



LA VIOLENCE SCOLAIRE EN ESPAGNE

NOTES SUR SON EMERGENCE EN TANT QUE PROBLEME ET SUR LES APPROCHES DE LA RECHERCHE

RODRIGUEZ BASANTA ANABEL, ASSOCIATION CENTRO DE ESTUDIOS DE SEGURIDAD
SALARICH I BANUS ANNA, ASSOCIATION CENTRO DE ESTUDIOS DE SEGURIDAD

ABSTRACT

La recherche sur la violence scolaire en Espagne s'est développée à partir de la deuxième moitié des années quatre-vingt-dix dans le cadre d'une préoccupation plus ample sur la *violence juvénile*. Les études sur le sujet ont évolué timidement. Au début, les objets de recherche étaient axés sur la considération des élèves comme une menace pour les professeurs et pour leurs camarades alors qu'aujourd'hui les approches tiennent compte de l'effet du contexte scolaire et social. Certaines études mettent l'accent sur une réduction des événements violents à l'école ces dernières années. Toutefois, il reste encore des objets de recherche à explorer du point de vue criminologique.

MOTS-CLÉS

School violence, Spain.

INTRODUCTION

Nous avons réalisé ce travail dans le cadre d'une action coordonnée européenne appelée Crimprev (Assessing Deviance, Crime and Prevention in Europe) visant, entre autres, à identifier les facteurs (sociaux, politiques, économiques, juridiques, culturels) qui influent sur les perceptions du crime et sur les comportements déviants ainsi qu'à examiner les politiques de prévention de la délinquance.

Plus concrètement, nous avons été chargées d'élaborer un rapport sur la situation de la recherche concernant la violence scolaire en Espagne. Ce travail est ainsi divisé en trois axes principaux.

- La mise en contexte de la violence scolaire dans le cadre des nouveaux *leitmotifs* de la sécurité en Espagne que nous développerons dans la rubrique 2 du travail.
- L'analyse des principales lignes de recherche sur le sujet (rubriques 3 et 4). Cette approche ne se veut pas exhaustive. Nous avons pris en considération en priorité les monographies et rapports publiés ainsi que les revues de tirage national.
- L'exploration des liens éventuels entre le système éducatif et d'autres systèmes (rubrique 5) en considérant aussi bien le déplacement possible des conflits nés au sein de l'école vers d'autres contextes que l'intervention d'agents externes au centre éducatif face à ces conflits.

L'EMERGENCE DES VIOLENCES DES JEUNES COMME LEITMOTIF DE LA SECURITE

Recasens (2002) analyse l'évolution des *leitmotif* de la sécurité en Espagne pendant les années quatre-vingts et quatre-vingt-dix du XX^{ème} siècle. Il cite concrètement quatre grandes préoccupations : le terrorisme, l'immigration, les drogues et la délinquance juvénile.

En ce qui concerne cette dernière catégorie, entre la fin des années soixante-dix et le début des années quatre-vingts, l'image de l'insécurité juvénile se rapporte à des groupes de jeunes vivant en banlieue, touchés par le chômage et l'augmentation de la vente et de la consommation d'héroïne ayant lieu à cette époque. Les problèmes de sécurité attribués alors à ces jeunes ont principalement à voir avec la délinquance patrimoniale (vols de véhicules, braquages, etc.).

Au début des années quatre-vingt-dix, la problématique de la délinquance associée à l'héroïne diminue pour différents facteurs : le sida, le nombre de décès par overdose, les programmes de réduction des dommages et de substitution (méthadone), les mesures tutélaires et d'intégration sociale et professionnelle, etc. Par ailleurs, l'insertion dans le marché du travail des jeunes provenant de quartiers ouvriers augmente au prix, il est vrai, d'un niveau élevé de contrats temporaires et précaires. Cette conjoncture permet de réduire de manière importante la présence de la figure du jeune délinquant toxicomane dans les rues et dans les moyens de communication.

Pendant les années quatre-vingt-dix, les problèmes de sécurité associés aux jeunes se basent sur deux points fondamentaux. En premier lieu, les risques associés aux habitudes de vie des jeunes, et plus particulièrement ceux liés à la pratique des loisirs : vulgarisation de la consommation de drogues, conduite imprudente de son véhicule, comportements sexuels à risque, etc¹.

Le deuxième point fondamental correspond à la nouvelle catégorie de *violence juvénile*. Son utilisation dans notre contexte commence avec la visibilité des *tribus urbaines* juvéniles et les actes violents menés à bien par des groupes de jeunes arborant une esthétique *skinhead*. L'image sociale des *skins* s'amplifie à son tour en raison de leur lien avec les supporters hooligans des clubs de football (Barruti, 1993). Les jeunes ont été les acteurs d'autres conflits (la *kaleborroka* ou violence urbaine dans le Pays basque, la violence scolaire, les manifestations de groupes d'extrême gauche, etc.). Largement diffusés dans les médias, ils construisent une définition amplifiée et alarmiste de la violence juvénile, présentant les jeunes comme des irresponsables et comme une menace pour la communauté². Ainsi, certaines recherches ont montré les éléments importants de construction sociale impliqués dans la définition des phénomènes de violence juvénile³.

Nous ne prétendons pas défendre l'existence d'une simple construction de ces phénomènes et nier l'existence de conflits liés aux jeunes. Toutefois, il est nécessaire de situer l'émergence de ces préoccupations dans les transformations sociales qui ont eu lieu ces dernières décennies (incorporation de la femme au marché du travail, crise du modèle familial, transformations dans la structure du marché de l'emploi, etc.) et qui ont

¹ Certains travaux ont spécifiquement traité le lien entre victimisation (conséquence de la délinquance patrimoniale ou des agressions personnelles), comportements à risque et styles de vie (Elzo, 1996, 1999 ; Martín et al., 1997 ; Megías, 2001 ; Comas, 2003;).

² Par exemple, entre la moitié des années quatre-vingt-dix, et le début des années 2000, la violence juvénile était citée dans les enquêtes de victimisation de Barcelone comme la situation la plus préoccupante pour la population concernant leur sécurité (Sabat et al., 2000).

³ Dans le cas des tribus urbaines et des bandes latines, voir respectivement, Feixa (1998, 2006).

entraîné, tout particulièrement dans les classes moyennes, un sentiment ontologique d'insécurité, une crispation plus importante concernant différentes formes de déviation et une plus grande sensibilité envers les victimes.

En ce qui concerne la violence scolaire, l'implantation de la réforme éducative (à partir de 1996 de forme généralisée) provoqua une augmentation de la tension déjà existante dans le milieu scolaire⁴. Comme nous aurons l'occasion de l'expliquer ci-après, les processus de communication sociale liés à cette réforme ont amplifié l'image des conflits à l'école.

A partir de ce moment-là, la littérature sur la violence scolaire, ayant une base empirique ou non, a énormément augmenté en Espagne. Il est possible d'identifier d'autres événements qui marqueront aussi le rythme et l'orientation de cette production :

- En 1998, une femme meurt tuée par son mari. Cette mort tragique est le point de départ d'une couverture médiatique des cas de violence conjugale. A partir de ce moment-là, les plans de prévention se succèdent aussi bien à échelle nationale qu'à échelle de la communauté autonome. Les premiers programmes incluent déjà l'apprentissage de valeurs non sexistes comme élément fondamental de lutte contre le phénomène. Ainsi, la *Loi relative aux Mesures de Protection Intégrale contre la Violence Conjugale* de 2004 prévoit l'incorporation à tous les conseils scolaires d'un nouveau membre chargé de développer des mesures éducatives pour l'égalité et contre la violence exercée sur les femmes.
- Les établissements scolaires se sont confrontés au défi d'intégrer d'importants contingents d'immigrés arrivés ces dernières années⁵.
- En septembre 2004, Jokin, un adolescent de Hondarribia (Pays basque) se suicide après avoir été maltraité pendant un an par un groupe d'élèves de son école. Cet événement provoque un vif intérêt médiatique. Les parents du mineur poursuivent en justice les jeunes impliqués et l'établissement scolaire. Les responsabilités du système éducatif se diluent face à l'impact émotionnel des faits et aux réactions punitives. Cet événement provoque une augmentation de la production scientifique et de la littérature sur ce sujet ainsi qu'une augmentation des forums et des congrès s'y référant. Le système pénal

⁴ Après cette réforme, les deux cycles formatifs obligatoires en Espagne sont l'enseignement primaire (6-12 ans) et l'enseignement secondaire (12-16 ans).

