

Clima escolar i prevenció de la violència

Eric Debarbieux

Catherine Blaya

Observatoire International de la Violence à l'École
Universitat de Bordeus 2. França

Resum

L'article que es presenta fa una anàlisi en oposició a la representació de la violència que es produeix als centres docents com a factor extern i mostra que les recerques suggereixen clarament l'existència de causes lligades al mateix context de l'escola. S'hi fa una temptativa de mostrar que les accions d'intervenció i prevenció només poden ser eficaces si es modifica en profunditat el «clima escolar», tant pel que fa a les relacions entre alumnat i adults, com a les relacions entre els membres de l'equip docent. Examinar els factors escolars de la violència al centre educatiu no és fer un judici d'aquest ni dels professionals que hi treballen, sinó que és mesurar les possibilitats d'actuar, d'intentar identificar els aspectes en els quals es pot donar suport per reforçar la resistència de l'equip i els aspectes que es poden corregir per disminuir el risc de violència.

Paraules clau: causes de la violència en el context escolar, clima docent, possibilitats d'acció, reforç de l'equip educatiu, disminució de riscos de violència.

Resumen. *Clima escolar y prevención de la violencia*

El artículo que se presenta hace un análisis en oposición a la representación de la violencia escolar como factor externo y muestra que las investigaciones sugieren claramente la existencia de causas relacionadas con el mismo contexto de la escuela. Se hace una tentativa de mostrar que las acciones de intervención y prevención sólo pueden ser eficaces si se modifica en profundidad el «clima escolar», tanto respecto a las relaciones entre alumnado y adultos, como a las relaciones entre los miembros del equipo docente. Examinar los factores escolares de la violencia no es hacer un juicio del centro educativo ni de los profesionales que trabajan en él, sino medir las posibilidades de actuar, intentar identificar los aspectos en los cuales se puede apoyar por reforzar la resistencia del equipo y los aspectos que se pueden corregir para disminuir el riesgo de violencia.

Palabras clave: causas de la violencia en el contexto escolar, clima escolar, posibilidades de acción, refuerzo del equipo educativo, disminución de riesgos de violencia.

Abstract. *School climate and prevention of violence*

The article we are presenting opposes the representation of violence at schools as an external factor and shows how research clearly suggests the existence of causes associated to the school context itself. It also attempts to demonstrate how actions for intervention and pre-

vention can only be effective if the «school climate» is extensively modified, both in terms of relationships between pupils and adults and relations between members of the teaching staff. Examining the school-related factors behind violence in schools does not imply making judgements about schools or the professionals that work in them; it implies measuring whether it is possible to act; it implies attempting to identify, on the one hand, the aspects in which support can be given to reinforce the staff's resistance and, on the other, what can be corrected in order to reduce the risk of violence.

Key words: Causes of violence in the school context, school climate, possibilities for action, reinforcing educational staff, reduction of risks of violence.

Sumari

1. Les causes escolars de la violència a l'escola	Conclusions
2. Prevenció de la violència i clima escolar: per un enfocament proactiu	Referències bibliogràfiques

1. Les causes escolars de la violència a l'escola

En la representació més habitual de la violència a l'escola, es considera que aquesta violència ve de l'exterior, d'un món del qual cal que ens protegim. Però aquesta violència realment només és exògena? Només és deguda al «context», que depèn, al seu torn, de causes més llunyanes, essencialment macroeconòmiques i familiars? O hi ha condicions lligades als centres escolars mateixos que influeixen en l'exposició de l'alumnat i del personal a la violència escolar? Aquesta qüestió és crucial a l'hora de desenvolupar polítiques públiques i programes de prevenció. Si entenem que la violència és sols intrusió, si les causes d'aquesta només són externes, llavors ens en podríem protegir amb un tancament del recinte escolar, amb tècniques de vigilància, amb guardians, amb policia, etc. (Devine, 2001).

