l'évolution des postures enseignantes demeurent rares (Havlínová, 1993 ; Průcha, 2002 ; Spilková, 2005). Průcha (2002) explique l'impossibilité de réaliser de telles recherches entre 1948 et 1989 puisqu'alors les enseignants apparaissaient comme « ceux qui mettaient en oeuvre la politique éducative du Parti ». Il n'était dès lors pas souhaitable d'examiner leurs représentations de la profession, afin de ne pas révéler d'éventuelles « opinions erronées ». Mais quels obstacles s'y opposent aujourd'hui ?

5. Conclusion.

La prévalence épidémique de *šikana* est à articuler avec la complexité du contexte éducatif tchèque et en particulier avec la qualité de la relation des élèves aux adultes de l'école. Le concept paraît fortement manipulé et promu pour des raisons économiques, socio-historiques et politiques.

Paradigmatique de l'importation de termes/concepts étrangers (*evaluace, agrese, mobbing, klima*) par la langue scientifique, *šikana* est représentative d'une scientificité « de transition » (Strmiska, 1994, p.141) qui adopte, souvent sans critique, des modèles d'analyse occidentaux espérant favoriser l'intégration du pays dans l'Union Européenne. La réduction de la question de la violence scolaire au harcèlement entre pairs, usant de la métaphore médicale et morale, aboutit à une stigmatisation de certains élèves. Ce qui est attendu avant tout, c'est de la politesse au sens de la conformité. Le processus tend à rejoindre, de ce point de vue, les normes éducatives antérieures à 1989 et à éviter l'analyse de l'évolution difficile de la posture enseignante ou de Direction (représentation confuse des fonctions de la loi et de la sanction, par exemple) dans le contexte de la transformation. Ne s'agit-il pas de détourner l'attention de fonctionnements ambivalents ?

La recherche en appelle donc à une poursuite des investigations quant aux changements des normes et des pratiques scolaires. Les adultes de l'école adoptent-ils des démarches professionnelles « différentes des démarches antérieures (directives, autoritaristes etc.), caractéristiques de l'école socialiste. » (Průcha, 2002) ? De nouvelles modélisations paraissent nécessaires tant elles sont la seule voie d'une invention réelle de pratiques spécifiques et adaptées c'est-à-dire d'une « construction de soi dans le [nouveau] contexte de la profession » (Morandi, 2005, p.45), propre à la société de la transformation.

Remerciements.

L'auteur tient à remercier le Laboratoire Cultures Education et Sociétés de l'Université V. Segalen, Bordeaux 2 ainsi que l'Observatoire Européen de la Violence Scolaire pour leur aide précieuse et la bienveillance de leur soutien .

6. Bibliographie.

- Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire*. T1, Etat des lieux. Paris : E.S.F.
- Debarbieux, E. (2003). *Les micro violences et le climat scolaire : évolution 1995-2003 en écoles et en collèges*. Recherche commanditée par le Conseil Régional d'Aquitaine et le Ministère de l'Education Nationale (DESCO2). – M.E.N.
- Debarbieux, E. (2005). *Violence à l'école : un défi mondial ?* Paris : Armand Colin.
- Fojtíková, M. (2000). *Nebezpečná epidemie-šikana*. [Une dangereuse épidémie-šikana] In *Rodina a škola* [Famille et école], n°3/2000, <http://www.sikana.org> (2007).
- Grecmanová, 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.
- Gottfredson, GD, Gottfredson, DC (1985), *Victimisation in schools*, NewYork Plenum Press.
- Havlíková, M. (1993). *Jak vypadá naše dnešní škola°: jako dříve, nebo se mění ?* [A quoi ressemble notre école actuelle : est-elle comme avant ou change-t-elle ?]. In *Pedagogika*, 43, n°2, p.137-148.
- Havlíková, M., Kolář, M. (2001). *Sociální klima v prostředí základních škol České republiky*. [Climat social dans les écoles primaires de la République tchèque]. Rapport au Ministère de l'Education, de la Jeunesse et des Sports tchèque. Praha°: MŠMT ČR.
- Kolář, M. (1999). *Můžu si taky kopnout ? Školní « lynčování » vyvolává doposud jenom bezmocnost*. In *Most pro lidská práva, č.5/99, Ročník II, září 1999*, s. 6-11. [Je peux lui donner un coup de pied, moi aussi ? Le « lynchage » scolaire provoque jusqu'à présent seulement de l'impuissance.]. Un pont pour les droits de l'homme, n°5/99, Année II, sept. 1999, p.6-11. <http://sikana.org> (2007).
- Kolář, M. (2001). *Bolest šikanování. Cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách*. [La douleur du harcèlement. Pour arrêter l'épidémie du harcèlement dans les écoles.] Praha : Portál.
- Kolář, M. (2003). *Specifický program proti šikanování a násilí ve školách a školských zařízeních*. [Programme spécifique contre le harcèlement et la violence dans les écoles et les établissements scolaires.] Praha° : MŠMT.
- Kolář, 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 Kolář, M (Ed.), *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].p.10-13.

- 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.
- Kraus, B., Vacek, P., Juráčková, 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. (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. 259- 265.
- Mayer, F. (2004). *Les tchèques et leur communisme. Mémoire et identités politiques*. Paris : Editions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Mink G. (2004). *Les sciences sociales à l'épreuve de la grande transformation post-communiste*. In Forest M., Mink G. (Ed.), *Post-communisme*°: les sciences sociales à l'épreuve. Paris°: L'Harmattan.
- Morandi, F. (2005). Pratiques d'analyse et représentations dans la formation professionnelle des enseignants. In *Spirale, Revue de Recherches en Education*, Hors série n°4, *Les représentations en formation*. Lille : Presses de l'Université Charles de Gaulle, Lille 3, p.35-61.
- Průcha, J. (2002). *Učitel. Současné poznatky o profesi*. [L'enseignant : connaissances actuelles sur la profession.] Prague : Portál.
- Říčan, 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.
- Smith, P.K., Sharp, S. (1995). *School bullying. Insight and perspectives*. London : Routledge.
- Spilková, V. (Ed.) (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. [Transformations de l'éducation primaire en République tchèque]. Prague : Portál.
- Strmiska, Z. (1994). Cultures socio-politiques et attitudes dans les conditions actuelles de transformation économique en Europe centrale et orientale. In *Les cahiers du C.E.F.R.E.S*, novembre 1994, n°3f°: *Transition politique et transition économique dans les pays d'Europe centrale et orientale*. Prague°: C.E.F.R.E.S.
- Večerník, J. (2004). La sociologie et les enjeux de la recherche sur la transformation sociale. In Forest, M., Mink, G. (Ed.). – *Post-communisme*°: les sciences sociales à l'épreuve. Paris°: L'Harmattan.
- Večerník, J. (1994). La formation d'une nouvelle régulation sociale en Tchécoslovaquie. *Les cahiers du C.E.F.R.E.S*, novembre 1994, n°3f°: *Transition politique et transition économique dans les pays d'Europe centrale et orientale*. Prague°: C.E.F.R.E.S.
- Vial, M. (1990). *Les enfants anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée-1882-1990*. Paris : A.Colin.
- Vlasák, V. (2002). *Francouzsko - český, česko francouzský - slovník*. [Dictionnaire français-tchèque, tchèque français.]. Praha : Leda, 2004.
- Young, I., Williams, T. (1989). *The Healthy School*. WHO Report. Scottish Health Education Group. Edinburgh.