⁵ Selon les données du Ministère de l'Éducation et de la Culture, le nombre d'élèves étrangers scolarisés dans les établissements d'Éducation primaire et secondaire est passé de 72335 en 1997 à 676793 dix ans plus tard.

réagit également (Circulaire 10/2005 du Parquet ; réforme de la Loi sur la Responsabilité Pénale du Mineur) bien que nous nous interroguions sur la portée symbolique ou réelle de ces mesures.

LES APPROCHES DE LA RECHERCHE SUR LA VIOLENCE EN MILIEU SCOLAIRE : DE L'ÉLÈVE COMME MENACE À L'ÉTUDE DE L'INFLUENCE DE L'ORGANISATION SCOLAIRE

Le contexte institutionnel de l'éducation en Espagne détermine l'absence d'une politique nationale de prévention de la violence scolaire. Ainsi, l'État possède des compétences générales concernant l'aménagement du système éducatif mais ce sont les communautés autonomes qui ont la responsabilité de contrôler et de gérer leurs propres systèmes éducatifs. De même, les projets de recherche et d'intervention sont principalement réalisés à l'échelle de la communauté autonome ou de la municipalité et offrent un niveau de développement hétérogène dans les différents territoires.

Les études sur la violence scolaire ont principalement été réalisées dans le milieu psycho-éducatif et ont surtout porté sur les conflits interpersonnels entre élèves bien qu'il y ait eu une diversification des objets de recherche ces dernières années.

LA VIOLENCE ENVERS LES PROFESSEURS

Parmi les premières études sur les conflits et la violence dans les établissements scolaires, certaines se réfèrent aux problèmes vécus par les professeurs (Melero, 1993; CIDE, 1995; Buj et al., 1998). Les conflits les plus fréquemment signalés sont liés au manque de discipline (72% des professeurs les mentionnent dans le cas du CIDE ; 80% dans celui de l'étude de Buj). En revanche, l'agressivité présente une incidence moindre⁶.

Malgré les efforts importants faits par la communauté scientifique pour différencier les concepts d'indiscipline et de violence, les processus de communication sociale ont présenté les données et les événements de manière ambiguë et ont contribué à créer une image amplifiée de la violence dans les établissements scolaires. Concrètement, dans un contexte tendu dû à l'implantation de la réforme éducative, les moyens de communication ont renforcé l'image de conflit associé à l'école et ont offert une couverture

⁶ Selon l'étude de Buj, 20% des établissements consultés déclaraient en avoir souffert au cours des trois années scolaires antérieures et seulement 7% des établissements avaient été confrontés à plus de dix agressions pendant la même période.

importante aux cas les plus graves de violence scolaire à l'étranger. Le traitement de l'information s'est ajouté aux actions et aux discours institutionnels qui responsabilisaient de la violence l'ensemble des élèves de l'enseignement secondaire dont la scolarisation était prolongée de deux ans (16 ans au lieu de 14 ans). Ce diagnostic de la situation ne prenait pas en compte d'autres facteurs structurels du conflit (Rodríguez, 1998)⁷. Ainsi, dans les premières études sur la violence scolaire, il était plus habituel de présenter les élèves comme une menace - pour les professeurs ou pour leurs propres compagnons - que d'analyser l'impact de l'organisation scolaire ou du contexte social sur leurs conduites.

LA VIOLENCE INTERPERSONNELLE ENTRE ELEVES

La première étude sur la violence interpersonnelle entre élèves date de la fin des années 80 (Vieira et al., 1989 -cité dans Ortega et del Rey, 2004-). A partir de ce moment-là, les recherches traitant ce sujet, principalement du point de vue de la psychologie éducative, se sont développées.

La diversité méthodologique de ces études, principalement quantitatives, complique la comparaison des caractéristiques de la violence. D'autre part, il s'agit souvent d'études réalisées sur des échantillons petits d'établissements qui ne permettent pas d'extrapoler les résultats aux populations de référence. C'est pourquoi nous laisserons pour le paragraphe suivant, consacré aux études épidémiologiques⁸, la description méthodologique des opérations et l'analyse de l'incidence du phénomène. Nous nous appliquerons ici à mettre en relief les principales approches théoriques et méthodologiques des recherches psycho-éducatives.

La plupart des études sur la violence interpersonnelle entre élèves s'est concentrée sur l'analyse du phénomène des brimades (le *bullying*) ou du harcèlement moral. Les différents travaux réalisés coïncident dans la description de la dynamique du harcèlement: il s'agit d'une situation de domination ou d'abus de pouvoir s'exerçant à partir de différentes conduites (exclusion sociale, agressions verbales ou physiques, etc.) et laissant la victime sans défense et dans une situation de marginalisation. Cette situation est

⁷ Avec le prolongement de la scolarisation obligatoire, prescrit par la réforme éducative mise en place par la LOGSE (Loi d'ordonnance générale du système éducatif), certains élèves de 14 à 16 ans, qui auraient abandonné leurs études, se sont vus obligés de rester à l'école. C'est précisément dans le collectif des élèves appelés *objecteurs scolaires* (Buj et al., 1998) que se sont concentrées les plaintes concernant l'augmentation supposée des conflits à l'école. Toutefois, la réforme permit aussi l'arrivée des élèves de la nouvelle éducation secondaire (à partir de 12 ans) aux anciens lycées et lycées professionnels. Les professeurs de ces cycles de formation, habituellement sans formation pédagogique spécifique, manquaient de ressources suffisantes pour traiter ce nouveau profil d'élèves.

⁸ Nous utilisons le terme *épidémiologique* au sens large, pour faire référence aux travaux représentatifs de quantification de la prévalence et l'incidence du phénomène.

favorisée par une sorte de *loi du silence* : témoins et victimes cachent ces faits aux professeurs et aussi en grande partie aux parents. Presque toutes les études ont une approche du phénomène se basant sur l'étude de l'agressivité ou des conduites antisociales. Ainsi, les questionnaires offrent habituellement une liste de conduites et l'on construit la catégorie du harcèlement moral et les différents rôles impliqués à partir de la fréquence de conduites agressives ou d'exclusion. Les premières études sur ce sujet distinguaient trois types d'acteurs : agresseurs, victimes et témoins. Les études postérieures ont signalé l'existence d'une quatrième figure : la victime agressive, qui subit plus d'agressions et qui à son tour agresse plus.

Les recherches ont intégré différentes approches théoriques pour expliquer les causes et l'impact du harcèlement : l'incidence de la cohésion du groupe d'élèves dans la violence (Cerezo, 2001, 2006a, 2006b) ; la relation entre contextes sociaux pour expliquer et éviter la violence (Díaz-Aguado et al., 2004) ; le lien entre raisonnements moraux ou valeurs sociopersonnelles et la conduite antisociale (Díaz-Aguado et al., 2004; Ortega et del Rey, 2003, 2004; De la Fuente et al., 2006). Dans la perspective de l'analyse des risques psychosociaux, les travaux ayant mesuré l'impact du rejet social sur la santé physique et psychique des élèves sont aussi à remarquer (Aymerich et al. 2005; Nebot, 2006).