Encara que les investigacions dutes a terme fins ara confirmen que les causes de la violència a l'escola sovint són externes, aquestes causes sempre interaccionen amb causes internes que estan lligades a factors estructurals (nombre d'estudiants per classe i per escola, etc.) i pedagògics (estabilitat dels equips docents, clima escolar, sentiment de justícia al centre docent, etc.).

a) Factors familiars i socials: l'escola, esponja de l'entorn?

Podríem concebre l'escola com una esponja del seu entorn, amb el qual ha de conviure. No obstant això, la violència en l'àmbit del centre docent poques vegades és una violència per intrusió. En totes les enquestes, menys del 10% dels casos de violència són perpetrats per persones externes al centre i, en aquests

casos, sol ser gent coneguda, sovint estudiants expulsats de l'escola. A França, Carra i Sicot (1997) mostren que els agressors són persones externes al centre docent en el 6,2% dels casos en escoles urbanes. L'últim cens del Ministeri d'Educació gal sobre actes de violència contra docents mostra que només el 6,5% de les persones agressores són externes al centre i que, d'aquestes, més de la meitat són pares o mares d'alumnes (Houllé, 2007).

També es podria dir que els joves porten a l'escola les problemàtiques viscudes a l'exterior i en el si de les seves famílies. En aquest cas, encara que no sigui una violència d'intrusió, aquesta tindria causes no escolars. És cert que els factors de risc associats a l'educació familiar estan molt ben establerts i documentats des de fa temps. La permissivitat excessiva, per exemple, està relacionada amb el risc de desenvolupar trastorns de comportament; totes les revistes estan d'acord sobre aquest tema (Vitaro i Gagnon, 2003). Passa el mateix amb la delinqüència declarada (Hawkins et al., 2000) i amb l'assetjament escolar. La correlació és encara més forta en el cas d'un sistema parental massa autoritari (Dumas, 1999), i particularment si s'hi utilitza el càstig corporal, que és un dels millors indicadors per predir la criminalitat en l'edat adulta (Aguilar et al., 2000). De la mateixa manera, les condicions econòmiques també són molt predictives. Tal com es diu en l'estudi sistemàtic de Hawkins et al. (2000), que reprèn tota la literatura disponible en anglès sobre les causes de la delinqüència, la pobresa és un dels factors que més explica els problemes precoços amb què ens trobem (vegeu Tolan i Guerra, 1994; Attar et al., 1994; Haapasalo i Tremblay, 1994, i Herrenkohl et al., 2004).

Malgrat tot, per més importants que siguin aquests factors de risc, cal no deixar de banda els aspectes escolars que s'hi combinen. El problema teòric és senzill: si els factors socioeconòmics i els exògens expliquen completament la violència escolar, llavors en tots els centres d'un mateix tipus social s'hi hauria de produir una violència idèntica. En canvi, no és així, i les diferències de victimització hi poden ser molt grans.

b) Les variables escolars estructurals

Durant molt de temps, en les investigacions sobre els factors de risc que expliquen la violència a l'escola i la delinqüència juvenil, no s'ha gosat incloure-hi les variables escolars. Aquest estancament pel que fa a l'anàlisi dels factors escolars podia estar lligat a la por de desanimar els docents, i també a un punt de vista dominat per l'enfocament centrat en l'individu, malgrat la preocupació per aconseguir un enfocament ecològic, tantes vegades proposat (Fortin i Bigras, 1997). Aquesta via, però, s'ha anat afirmant progressivament i més tard ampliant, gràcies a l'impuls d'autors com ara Denise Gottfredson i el seu equip (Gottfredson, 2001). La primera enquesta en el món que intentava combinar variables escolars i victimització en els centres docents va ser duta a terme l'any 1985 per Denise i Gary Gottfredson i va permetre la convergència entre la recerca criminològica i la literatura més pedagògica de «l'efecte centre» per comprendre les diferències entre les taxes de victimització dels centres esco-

lars. A partir d'aquesta recerca pionera, els models ja han inclòs tant variables materials (nombre d'alumnes) com organitzatives (estabilitat i dinàmica dels equips) i pedagògiques, i cada vegada s'estudia més la relació entre clima escolar i victimització, una de les vies de recerca més prometedores (Debarbieux, 1996; Gottfredson, 2002, i Benbenisthy i Astor, 2005).

Quant a les variables escolars estructurals, la recerca disponible mostra que hi ha un efecte clar de l'excés d'alumnes per escola o per classe (Hellman i Beaton, 1986; Walker i Gresham, 1997, i Bowen, Bowen i Richman, 2000). No obstant això, aquest resultat no ens l'hem de prendre com una regla absoluta: la grandària del grup classe només és un factor realment significatiu en escoles amb alumnes de nivell econòmic baix i particularment amb alumnes de minories ètniques (Witte i Walsh, 1990; Debarbieux, 1996, i Gottfredson, 2001).

A més a més, no està clar que la grandària del grup classe sigui un criteri suficient. En efecte, un dels errors més freqüents en els centres docents és la tendència a ajuntar l'alumnat amb dificultats en classes menys nombroses. L'agrupament d'estudiants en classes diferents segons el seu nivell d'aptitud està directament relacionat amb un augment de la victimització. La sociòloga americana Christine Eith ha fet una de les demostracions més clares d'aquesta relació, a partir d'una enquesta realitzada a una mostra de 7.203 alumnes. Els resultats ensenyen les importants conseqüències d'agrupar els alumnes de minories en grups dits *homogenis o de nivell*, el que els americans anomenen *ability grouping* (Eith, 2005). L'establiment d'aquest tipus de grups és un dels factors més potents per explicar les diferències de victimització a les escoles. De fet, és dues vegades més significatiu estadísticament que el fet de pertànyer o no a una família monoparental. Diversos treballs francesos han mostrat a bastament els efectes d'aquest tipus d'agrupament i de la segregació suplementària a la qual indueix, ja que contribueix a construir veritables guetos ètnics a l'interior de les escoles amb pretextos acadèmics (Payet, 1995). Felouzis fins i tot parla d'*apartheid escolar* (Felouzis et al., 2006). Per part nostra, hem demostrat que aquesta segregació i aquests agrupaments tenen per conseqüència la creació de nuclis durs fortament identitaris que deriven en grups delinqüents (Debarbieux, 2002, i Debarbieux i Blaya, 2008).

c) La importància dels equips docents i del clima escolar

La recerca internacional té una forta tendència a associar enquestes de victimització a l'escola i enquestes de clima escolar. Sense deixar de banda el pes enorme de les variables sociodemogràfiques i contextuals, i en particular econòmiques, molts investigadors (per exemple, Gottfredson i Gottfredson, 1985; Debarbieux, 1996, 2008; Soule, 2003, i Benbenisthy i Astor, 2005) intenten determinar en quina mesura intervé el clima de centre docent en l'explicació de la variància de la victimització patida tant per l'alumnat com pel professorat, i en el sentiment de seguretat, d'autoestima o de fracàs escolar (Wang, 2003, a partir d'una mostra de 5.187 alumnes a Florida). El clima de centre docent

es determina per la qualitat de les relacions entre estudiants i adults, la qualitat dels vincles entre adults (treball en equip, qualitat del lideratge, bona convivència), el sentiment de pertinença al centre, i també per la claredat i la justícia a l'hora d'aplicar les regles (Blaya, 2006).

Les investigacions de Soule són convincentes respecte a aquest tema: en una mostra de 234 escoles, els resultats d'una enquesta de victimització i clima de centre docent mostren que els factors més significatius a l'hora d'explicar l'augment de la victimització són la inestabilitat de l'equip docent (*teachers turnover*: 0,91) i la manca de claredat i la injustícia a l'hora d'aplicar les regles (*fairness, clarity*: 0,69). En resum, la importància d'una visió compartida entre adults de les regles de vida en el centre és crucial, la qual cosa indica que els aspectes ideològics condicionen tant la convivència a l'escola com les condicions materials i estructurals.