On a également commencé des recherches sur les caractéristiques et la portée du *cyberbullying* (Ortega et al., 2008a). Les études épidémiologiques (Defensor del Pueblo, 2006; Generalitat de Catalunya, 2006) expliquées dans le paragraphe ci-après ont aussi incorporé cette forme de réalisation de harcèlement comme l'une des catégories de brimades.

La plupart des recherches sur la violence entre élèves citées ci-avant avaient comme principal objectif d'offrir aux enseignants et aux établissements scolaires des outils de détection du harcèlement. Elles ont aussi permis de définir des programmes d'intervention éducative⁹.

⁹ Dans ce contexte, nous tenons à signaler les travaux réalisés à Séville par Ortega, commencés au début des années 90, qui ont donné lieu au programme Séville Anti-violence à l'école (SAVE) pendant les années scolaires comprises entre 1996 et 1999. Entre les années 1997-98 et 2001-02, le gouvernement d'Andalousie a appliqué ce programme à toute la Communauté autonome sous le nom de *Programme éducatif de prévention du harcèlement entre jeunes scolarisés* (ANDAVE).

Par ailleurs, dans la Communauté de Madrid, Díaz-Aguado commence aussi, au début des années 90, des projets de recherche-action axés sur la connaissance de l'exclusion, l'intolérance et la violence à l'école donnant lieu aux *Programmes d'éducation pour la tolérance et la prévention de la violence à partir de l'éducation*.

Dans Ortega et del Rey (2004), il est possible de consulter une liste des programmes institutionnels encourageant la coexistence, que ce soit dans le but explicite de prévenir la violence, d'augmenter les compétences sociales, de lutter contre le racisme, etc. Ces

ÉTUDES SUR LA VIOLENCE SEXISTE

Il est possible de trouver dans Grañeras et al. (2007) un compte rendu des études qui, spécialement à partir de l'an 2000, analysent les constructions sociales et les processus de socialisation liés à la violence sexiste. Certaines recherches confirment que lorsque l'école n'encourage pas les mécanismes de relation entre élèves et d'inclusion sociale, la violence, l'agressivité ou l'indiscipline participent, surtout dans le cas des garçons, à la construction d'une identité positive entre les camarades de classe. Dans le cas des filles, les mécanismes de construction d'une identité sociale tournent autour du physique (Ponferrada et Carrasco, 2008).

Díaz-Aguado et Martínez (2001) ont analysé pour leur part l'incidence des valeurs sexistes dans les attitudes et comportements violents.

Plus récemment, Ortega et al. (2008b) ont publié les résultats d'une enquête sur le harcèlement sexuel entre jeunes.

INTEGRATION DE L'ANALYSE DE LA VIOLENCE A L'ÉCOLE DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE ET SOCIAL

On a souvent reproché aux études psychoéducatives sur la violence scolaire de trop se baser sur la relation entre élèves et d'ignorer l'analyse du contexte social des établissements ou de l'impact de l'organisation scolaire dans les conflits. Cependant, certaines recherches ont analysé la relation entre la gestion de la discipline et l'implication des élèves dans les conflits (Del Rey et Ortega, 2005) ou sur le climat dans les établissements (Zabalza, 1999, 2002; Blaya, et al., 2006).

Concrètement, Del Rey et Ortega (2005) ont étudié la relation éventuelle entre la perception-opinion des étudiants concernant la gestion de la discipline, son expérience et son implication dans les phénomènes de violence interpersonnelle à partir d'une enquête auprès d'élèves de l'enseignement secondaire¹⁰. Les résultats montrent que tous les groupes d'élèves impliqués dans la violence ont une plus grande expérience des mesures disciplinaires (63,9% des victimes, 88,4% des agresseurs et 85,4% des agresseurs victimisés contre 40,5% pour les non impliqués). Ainsi, dans la réponse qui est donnée aux personnes impliquées dans la violence interpersonnelle, il semblerait qu'agresseurs et victimes sont mis au même niveau. Le professeur a du mal à distinguer les différents rôles présents dans les conflits interpersonnels.

programmes sont habituellement axés sur la prévention générale de la violence. Très peu d'entre eux ont inclus des évaluations scientifiques.

¹⁰ Dans cette étude, réalisée sur un échantillon de 764 étudiants de neuf écoles de la Communauté autonome d'Andalousie, âgés de 12 à 19 ans, de tous les niveaux scolaires, les chercheuses ont évalué les conduites actives ou passives des élèves, professeurs et autres adultes.

La première étude portant sur le climat scolaire, commandée par le gouvernement de la communauté autonome catalane, date de 1998 (Bisquerra et Martínez, 1998)¹¹. Cependant, l'attention prêtée à la violence n'a été qu'assez circonstancielle.

Zabalza (1999) réalise en Galice une étude sur les relations entre les différents collectifs de la communauté éducative, la réglementation sur la coexistence, les conflits et leur résolution dans les établissements scolaires à partir de questionnaires distribués à un échantillon de 907 directeurs, 836 professeurs, 4801 élèves et 3116 parents d'élèves. On a aussi réalisé des entretiens à des conseillers d'orientation scolaire. Les résultats de cette étude montrent un climat scolaire essentiellement positif. Le résultat sans doute le plus intéressant montre qu'à l'exception des conseillers d'orientation qui attribuent les problèmes de coexistence à certaines dynamiques de travail du corps enseignant et à l'organisation éducative, les élèves sont les seuls à suggérer (du bout des lèvres) que les conflits sont dus à la manière injuste avec laquelle ils sont traités, au bas rendement scolaire ou au manque de motivation. C'est-à-dire que les collectifs impliqués n'attribuent pas de responsabilité dans les conflits générés à l'organisation.

Dans le cadre de l'*Observatoire européen sur la violence*, une recherche a été réalisée dans des établissements scolaires du sud de la France et de du sud de l'Espagne en appliquant la même méthodologie et les mêmes instruments sur la violence et sur le climat scolaire (Blaya et al., 2006)¹². Bien que les échantillons de cette étude ne soient pas représentatifs, nous tenons à les souligner en raison de la démarche comparative de cette étude.

D'autre part, certaines ethnométhodologies, bien que minoritaires, sont apparues comme un instrument très intéressant permettant de comprendre le contexte culturel de production de la violence. Nous en présenterons certaines dans le paragraphe ci-après.

¹¹ L'étude a porté sur un questionnaire appliqué à 1815 membres des conseils scolaires de 136 établissements de Catalogne et présentait des questions d'évaluation du climat général et de la salle de classe.

¹² La recherche a été menée dans neuf établissements d'enseignement secondaire (12 à 16 ans): quatre de Marseille et cinq d'Andalousie, dans des zones populationnelles de niveau socio-économique bas ou moyen-bas. En Espagne, l'enquête a été réalisée sur la totalité des élèves (815) ; en France, les questionnaires ont été appliqués à un échantillon quasi-aléatoire (973). Absence du professorat lorsque les élèves complètent les questionnaires. Le questionnaire utilisé a été celui de *Internacional Survey of School Climate. Secondary School Students* (Debarbieux, 1996).

Les résultats signalent que les élèves espagnols ont une opinion plus positive que les jeunes français concernant le climat général. Ils perçoivent moins de violence dans leurs établissements et se déclarent moins fréquemment, en général, victimes et agresseurs.