De les investigacions sobre la violència a l'escola, se'n pot destacar una constant: la importància de l'estabilitat dels equips i de la seva dinàmica. L'estabilitat dels equips docents és un dels millors factors de protecció possibles (Gottfredson, 1985). Per tant, com que aquesta estabilitat és menys forta en ambients difícils, això explica en part que es produeixi més violència en centres de zones desfavorides. Aquest efecte és massiu pel que fa a la victimització de l'alumnat. La victimització del professorat, en canvi, està més influenciada, comparativament, per factors externs al centre (Gottfredson, 2001).

Malgrat tot, l'estabilitat dels adults no és garantia d'èxit. La qualitat de l'organització de la feina en equip i la qualitat de les relacions entre professionals, com també entre adults i alumnes, són altament predictives de les diferències entre centres quant a victimització, tant de l'alumnat com del professorat. A partir d'un estudi inicial de 86 centres escolars a França, el nostre equip va demostrar (Debarbieux, 1996) que, si bé els efectes dels factors socials són molt importants, amb factors socioeconòmics idèntics els centres en què la victimització és menys forta són els que tenen equips d'adults molt regulats. Aquest fet constitueix per nosaltres una constant, que és confirmada per altres investigacions. Per exemple, Bryk i Driscoll (1988) han mostrat, a partir d'una mostra representativa de 357 *high schools*, que els efectes d'una organització comunitària de la feina en equip, acompanyada d'una participació real de l'alumnat a les decisions, té un efecte protector, tant per a l'alumnat com per al professorat. És destacable que, en aquest tipus d'organització, els docents faltin menys sovint a la feina i estiguin més satisfets. Blaya (Blaya, 2003), en la seva anàlisi comparativa entre els centres de secundària francesos i anglesos, mostra que, si el professorat anglès, malgrat les dificultats, està més content amb la feina que el professorat francès en centres socialment comparables, és principalment a causa d'aquest enfocament més col·lectiu. I aquest fet no deixa de tenir conseqüències importants a l'hora de prevenir la violència, com veurem tot seguit.

2. Prevenció de la violència i clima escolar: per un enfocament proactiu

La recerca de programes eficaços i de bones pràctiques per lluitar contra la violència escolar s'ha convertit en una part important de la literatura científica i pedagògica. Aquests últims anys, s'ha desenvolupat molt l'avaluació científica al voltant d'aquesta problemàtica, amb la publicació de metaanàlisis importants (Wilson, Lipsey i Derzon, 2003; Latimer et al., 2003, i Welsh i Farrington, 2007). Aquestes investigacions convergeixen en una conclusió encoratjadora: podem afirmar que hi ha programes clarament eficaços que actuen sobre els trastorns de comportament, la taxa d'agressió i la delinqüència a l'escola. És impressionant la quantitat i la qualitat de les recerques publicades; per això, podem afirmar que actualment sabem el que funciona i el que no funciona en la lluita contra la violència en el context escolar.

Això no obstant, no n'hi ha prou d'identificar les bones pràctiques: encara falta que els professionals i les comunitats les incorporin col·lectivament, la qual cosa és una de les condicions perquè aquests programes siguin eficaços. És en aquest punt que pren importància el clima escolar, tal com ho demostra, per exemple, un estudi nacional considerable dut a terme als EUA (Payne et al., 2006). Aquest estudi, basat en una mostra de 1.287 escoles, apunta que el clima escolar permet predir l'èxit de l'aplicació dels programes d'intervenció.

a) Les condicions d'implantació dels programes

Totes les metaanàlisis que han tractat aquesta qüestió arriben a una conclusió ferma: les condicions d'implantació dels programes expliquen en gran part l'èxit o el fracàs d'aquests programes i la força dels efectes de prevenció que se'n deriven (Wilson i Lipsey, 2006). L'estudi canadenc de David Smith et al. (2004: 20) sobre els programes contra l'assetjament escolar fa un bon resum de tot el que podem saber respecte d'aquest tema: «Les dades mostren que l'impacte positiu dels programes no apareix a curt termini (és a dir, tres mesos), sinó en intervals més llargs de temps, d'un a cinc anys. Els resultats suggereixen, doncs, que es necessita temps perquè els programes penetrin en la cultura del centre i influeixin sobre les actituds de l'alumnat i del personal de l'escola».

La qualitat de la implantació és, en primer lloc, la fidelitat a l'hora d'aplicar el programa mateix. Ser fidel a la concepció original és especialment important en els programes especialitzats o dirigits a alumnes o a grups precisos (Wilson i Lipsey, *loc. cit.*), i menys determinant en els programes universals. El contingut dels programes universals probablement és menys important que el fet que mobilitzin el conjunt d'un equip i augmentin la proactivitat i la cohesió d'aquest, la qual cosa no significa que els programes siguin simples placebos. Per Sugai et al. (1999), l'aplicació d'un programa requereix una veritable implicació global i una veritable política pública a escala del centre i del sector concret, que suposi treball en equip, durada i ajuda administrativa real. Cada cop més, la visió de l'eficàcia dels programes és sistèmica, ecològica (Debarbieux, 2006; Benbenishty i Astor, 2006).

Però, sigui com sigui, la qualitat d'un programa depèn fortament de la manera com els equips se'l fan seu (Wilson, Lipsey i Derzon, 2003: 15) i, sobretot, de l'adhesió real de la direcció del centre al programa. Dit d'una altra manera, esperar implantar una acció eficaç tenint en contra la direcció del centre o sense la seva participació activa seria, en certa manera, enganyar-nos. Passa el mateix amb els docents i la resta de professionals.

b) Organitzar el context escolar

Les metaanàlisis demostren la importància que té el clima escolar i la gestió dels equips d'adults, tant per als programes de prevenció primària com per als programes d'intervenció secundària o terciària, amb l'objectiu de resoldre problemes de comportament particulars. En les recerques sobre la prevenció de la violència i els comportaments agressius, s'ha admès des de fa temps la importància de l'organització del sistema, que pot generar més violència o, al contrari, reduir-la, per la qual cosa és una de les grans vies d'intervenció, per exemple, al Quebec (Lanaris, 2005). El fet de construir un clima escolar ja és per si sol una intervenció proactiva, és a dir, que no s'accontenta de reaccionar quan es produeix un incident, sinó que intenta organitzar el centre escolar per evitar que se'n produeixi cap. La intervenció proactiva es basa en la idea que el context educatiu mateix pot contribuir a crear un ambient de grup que eviti, en part, problemes de comportament. En aquesta idea de *proactivitat* hi ha més una disposició d'ànim que no pas intervencions construïdes. La intervenció proactiva és una condició de la prevenció primària.

Les accions de prevenció primària (també anomenada *global o universal*) han estat particularment estudiades per Wilson i Lipsey (2006) i per Gottfredson (2003) (vegeu també la síntesi del Surgeon General, 2004). Els resultats d'aquests estudis demostren que el que és més eficaç va sempre en el mateix sentit: intervencions per establir normes clares, intel·ligibles i justes, augment de les actituds encoratjadores i de les recompenses per reforçar *positivament* els comportaments, gestió cooperativa a l'aula i fora de l'aula, reorganització de les classes per aconseguir més flexibilitat (i evitar classes gueto), menys rigidesa amb els temps previstos per a les activitats. De fet, aquestes àmplies intervencions es proposen establir noves rutines de treball per ajudar a construir l'eficàcia del centre escolar (planificació, capacitat per suportar canvis positius).