ÉTUDES SUR L'IMMIGRATION ET L'ÉCOLE

Depuis les années 90, l'intégration des immigrés à l'école est un sujet d'étude habituel. Il est possible de trouver dans García et al. (2008) un compte-rendu critique des recherches réalisées sur ce sujet à partir de l'année 2000. Selon les auteurs, beaucoup d'entre elles pèchent par une vision limitée à un collectif d'immigrés et à l'école. Ils recommandent nonobstant d'adopter une vision holistique qui situe l'école, entre autres, dans un contexte socioculturel plus ample et qui inclue tous les jeunes scolarisés dans la population d'analyse pour confirmer si effectivement il se produit des différences dues à l'origine nationale, si ces différences sont dues à des raisons socio-économiques ou si ces différences n'existent pas parce que les problèmes dérivent du fonctionnement général de l'établissement éducatif.

Les études sur l'immigration et l'école n'ont pas porté principalement sur l'analyse de la discrimination ou de la violence mais celles qui ont abordé ces sujets nous semblent remarquables en raison des résultats et parce qu'elles représentent un bon exemple d'application de méthodologies qualitatives¹³.

Serra (2002) a exploré concrètement la relation entre les discours sur l'altérité des jeunes scolarisés et la discrimination et la violence. Il s'agit d'une ethnographie d'un lycée d'enseignement secondaire d'une ville moyenne de Catalogne, d'un niveau économique moyen-haut et avec une forte présence d'immigrés. La recherche montre qu'il existe aussi bien des discours d'altérité que de nationalisme qui fixent les relations interpersonnelles et qui servent à justifier des attitudes et comportements discriminatoires et violents. Ce n'est pas que les élèves manifestant ces attitudes soient plus racistes puisqu'ils bénéficient du renfort de la majorité du groupe. L'école, quant à elle, développe des initiatives visant à faire réfléchir les élèves sur la diversité culturelle mais n'intervient pas directement dans les relations entre eux, n'œuvre pas à rompre l'isolement des étudiants souffrant de discrimination et à construire des liens entre ceux-ci et le reste des élèves.

Palou (2006) analyse l'intégration des immigrants au milieu scolaire dans le cadre d'une recherche ethnographique plus ample sur les jeunes latino-américains à Barcelone. Les résultats montrent que l'ignorance de la part des professeurs des conditions de scolarisation dans les pays d'origine et des différences culturelles entre ces jeunes limite le travail d'intégration. Elle détecte aussi une tendance des enseignants à faire retomber les problèmes de manque de motivation et d'échec scolaire sur l'attitude de ces élèves. Cette

¹³ Les principales lignes de recherche sur ce sujet ont porté sur l'analyse de la transformation socio-démographique des établissements et surtout du phénomène de la concentration ; l'évaluation des mécanismes d'accueil des nouveaux élèves et leur intégration dans la salle de classe ; l'échec scolaire du collectif ou la relation entre la communauté scolaire et les familles immigrées.

circonstance s'ajoute au rejet des élèves autochtones et de leurs familles envers les nouveaux arrivés. L'intégration déficiente des élèves immigrants explique leurs problèmes conductuels (indiscipline, agressivité) ou psychologiques (phobie de l'école). L'auteur insiste dans ce sens en soulignant que les programmes ou mécanismes éducatifs conçus pour l'intégration ne réussissent ni à transformer le système, ni à améliorer, semble-t-il, l'intégration sociale des élèves immigrants.

ETUDES EPIDEMIOLOGIQUES SUR LES BRIMADES ET ACTES DE HARCELEMENT ENTRE PAIRS

Depuis l'an 2000, de nombreuses études épidémiologiques visant à évaluer l'incidence du phénomène des actes de harcèlement entre pairs ont été réalisées en Espagne, aussi bien au niveau national qu'au niveau des communautés autonomes et des provinces.

La majorité des études analysées visent à estimer l'incidence du phénomène des brimades (*bullying*) et de ses différentes variantes et modalités du point de vue des personnes impliquées (victimes, agresseurs et témoins). Ces recherches présentent d'importantes différences dans les résultats concernant l'incidence en raison des différentes méthodologies utilisées (instruments de récupération de l'information, caractéristiques des échantillons, etc.)¹⁴. Toutefois, certaines conclusions sont communes à toutes les études effectuées.

LES DIFFERENCES METHODOLOGIQUES

La majorité des études épidémiologiques analysées ont utilisé des techniques quantitatives de collecte des données, surtout des questionnaires permettant la gestion collective et le travail avec des populations et des échantillons importants.

Les questionnaires sont principalement dirigés aux élèves, interrogés sur leur participation à différents types d'agressions physiques ou psychologiques en tant que victime, agresseur ou témoin. Certaines études incluent des questionnaires dirigés aux professeurs visant à obtenir des renseignements concernant leur perception du problème des harcèlements entre pairs dans leur établissement éducatif.

¹⁴ Il est possible de trouver une analyse exhaustive des différences méthodologiques des études et des difficultés de comparaison dans Defensor del Pueblo (2006).

Conception et taille de l'échantillon

Comme nous l'avons signalé ci-avant, la population objet d'étude est composée, dans la plupart des recherches observées, d'étudiants inscrits dans les établissements éducatifs. Toutefois, les cycles et les cours suivis par les élèves peuvent varier d'une étude à l'autre. Beaucoup d'études se concentrent sur l'Enseignement Secondaire Obligatoire, comme dans le cas du rapport du Défenseur du Peuple (Defensor del Pueblo, 2000, 2006) ou de l'étude réalisée dans le Centre Reina Sofía (Serrano et Iborra, 2005). D'autres travaux axent la population d'étude sur des élèves suivant des cours de primaire ou d'enseignement secondaire. C'est le cas des études de la Generalitat de Catalogne (Generalitat de Catalunya, 2006), du Gouvernement d'Aragon (Gómez-Bahillo, 2006), du Service d'Inspection de La Rioja (Sáenz, 2005) ou du Gouvernement Basque (Oñederra, 2005a, 2005b).

La taille de l'échantillon varie considérablement d'une étude à l'autre. Les études bénéficiant des échantillons les plus importants sont celles de la Generalitat de Catalogne (10414 étudiants distribués selon leur niveau d'étude: 4951 élèves de primaire et 5463 de secondaire) ou celle du Gouvernement d'Aragon (8984 élèves suivant les deux dernières années de primaire, l'enseignement secondaire, l'enseignement professionnel et l'enseignement permettant l'accès à l'université). Le Rapport du Défenseur du Peuple dispose d'un échantillon de 3000 élèves et l'étude du Centre Reina Sofía en compte 800, dans les deux cas lycéens de l'enseignement secondaire. L'étude du Défenseur du Mineur de la Communauté de Madrid s'appuie également sur un échantillon considérable, 4460 élèves.

La sélection de l'échantillon est normalement stratifiée proportionnel soit par les variables sexe et âge (Centre Reina Sofía), soit par zones, cycles ou propriété du centre (Generalitat de Catalogne, Défenseur du Mineur de la Communauté de Madrid, Défenseur de la Communauté de Valence) ou par centres et année d'étude (Pareja, 2002).

Application des questionnaires

La majorité des enquêtes est réalisée à l'aide de questionnaires anonymes autogérés appliqués à des groupes entiers dans la salle de classe, généralement sans la présence du tuteur. Il existe quelques exceptions comme l'étude du Centre Reina Sofía dans laquelle l'entretien est téléphonique, assisté par ordinateur (CATI). D'autres études envoient les questionnaires par courrier, comme l'étude du Gouvernement d'Aragon. Pour finir, il est important de signaler les recherches du Gouvernement basque utilisant un questionnaire autogéré en ligne grâce aux ordinateurs se trouvant dans les salles de classe.

INCIDENCE

Typologie des brimades et harcèlements

Même si les études ne sont pas directement comparables, on soulignera ci-dessous les résultats les plus importants.

Dans la quasi-totalité des études réalisées, les agressions verbales sont le comportement le plus habituel parmi les élèves. C'est le cas de l'étude publiée par la Generalitat de Catalogne (2006) qui prouve que le taux d'incidence est inversement proportionnel à la gravité. Certains résultats de l'étude commandée par le Défenseur du Mineur de la Communauté de Madrid (Marchesi et al., 2006) confirment que l'agression verbale est la conduite que subissent le plus fréquemment ceux qui sont souvent ou toujours harcelés (13%) suivie de l'agression physique (7,7%) et de l'exclusion sociale (6,6%). Dans l'étude commandée par le Gouvernement basque (Oñederra, 2005a, 2005b), les auteurs arrivent à la conclusion que les harcèlements les plus fréquents sont les harcèlements verbaux et, plus généralement, ceux de type psychologique plutôt que physique.

Certaines études affirment que la fréquence avec laquelle on déclare agresser physiquement un camarade dépasse celle des victimes, ce qui pourrait indiquer la réalisation en groupe des agressions. C'est le cas du rapport du Défenseur du Peuple (2006) et de l'étude commandée par le *Síndic de Greuges*, le Défenseur de la Communauté de Valence (Martín et al., 2006). De même, ces études concluent, selon les déclarations des élèves, qu'il y a plus d'agresseurs que de victimes aussi bien dans l'enseignement secondaire que dans le primaire. Pareja (2002) souligne que le nombre d'agresseurs est supérieur à celui des victimes même si 30,2% des élèves considèrent qu'ils agressent de manière sporadique et non systématique.

Toutes les études coïncident logiquement, et signalent l'existence d'un plus grand nombre de jeunes scolarisés témoins que victimes ou agresseurs. Mais là aussi, le harcèlement le plus fréquemment observé est de type verbal.

Certaines recherches établissent la catégorie d'agresseur-victime. C'est le cas de l'étude de Ramírez (2006) qui identifie 1% des élèves¹⁵ comme *agresseurs-victimisés*, c'est-à-dire des jeunes subissant et commettant des agressions presque quotidiennement.

¹⁵ Comme nous l'avons signalé, les recherches psychoéducatives citées dans le paragraphe antérieur utilisent aussi cette catégorie (Ortega et Mora-Merchán, 2000; Díaz-Aguado et al. 2004; Cerezo, 2006a, 2006b).

Caractéristiques des victimes et agresseurs

Si l'on tient compte de la variable sexe des jeunes impliqués, presque toutes les études réalisées confirment qu'il existe plus de garçons que de filles participant aux actes de harcèlement (comme agresseurs et comme victimes) excepté les catégories de harcèlements émotionnels ou verbaux, où les filles sont plus représentées (Serrano et Iborra, 2005; Defensor del Pueblo, 2006; Generalitat de Catalunya, 2006)¹⁶. Pareja (2002) nuance toutefois, en signalant que les garçons comme les filles se sentent maltraités lorsque l'on parle de vols ou de harcèlement sexuel.

La presque totalité des études affirme que la fréquence la plus élevée de harcèlement se produit lors des premières années d'étude et diminue progressivement les années suivantes. Ainsi, selon la recherche de Gómez-Bahillo (2006), il existe plus de violence dans les cours de primaire analysés (les deux derniers) que dans le secondaire, spécialement concernant les brimades physiques et l'exclusion sociale. De même, Sáenz (2005) signale que le harcèlement à l'école est plus fréquent en primaire et spécialement parmi les enfants de 8 à 11 ans (5,9%). Concrètement, ce sont les enfants les plus petits (7 et 8 ans) qui sont les plus touchés par le harcèlement aussi bien en ce qui concerne la fréquence que l'intensité. En secondaire il se réduit à 2,5%. L'étude de Marchesi et al. (2006) confirme ces résultats.

La majorité des études analysées n'offrent pas de conclusions claires et communes en ce qui concerne la propriété des établissements (publics, privés et sous contrat d'association avec l'état)¹⁷.

Dans la plupart des travaux consultés, la plus grande partie du harcèlement a lieu dans la cour de récréation et dans la salle de classe, bien que les différents types d'agression semblent correspondre à un endroit concret de l'établissement scolaire. Néanmoins, certaines études diffèrent de cette affirmation. Le travail de Martín et al. (2006) affirme que les brimades systématiques se déroulent dans les endroits de l'établissement où les cours n'ont pas lieu et qui ne sont pas surveillés : toilettes, couloirs, cantine, salle de classe quand le professeur n'y est pas et sortie de l'établissement. Selon l'étude d'Oñederra (2005a, 2005b), alors qu'en secondaire, la salle de classe est le lieu où les agressions sont les plus habituelles selon les victimes (36%), la cour de récréation est l'endroit où les agressions se répètent le plus souvent (60%) en primaire.

¹⁶ En revanche, l'étude de Marchesi et al. (2006) dans la Communauté de Madrid présente des pourcentages plus élevés d'agresseurs masculins dans tous les types de harcèlements, y compris dans ceux de type verbal.

¹⁷ En Espagne le 33% des élèves d'Education primaire et secondaire dans l'année scolaire 2007-08 étaient inscrits dans d'établissements privés ou sous contrat d'association avec l'état (Source: Ministère de l'Education et de la Culture).

Un autre aspect fondamental étudié par beaucoup de recherches sur le harcèlement à l'école touche à la communication des brimades de la part des victimes. L'une des conclusions de la majorité des études analysées est que les victimes communiquent normalement les violences qu'elles subissent, en premier lieu aux amis, ensuite aux parents et très rarement aux professeurs. Ainsi, selon Díaz-Aguado et al. (2004), à partir des témoignages des propres élèves, il ne s'agit pas d'une absence de volonté d'aider la victime de la part des enseignants mais plutôt d'une attitude du type "il ne s'en rend pas compte" ou "il ne peut rien faire pour l'empêcher". Dans le cas de l'enseignement primaire, l'ordre de communication s'inverse: habituellement, les élèves parlent d'abord avec la famille, ensuite avec les amis et finalement avec les enseignants. Il existe toujours un pourcentage de victimes, aussi bien en primaire qu'en secondaire, qui ne révèle à personne ce qu'elles vivent. Ce pourcentage, important en raison des éventuelles conséquences négatives sur la victime, diffère d'une étude à l'autre.

ÉVOLUTION DU PHÉNOMÈNE DU HARCELEMENT À L'ÉCOLE

Il n'existe pas d'études longitudinales nous permettant de réaliser une analyse exhaustive de l'évolution des brimades et harcèlements entre pairs. Néanmoins, nous disposons des données de deux études, le Défenseur du Peuple (Defensor del Pueblo, 2000) et celle de la Generalitat de Catalogne (Generalitat de Catalunya, 2001), répliquées en 2006.

Les résultats de la recherche promue par le Défenseur du Peuple en collaboration avec Unicef, signalent une diminution de l'incidence dans différents types de harcèlements par abus de pouvoir (injures, surnoms offensifs, ignorer un camarade, cacher les biens d'un autre et menaces pour faire peur). Les autres types de harcèlements se maintiennent stables (agression verbale indirecte, exclusion sociale, les différentes formes d'agression physique et les formes les plus graves de menaces).