Una de les metaanàlisis més sòlides fetes sobre la prevenció de la violència (Gottfredson, 2003, a partir de 178 estudis empírics) indica que les intervencions que se centren en l'entorn escolar són més eficients. A més a més, s'hi mostra que: «En les escoles on l'equip docent i l'Administració es comuniquen i treballen conjuntament per planificar els canvis i resoldre els problemes, l'estat d'ànim dels docents és molt més bo i hi ha menys desordre. Aquestes escoles poden absorbir, sens dubte, els canvis. Els centres en què els estudiants perceben regles clares, estructures de reconeixement i sancions sense ambigüitats també pateixen menys desordre. [...] En les escoles regides per un sistema de

valors compartits i d'expectatives pel que fa al comportament, en les quals s'estableixen interaccions socials profundes i els alumnes de les quals desenvolupen un fort sentiment de pertinença i tenen la sensació que els adults es preocupen per ells, també hi ha menys desordre» (Gottfredson, *loc. cit.*: 71).

Més endavant, s'hi mostra que qualsevol programa de prevenció secundària o terciària només és eficaç si s'aplica en un medi institucional en el qual no hi hagi abusos de poder, violència institucional (Dionne, 1996). Només una comunitat justa permetrà que les intervencions tinguin èxit. Aquest fet implica la necessitat d'establir regles democràtiques. Es tracta, doncs, de crear una comunitat participativa, en la qual cada persona contribueixi a determinar les regles de vida comunes i els mecanismes que fan que es respectin.

Conclusions

Abans de reflexionar sobre els programes i les accions eficaços contra la violència escolar, convé, doncs, afirmar una certesa que sembla una llei de ferro, atès el consens que té en la comunitat d'investigadors; és a dir, que les condicions d'implantació del programa són tan importants o més que el programa mateix i que aquestes condicions d'implantació depenen fortament del clima escolar. El desenvolupament proactiu d'una comunitat pedagògica justa és absolutament imprescindible.

La proactivitat que es defensa té la finalitat de fer possible l'acció mitjançant un canvi del context docent mateix. Evidentment, això no és suficient, i per a determinats tipus de violència o per certs joves caldrà desenvolupar programes específics. Però això no treu que la primera base per realitzar una acció eficaç hagi de ser augmentar la identificació col·lectiva amb els centres, la dels professionals i la dels alumnes (vegeu el gran resum d'Osborne, 2004). La identificació positiva amb l'escola és un signe d'èxit escolar; per contra, la desvinculació és, en paraules de Jason W. Osborne, «el primer camí cap a la violència a l'escola», i ràpidament va seguida de la identificació amb els alumnes més desmotivats, ells mateixos també desvinculats de l'escola.

Pels professionals, és molt important sentir que formen part d'un grup solidari i que són apreciats per la jerarquia local. En l'enquesta quebequesa de Jeffrey i Sun (2006), el simple fet de no poder parlar amb els companys dels incidents que s'han produït, per por de ser jutjat, permet predir agressions més serioses. Aquests resultats segueixen la mateixa línia que els d'una gran enquesta que es va dur a terme a Bèlgica (Lecoq et al., 2003). En la literatura sobre psicologia del treball, s'admet des de fa temps que la vinculació amb la feina i amb l'empresa és un factor d'eficàcia. Passa exactament el mateix amb les professionals de l'escola. El professor, com l'alumne, necessita una pedagogia de l'èxit. I també li calen vincles, confiança, amistat; el que els antics grecs anomenaven *Philia*.