Du point de vue des agresseurs, les pourcentages de ceux qui se reconnaissent comme auteurs de l'exclusion sociale, d'injures, de surnoms offensifs et de ceux qui frappent et menacent pour faire peur ont diminué. La seule catégorie qui semble avoir légèrement progressé est celle liée aux vols de biens appartenant aux camarades de classe.

Finalement, les témoins des agressions verbales sont aussi en diminution, en raison peut-être de l'émergence de nouvelles formes de harcèlement scolaire (*cyberbrimade* ou *cyberbullying*) que nous aborderons ci-après. Dans les deux études, le pourcentage d'élèves déclarant avoir été témoins de situations de harcèlement est supérieur à celui des victimes et agresseurs.

Dans le tableau suivant, l'on peut observer les résultats concrets par type de harcèlement du point de vue des victimes, des agresseurs et des témoins.

Type de harcèlement	1999			2006		
	Victimes	Agresseurs	Témoins	Victimes	Agresseurs	Témoins
Ignorer un camarade	15,1	38,8	79,3	10,5	32,7	82,9
Ne pas laisser participer	10,9	13,9	67,2	8,6	10,6	69,7
Insulter	39,1	45,9	93,1	27,1	32,4	89,8
Donner des surnoms offensifs	37,7	38,0	91,7	26,7	29,2	88,9
Dire du mal de quelqu'un	35,6	38,5	89,0	31,6	35,6	89,7
Cacher des biens	22,0	13,5	74,6	16,0	10,9	73,3
Casser des biens	4,5	1,3	38,2	3,5	1,3	40,5
Voler des biens	7,3	1,4	40,0	6,3	1,6	45,2
Frapper	4,8	7,3	60,3	3,9	5,3	59,3
Menacer pour faire peur	9,8	7,4	66,8	6,4	4,3	64,1
Obliger à l'aide de menaces	0,8	0,4	12,6	0,6	0,6	12,2
Menacer avec une arme	0,7	0,4	6,3	0,5	0,3	6,0
Harcèler sexuellement	2,0	0,6	7,8	0,9	0,4	6,6

Tableau 1 : Type de harcèlement selon les acteurs. 1999-2006

Source : Defensor de Pueblo (2006)

L'étude du Défenseur du Peuple de 2006 introduit des questions relatives au harcèlement éventuel subi par le biais des nouvelles technologies (téléphones portables et Internet). Plus concrètement, 5,5% des victimes identifient les nouvelles technologies comme un instrument pour perpétrer les abus qu'elles subissent (dont 0,4% de manière fréquente). En ce qui concerne les agresseurs, l'incidence est de 4,8% pour ceux qui le font "parfois" et 0,6% pour ceux qui le font "très souvent". 22% des témoins l'ont observé de manière occasionnelle et 3% de manière fréquente. Selon les auteurs du rapport, l'utilisation des nouvelles technologies ne devrait pas être considérée comme un nouveau type de harcèlement mais comme une manière de rendre les abus plus offensifs.

En ce qui concerne la communication du harcèlement de la part des victimes, on observe de grandes différences entre les études menées en 2000 et celles réalisées en 2006. Dans cette dernière étude, les victimes racontent moins leur expérience à leurs amis même si celle-ci reste l'option majoritaire dans les deux études (67,1% et 60,4% respectivement). Néanmoins, le pourcentage de victimes qui communique les faits aux professeurs a augmenté considérablement (de 8,9% à 14,2%). Une autre donnée positive montre que les victimes qui ne le racontent à personne sont en diminution, passant de 16,6% à 11,2%.

Pour finir, en raison de l'importante croissance des étudiants d'origine étrangère lors de ces dernières années dans le système éducatif espagnol, il est important de souligner l'introduction de la variable "origine nationale". Le

Rapport du Défenseur de Peuple conclut qu'il n'existe pas de différences significatives dans l'incidence du harcèlement du point de vue des agresseurs. Toutefois, des différences existent du point de vue des victimes. Plus concrètement, le taux d'élèves qui affirment être ignorés est le double pour ceux d'origine étrangère (20%). En ce qui concerne le type de harcèlement par menace avec une arme, le pourcentage d'élèves immigrants est nettement supérieur à celui des autres élèves (0,4% et 1,9% respectivement). Il est important de souligner que les étudiants d'origine étrangère représentent 7% de l'échantillon total.

L'étude de la Generalitat de Catalogne de 2006 permet de comparer les données obtenues dans une recherche de l'année scolaire 2000-2001¹⁸. La comparaison montre une augmentation importante de la perception des brimades à l'école. Cependant, les cas de victimes d'actions négatives fréquentes diminuent considérablement (de 13,2 à 7,8%). On peut ajouter que le nombre d'étudiants qui reconnaissent être les auteurs d'actions négatives envers leurs camarades diminue aussi de manière significative (de 12,8% à 7,8% dans les cas les plus fréquents).

Cette étude analyse aussi l'influence de la variable "origine nationale" entre les différents acteurs du harcèlement entre pairs. Leur conclusion est que si l'on considère les chiffres globaux, 18,8% des jeunes nés en Catalogne sont l'objet d'actions négatives au moins une fois par semaine alors que 23,4% des jeunes nés ailleurs en sont l'objet (+4,6).

EN DEHORS DU MILIEU SCOLAIRE

LE DEPLACEMENT DES CONFLITS A L'EXTERIEUR DE L'ECOLE

L'étude de la Generalitat de Catalogne (2001, 2006) inclut aussi, entre autres, des questions concernant les relations agressives ou violentes dans l'ensemble des contextes sociaux des jeunes.

Il est important de prendre en considération que la typologie de la victimisation se modifie particulièrement pour les élèves du secondaire et au fur et à mesure que l'âge avance ; les faits deviennent moins fréquents mais formellement plus graves (Generalitat de Catalunya, 2006). Par ailleurs, les styles de vie changent, la liberté de mouvement des jeunes augmente et les

¹⁸ Il faut prendre en considération que cette comparaison doit se limiter à l'enseignement secondaire puisqu'elle se dirigeait exclusivement à ce cycle pendant l'année scolaire 2000-2001 (âges compris entre 12 et 18 ans environ) alors que la dernière édition de l'étude abordait les problèmes de coexistence à partir des cours moyens de l'enseignement primaire jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire (de 8 à 18 ans environ).

lieux qu'ils fréquentent se diversifient. Cependant, selon la même étude et en prenant l'exemple des agressions physiques subies par les élèves, 40% de ces actes sont réalisés par des personnes liées à l'établissement, indépendamment du lieu de l'agression. Dans le tableau ci-dessous, nous pouvons observer que les agressions ayant lieu à l'école diminuent (de 25 points) à mesure que l'âge avance jusqu'à 16 ans (âge habituel de fin d'études secondaires). En revanche, il continue d'exister une forte relation scolaire entre victimes et agresseurs.

	12 ans ou moins	13 ans	14 ans	15 ans	16 ans	17 ans	18 ans et plus
Agresseur(s) de l'établissement scolaire	54.2	47.3	39.9	36.3	37.1	19.3	14.6
Agressions ayant eu lieu dans l'établissement	51.0	46.2	36.1	25.1	25.9	19.3	17.5

Tableau 2 : Pourcentage des agressions physiques dans lesquelles l'agresseur appartient au centre éducatif et pourcentage des agressions physiques ayant eu lieu dans l'établissement, par âge

Source : personnelle à partir de Generalitat de Catalunya (2006)

Selon nous, les études sur la violence scolaire devraient approfondir l'analyse de la modification des formes de victimisation des élèves les plus âgés et celle de son déplacement vers d'autres contextes, différents à celui de l'école. Jusqu'à présent, la criminologie n'a pas approfondi non plus de tels sujets. Ainsi, par exemple, les questions sur la localisation des faits ou l'identité des victimes de l'*International Self-Report Delinquency*, appliquées en Espagne dans ses deux éditions par l'équipe de Rechea (1995, 2008) n'ont pas été analysées.

SYSTEME PENAL ET VIOLENCE SCOLAIRE

Après l'affaire Jokin, certaines des réactions institutionnelles les plus importantes furent la publication de la Circulaire 10/2005 du Parquet et la réforme de la Loi 5/2000 régulatrice de la Responsabilité Pénale du Mineur (LRPM).

La Circulaire 10/2005, bien qu'elle rappelle le rôle subsidiaire et réactif que doit jouer la justice juvénile, somme les procureurs à ne tolérer aucun acte humiliant de harcèlement scolaire et à donner une réponse à partir de la juridiction pour mineurs. Il est demandé, par exemple, d'agir face à des conduites apparemment mineures en cas d'appréciation du caractère habituel de celles-ci ou d'interroger la victime pour toute plainte déposée. Le document établit aussi l'obligation de communiquer à l'établissement éducatif toutes les plaintes sur le sujet.

La réforme de la LRPM, quant à elle, confirme une tendance antérieure à donner plus d'importance à la victime dans les procédures de justice juvénile¹⁹ et l'on établit de nouvelles mesures préventives de protection de celle-ci. La plus importante, à nos yeux, est l'instauration de l'interdiction préventive pouvant être imposée au mineur ayant été dénoncé de s'approcher de la victime ou de sa famille.

Il se produit donc, d'un point de vue symbolique au moins, une externalisation des conflits à l'école qui se déplacent vers le système de justice. Certaines œuvres juridiques ont été publiées afin de répondre à cette judiciarisation des conflits (Rodríguez, 2006; Rodríguez, 2007; Rubio, 2007). Cependant, il n'existe pas d'études empiriques analysant dans quelle mesure le système juridique en général, et le système pénal en particulier, agissent en tant que "clause de fermeture" du système éducatif.

CONCLUSIONS

La préoccupation sociale et institutionnelle concernant la violence scolaire surgit en Espagne dans la deuxième moitié des années quatre-vingt-dix dans un contexte de perception de plus en plus importante des jeunes comme un problème et de tension croissante dans le secteur éducatif en raison de la mise en place de la réforme éducative.

Il n'existe pas de concept unanime sur la violence scolaire au sein de la communauté scientifique même si la recherche a habituellement adopté comme objet d'étude la catégorie de harcèlement moral (*bullying*) entre écoliers. Ces travaux, se basant principalement sur la psychologie éducative, ont très bien décrit les réseaux de victimisation ainsi que la confusion des rôles entre victimes et agresseurs. Il s'agit là de deux questions bien souvent signalées par la criminologie sans les avoir toutefois toujours analysées de manière empirique.

La prise de conscience sociale et les programmes éducatifs d'amélioration de la vie en commun au sein des établissements scolaires expliquent probablement l'évolution des indicateurs sur le harcèlement (*bullying*) et le renforcement de la communication des incidents par les élèves, soulignés par certaines études ces derniers temps. Toutefois, les résultats des recherches consultées conseillent de prêter une attention particulière aux élèves d'origine

¹⁹ Dans le premier texte de la loi on fait prévaloir l'orientation du procès vers une rééducation du mineur. Même les dédommagements à la victime sont prévus comme une mesure éducative dans le cas des mesures de réparation du tort ou se maintient comme pièce différenciée (responsabilité civile). En conséquence, la victime n'avait pas de présence substantielle dans ces procès.

immigrée, qui offrent des taux de victimisation plus élevés que leurs camarades.

Par ailleurs, la recherche sur le sujet, tout comme celle réalisée dans d'autres disciplines, comme la criminologie, ont très peu approfondi pour le moment dans l'analyse de la modification des formes de victimisation des étudiants à mesure que leur âge avance (les incidents diminuent mais ont tendance à être plus graves) ou du déplacement des conflits entre élèves vers des contextes autres que l'école.

Finalement, il manque des études empiriques sur la relation entre l'école et d'autres acteurs, spécialement en ce qui concerne la judiciarisation des conflits ou l'interaction avec les agents du système pénal. Dans la pratique, il existe de nombreux exemples de collaboration entre ces institutions mais nous ne savons guère si leurs rôles se sont modifiés.

BIBLIOGRAPHIE

AYMERICH M., BERRA S., GUILLAMON I., HERDMAN M., ALONSO J., RAVENS-SIEBERER U., RAJMIL L., (2005), Desarrollo de la versión en español del KIDSCREEN, un cuestionario de calidad de vida para la población infantil y adolescente, *Gaceta Sanitaria*, 19, 2, 93-102, <http://external.doyma.es/pdf/138/138v19n02a13074364pdf001.pdf>

BARRUTI M., DÍAZ A., ROMANÍ O., (1993), *El món dels joves a Barcelona. Imatges i estils juvenils*, Barcelone, Ajuntament de Barcelona.

BIQUERRA R., MARTINEZ M., (1998), *El clima escolar als centres d'Ensenyament Secundari a Catalunya*, Barcelone, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.

BLAYA C., DEBARBIEUX E., DEL REY R., ORTEGA R., (2006), Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia, *Revista de Educación*, 339, 293-315, http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_13.pdf

BUJ A. et al., (1998), *Funcionamiento de los centros. Diagnóstico del Sistema Educativo. 1997*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura.

CEREZO F., (2001), *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*, Madrid, Pirámide.

CEREZO F., (2006a), Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S, *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 4, 2, 333-352.

CEREZO F., (2006b), Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en el *bulling*. Estudio de un caso de víctima provocador, *Anuario de Psicología Clínica y de Salud*, 2, 27-34.

CIDE, (1995), *Evaluación del profesorado de educación secundaria. Análisis de tendencias y diseño de un plan de evaluación*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

COMAS D., (2003), *Jóvenes y estilos de vida: valores y riesgos en los jóvenes urbanos*, Madrid, Injuve-FAD.

DE LA FUENTE J., PERALTA F.J., SÁNCHEZ M.D., (2006), Valores sociopersonales y problemas de convivencia en la Educación Secundaria, *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 4, 2, 171-200,

http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art_9_118.pdf

DEBARBIEUX E., (Ed.), (1996), *La violence en milieu scolaire. 1: Etat des lieux*, Paris, ESF.

DEFENSOR DEL PUEBLO, (2000), *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*, Madrid, Defensor del Pueblo. (Direction de la recherche : Del Barrio C., Martín E.).

DEFENSOR DEL PUEBLO, (2006), *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*, Madrid, Defensor de Pueblo (Direction de la recherche : Del Barrio C., Espinosa MA., Martín E., Ochaíta E.)

DEL REY R., ORTEGA R., (2005), Violencia interpersonal y gestión de la disciplina. Un estudio preliminar, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, 026, 805-832, <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14002610.pdf>

DIAZ-AGUADO M.J, (2004a), *Prevención de la violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Programa de intervención y estudio experimental*, 2, Madrid, Injuve.

DIAZ-AGUADO M.J, (2004b), *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión social en la adolescencia. Intervención a través de la familia*, 3, Madrid, Injuve.

DÍAZ-AGUADO M.J., MARTÍNEZ R., (2001), *La construcción de la Igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*, Madrid, Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales.

DIAZ-AGUADO M.J., MARTINEZ R., MARTIN G., (2004), *La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*, 1, Madrid, Injuve.

ELZO J., (Ed.), (1996), *Drogas y escuela V*, Bilbao, Gobierno Vasco.