Referències bibliogràfiques

- AGUILAR, B.; SROUFE, L.A. i CARLSON, E. (2000). «Distinguishing the early-onset/persistent and adolescent-onset antisocial behavior types from birth to 16 years». *Development and Psychopathology*, vol. 12, 109-132.
- ATTAR, B.K.; GUERRA, N.G. i TOLAN, P.H. (1994). «Neighborhood disadvantage, stressful life events, and adjustments in urban elementary-school children». *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, 391-400.
- BENBENISTHY, R. i ASTOR, R.A. (2005). *School Violence in Context: Culture, Neighborhood, Family, School and Gender*. Nova York: Oxford University Press.
- BLAYA, C. (2003). «School violence and the professional socialisation of teachers. The lessons of comparatism». *Journal of Educational Administration*, vol. 41, 6, 650-658.
- (2006). *Harçèlement et maltraitance en milieu scolaire*. París: Armand Colin.
- BOWEN, G.L.; BOWEN, N.K i RICHMAN, J.L. (2000). «School size and middle school student's perceptions of the school environment». *Social Work in Education*, 22, 69-82.
- BRYK, A.S. i DRISCOLL, M.E. (1988). *The school as community: Theoretical foundations, contextual influences, and consequences for student and teachers*. Madison: University of Wisconsin, National Center on Effective Secondary Schools.
- CARRA, C. i SICOT, F. (1997). «Une autre perspective sur les violences scolaires: l'expérience de victimisation». A: CHARLOT, B. i EMIN, J.C. (ed.). *La violence à l'école: État des savoirs*. París: Armand Colin.
- DEBARBIEUX, E. (1996). *La violence en milieu scolaire - 1- État des lieux*. París: ESF.
- (2002). *L'oppression quotidienne, enquêtes sur une délinquance des mineurs*. París: La Documentation Française.
- (2006). *Violences à l'école: un défi mondial?* París: Armand Colin.
- (2008). *Les dix commandements contre la violence à l'école*. París: Odile Jacob.
- DEBARBIEUX, E. i BLAYA, C. (2008). «Gangs and Ethnicity: An Interactive Construction. The Role of School Segregation». A: VAN GEMERT, F.; PETERSON, D.I. i LIESE, I.L. *Youth gangs, migration and ethnicity*. Londres: William Publishers.
- DERZON, J.H. i WILSON, J.W. (1999). «An empirical Review of School-Based Programs to Reduce Violence». A: *Annual Meeting of American Society of Criminology*. Toronto, Canada.
- DEVINE, J. (2001). «Le marché de la violence scolaire». A: DEBARBIEUX E. i BLAYA, C. (2001). *Violences à l'école et politiques publiques*. París: ESF.
- DIONNE, J. (1996). «L'intervention cognitive: Développementale auprès des adolescents délinquants». *Criminologie*, vol. 29, 1, 45-70.
- DUMAS, J.E. (1999). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*. Brussel·les: De Boeck.
- EITH, C.A. (2005). *Delinquency, schools and the social bond*. LFB Scholarly Publishing.
- FELOUZIS, G. (2005). «Le marché scolaire et les différences des performances». *Revue Française de Sociologie*, 46-1, 3-36.
- FORTIN, L. i BIGRAS, M. (1996). *Les facteurs de risque et les programmes de prévention auprès d'enfants en troubles de comportement*. Quebec: Behaviora, Eastman.
- GOTTFREDSON, D.C. (2001). *Schools and delinquency*. Cambridge: University Press.
- (2003). «School-based crime prevention». A: SHERMAN, L.W.; FARRINGTON, D.P.; WELSH, B.C. i MACKENZIE, D.L. (2003). *Evidence-based crime prevention*. Londres i Nova York: Routledge.
- GOTTFREDSON, G.D. i GOTTFREDSON, D. (1985). *Victimization in schools*. Nova York: Plenum Press.

- HAAPSAALO, J. i TREMBLAY, R.E. (1994). «Physically aggressive boys from ages 6 to 12: Family background, parenting behavior and prediction of delinquency». *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 62, 5, 1044-1052.
- HAWKINS, J.D.; HERRENKOHL, T.I.; FARRINGTON, D.P.; BREWER, D.; CATALANO, R.F.; HARACHI, T.W. i COTHERN, L. (2000). «Predictors of Youth Violence». *Juvenile Justice Bulletin*, 1-10, april. Washington: OJJDP.
- HELLMAN, D.A. i BEATON, S. (1986). «The pattern of violence in urban public schools: The influence of school and community». *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 23, 102-127.
- HERRENKOHL, T.I.; CHUNG, I. i CATALANO, R.F. (2004). «Review of research on the predictors of youth violence and school based and community based prevention approaches». A: ALLEN-MEALS, P. i FRASER, M.W. (ed.). *Intervention with children and adolescents: An interdisciplinary perspective*. Boston: Pearson, 449-476.
- HOULLE, C. (2007). «Les personnels victimes d'actes de violence grave dans les collèges et lycées publics en 2005-2006 d'après le recensement de SIGNA». *DEPP B3*. Paris: MEN, INHES/OND. Nota temàtica.
- JEFFREY, D. i SUN, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Quebec: Les Presse de l'Université Laval.
- LANARIS, C. (2005). «Les interventions proactives et l'encadrement pédagogique». A: MASSÉ et al. (2005). *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, 1, 141-160.
- LATIMER, J.; DOWDEN, C.; MORTON-BOURGON, K.E.; EDGAR, J. i BANIA, M. (2003). *Treating youth in conflict with the law: A new meta-analysis* [en línia]. Canadà: Department of Justice. Research and statistics. <justice.gc.ca>
- LECOQ, C.; HERMESSE, C.; GALIND, B.; LEMBO, B.; PHILIPPOT, P. i BORN, M. (2003). *Violence à l'école: Enquête de victimisation dans l'enseignement secondaire de la communauté française de Belgique*. Rapport de recerca. Université Catholique de Louvain i Université de Liège.
- OSBORNE, J.W. (2004). «Identification with academics and violence in schools». A: GERLER, E.R. (ed.). *Handbook of School Violence*. Nova York: Haworth Press, 41-74.
- PAYET, J.P. (1995). *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- PAYNE, A.; GOTTFREDSON, D. i GOTTFREDSON, G. (2006). «School Predictors of the Intensity of Implementation of School-Based Prevention Programs: Results from a National Study». *Prevention Science*, vol. 7, 2, 225-237.
- SMITH, J.D.; COUSINS, J.B. i STEWART, R. (2005). «Antibullying Interventions in Schools: Ingredients of Effective Programs». *Canadian Journal of Education* 28, 4 (2005), 739-762.
- SOULE, D.A. i GOTTFREDSON, D.C. (2003). «When and where are our children safe? An exploratory study on juvenile victimization and delinquency». A: *The American Society of Criminology 55th annual meeting*. Denver, Colorado.
- SUGAL, G.; HOMER, R.H.; DUNLOP, G.; HIENEMAN, M.; LEWIS, T.J.; NELSON, C.M.; SCOTT, T. i LIAUPPIN, C. (1999). *Applying positive Behavioral Support and Functional Behavioral Assessment in Schools. Technical Assistance, Guide 1*. Center on Positive Behavioral Interventions and Support (OSEP), Washington, DC.
- SURGEON GENERAL (2004). *Youth violence: A report of the Surgeon General*. Virginia Commonwealth University. www.surgeongeneral.gov
- TOLAN, P.H. i GUERRA, N.G. (1994). *What works in reducing adolescent violence: An empirical review of the field*. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence.

- VITARO, F. i GAGNON, C. (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*. Tom 2: *Problèmes externalisés*. Quebec: Presses de l'Université du Québec.
- WALKER, H.M. i GRESHAM, F.M. (1997). «Making schools safer and violence-free». *Intervention in School and Clinic*, 32, 199-204.
- WELSH, B.C. i FARRINGTON, D.P. (2001). «Toward an evidence-based approach to preventing crime». *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 578, 158-173.
- WILSON, S.J.; LIPSEY, M.W. i DERZON, J.H. (2003). *The effects of school-based intervention programs on aggressive and disruptive behaviors: A meta-analysis*. Nashville: Vanderbilt Institute for Public Policy Studies.
- WILSON, S. i LIPSEY, M.W. (2006). The effectiveness of school-based violence prevention programs for reducing disruptive and aggressive behavior: A meta-analysis». *International Journal on Violence in Schools*, 1, maig.
- WITTE, J.F. i WALSH, D.J. (1990). «A systematic test of the effective schools model». *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12, 188-212.
- WANG, X.; BLOMBERG, T.G. i LI, S.D. (2003). «Educational deficiencies of delinquent youth». A: *The American society of criminology 55th annual meeting*. Denver, Colorado.