ELZO J., (1999), Jóvenes en crisis. Aspectos de jóvenes violentos. Violencia y drogas, in Rechea C., Ed., *La criminología aplicada II*, Cuadernos de derecho judicial, Madrid, Consejo General del Poder Judicial.

FEIXA C., (1998), *De jóvenes, bandas y tribus*, Barcelone, Ariel.

FEIXA C., (Ed.), (2006), *Jóvenes 'latinos' en Barcelona. Espacio público y cultura urbana*, Barcelone, Anthropos-Ajuntament de Barcelona

GARCIA F.J., RUBIO M., BOUACHRA O., (2008), Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación, *Revista de Educación*, 34, 23-60, http://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345_02.pdf

GENERALITAT DE CATALUNYA, (2001), *Joventut i Seguretat a Catalunya. Enquesta als joves escolaritzats de 12 a 18 anys*, Barcelone, Departament d'Educació i Departament d'Interior, Generalitat de Catalunya.

GENERALITAT DE CATALUNYA, (2006), *Enquesta de convivència escolar i seguretat a Catalunya*. Barcelone, Departament d'Educació i Departament d'Interior, Generalitat de Catalunya.

GOMEZ-BAHILLO C. (Ed.), (2006), *Las relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria*, Saragosse, Gobierno de Aragón, <http://www.educa.aragob.es/ryc/Convi.es/Descargas/INFORMEpor10020PRELIMINAR.pdf>

GRAÑERAS M., MAÑERU A., MARTIN R., DE LA TORRE C., ALCALDE A., (2007), La prevención de la violencia contra las mujeres desde la educación: investigaciones y actuaciones educativas públicas y privadas, *Revista de Educación*, 342, 189-209, http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_10.pdf

MARCHESI A., MARTIN E., PEREZ E. M., DIAZ T., (2006), *Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la Comunidad de Madrid*, Madrid, Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.

MARTÍN A., MARTÍNEZ JM., LÓPEZ JS., MARTÍN MJ., MARTÍN JM., (1997), *Comportamientos de riesgo: violencia, prácticas sexuales de riesgo y consumo de drogas ilegales en la juventud*, Madrid, Entinema.

MARTIN E., PEREZ F., MARCHESI A., PEREZ E. M., ÁLVAREZ N., (2006), *Estudio Epidemiológico del Bullying en la Comunitat Valenciana*, Valence, Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana.

MEGÍAS E., (Ed.) , (2001), *Valores sociales y drogas*, Madrid, FAD.

MELERO J., (1993), *Conflictividad y violencia en los centros escolares*, Mexico-Espgane, Siglo XXI Editores.

NEBOT M., (2006), *Factors de risc en estudiants de secundaria de Barcelona. Resultats principals de l'informe FRESC. 2004*, Barcelone, Agència de Salut pública de Barcelona, http://www.aspb.es/quefem/docs/informe_fresc_2004.pdf

OÑEDERRA J.A. et al., (2005a), *El maltrato entre iguales, Bullying en Euskadi. Educación Primaria*, Vitoria-Gasteiz, Gobierno Vasco, ISEIIVEI, <http://www.isei-ivei.net>

OÑEDERRA J.A. et al., (2005b), *El maltrato entre iguales, Bullying en Euskadi. Educación Secundaria*, Vitoria-Gasteiz, Gobierno Vasco, ISEIIVEI, <http://www.isei-ivei.net>

ORTEGA R., (1994), Violencia interpersonal en los centros de Educación Secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros, *Revista de Educación*, 304, 253-280.

ORTEGA R., (1997), El proyecto *Sevilla antiviolencia escolar*. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales, *Revista de Educación*, 313, 143-158.

ORTEGA R., MORA-MERCHAN J. A., (2000), *Violencia escolar. Mito o realidad*, Séville, Mergablum.

ORTEGA R., DEL REY R., (2003), *La violencia escolar. Estrategias de prevención*, Barcelone, Graó.

ORTEGA R., DEL REY R., (2004), *Construir la convivencia*, Barcelone, Edebé.

ORTEGA R.; CALMAESTRA J., MORA-MERCHAN J., (2008a), Cyberbullying, *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 2, 183-192.

ORTEGA R., ORTEGA F.J., SANCHEZ V., (2008b), Sexual harassment among peers and adolescent dating violence, *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 1, 63-72, <http://www.ijpsy.com/>

PALOU M., (2006), Jóvenes 'latinos' y medio escolar, in FEIXA D., Ed., *Jóvenes 'latinos' en Barcelona. Espacio público y cultura urbana*, Barcelone, Anthropos-Ajuntament de Barcelona, 223-246.

PAREJA A., (2002), *La violencia escolar en contextos interculturales. Un estudio de la Ciudad Autónoma de Ceuta*, Thèse de doctorat, Université de Grenade.

PONFERRADA M., CARRASCO S., (2008), Climas escolares, malestares y relaciones entre iguales en las escuelas catalanas de secundaria, *Revista d'estudis de la violència*, 4, 1-21, http://www.icev.cat/articulo_bullying_UAB.pdf.

RAMIREZ S., (2006), *El maltrato entre escolares y otras conductas-problemas para la convivencia: Un estudio desde el contexto del grupo-clase*, Thèse de doctorat, Université de Grenade.

RECASENS A., (2002), Security and Crime Prevention Policies in Spain in the 1990's, in Hebberecht P., Duprez D., (Eds.), *The Prevention and Security Policies in Europe*, Brussels, Vubpress, 209-236.

RECHEA C., (2008), *Conductas antisociales y delictivas de los jóvenes en España*, Consejo General del Poder Judicial-Centro de Investigación en Criminología, http://www.uclm.es/criminologia/pdf/16_2008.pdf

RECHEA C., BARBERET R., MONTAÑÉS J., ARROYO L., (1995) *La Delincuencia Juvenil en España: Autoinforme de los Jóvenes*, Madrid, Ministerio de Justicia e Interior.

RODRIGUEZ A., (1998), *Estudi exploratori sobre la informació relativa a la violència escolar a Catalunya (1996-1998)*, rapport de recherche, Mollet del Vallès, Escola de Policia de Catalunya.

RODRIGUEZ P., (2006), *Acoso escolar. Desde el mal llamado bullying hasta el acoso al profesorado (Especial análisis de la reparación del daño)*, Barcelone, Atelier.

RODRIGUEZ C., (2007), *La responsabilidad civil del bullying y otros delitos de los menores de edad*, Madrid, Laberinto Jurídico.

RUBIO P.A., (2007), *Violencia en los centros escolares y derecho penal*, Madrid, CESEJ.

SABATE J., ARAGAY J.M., TORRELLES, E., (2000), 1999: *La delinqüència a l'Àrea Metropolitana de Barcelona. 11 anys d'enquestes de victimització*, Barcelone, Institut d'Estudis Metropolitans de Barcelona.

SAENZ T. et al., (2005), *El acoso escolar en los centros educativos de La Rioja*, La Rioja, Servicio de Inspección Técnica Educativa, Sector Rioja Baja-Logroño Este.

SERRA C., (2002), *Identitat, racisme i violència. Les relacions interètniques en un institut català*, thèse de doctorat, Université de Gironne.

SERRA C., (2004), Etnografía escolar, etnografía de la educación, *Revista de Educación*, 334, 165-176.

SERRANO A., IBORRA I., (2005), *Violencia entre compañeros en la escuela*, Valence, Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

ZABALZA M.A., (Ed.), (1999), *A convivencia nos centros escolares de Galicia*, Saint-Jacques-de-Compostelle, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

ZABALZA M.A., (2002), Situación de la convivencia escolar en España: Políticas de intervención, *Revista íteruniversitaria de formación del profesorado*, 44, 139-174, <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27404408>