

Brimades et violence dans les écoles suédoises

Une revue des recherches
et des politiques de prévention

*Peter Lindström
Martina Campart*

Traduction et adaptation
Catherine Mancel
Éric Debarbieux

L'importance du débat sur la violence et la brutalité dans les écoles est considérable en Suède depuis une quinzaine d'années, même s'il est impossible d'affirmer qu'il y a augmentation des faits. Si le nombre d'actes graves est limité, la victimation – sous le genre du bullying – est fréquente. Les recherches expliquent les différences de victimation entre les écoles par des variables personnelles et sociales – et en particulier par les effets de la désorganisation sociale du quartier – et par des variables concernant les caractéristiques scolaires. L'addition d'enfants très peu motivés pour les études semble être un grand facteur de risque. La Suède a une politique ancienne pour créer des écoles sûres et la loi fondamentale sur l'éducation fait obligation de résister aux persécutions et oppressions. L'État, la commune, la politique scolaire tentent de prendre en compte de manière cohérente cette obligation. L'évaluation des résultats de ces politiques montre cependant qu'il y a un grand écart entre les programmes officiels « anti-brutalité » et leur réalisation concrète sur le terrain.

INTRODUCTION

Des incidents concernant la violence et la brutalité dans les écoles sont régulièrement rapportés dans les médias. Près de deux articles sur trois publiés dans des journaux suédois entre 1984 et 1994, traitant de la violence à l'école, décrivent des cas où les victimes souffrent de blessures sous différentes formes (Lindroth, 1994). La majorité des articles concluent que la violence à l'école augmente. Cependant, si l'on compare la description médiatique de la violence

scolaire à une recherche plus systématique, on peut démontrer que les actes de violence où les victimes sont blessées constituent moins de 10 % des cas rapportés ou enregistrés par la police. Si on utilise uniquement les médias pour se faire une image de la violence en milieu scolaire le problème est donc fortement exagéré. Les contenus de ces articles de presse sur la violence à l'école peuvent certes être vrais dans le détail, mais faux en général : « Ils utilisent de vraies histoires pour donner une fausse impression » (Toby, 1993, p. 255). Outre l'impression générale d'un taux de violence

constamment croissant, et en dehors de quelques cas sérieux répertoriés, cette fausse représentation des médias peut aussi donner la sensation au lecteur (ou au spectateur) que cette violence scolaire survient au hasard. Ceci dit, même si la brutalité (*bullying*) a été parallèlement étudiée en Suède (Olweus, 1994), la violence à l'école a malheureusement beaucoup plus souvent été couverte par les médias que par des chercheurs.

Cependant, [...] dans une étude sur 800 classes de neuvième dans huit collèges de Stockholm, 15 % des élèves disent avoir été victimisés à l'école pendant l'année scolaire 1989/90 (Wikström, 1990 ; Dolmén et Lindström, 1991 ; Lindström, 1993) [...]. En Suède, la violence contre les enseignants, spécialement au lycée, est actuellement l'objet d'un vaste débat. Il y a deux décennies près de 75 % de l'ensemble des adolescents de 18 ans étaient scolarisés. Aujourd'hui, presque tous sont au lycée en Suède ainsi que dans beaucoup d'autres sociétés occidentales. Toby (1995) a noté que, depuis que de plus en plus d'adolescents sont scolarisés pour une période plus longue, certains de ces nouveaux élèves ne sont pas réellement intéressés par l'instruction. Les possibilités pour une personne qui a moins de 20 ans de faire autre chose que d'aller à l'école sont faibles dans beaucoup de sociétés modernes. La violence qui est désormais observée au niveau éducatif secondaire pourrait en être la conséquence.

Dans cet article, trois points essentiels seront posés :

1. Qui sont les victimes et les auteurs de violence scolaire ?
2. D'où viennent les écarts entre les différents établissements quant au pourcentage d'élèves agressés et quelles sont les caractéristiques de la population scolaire pouvant expliquer ces disparités ?
3. Est-ce que ces deux niveaux de caractéristiques individuelles et de traits spécifiques du contexte scolaire rendent compte des risques d'agression ? Toute tentative de réponse à la dernière question peut suggérer différentes manières de réduire la violence. Si seules les caractéristiques individuelles ont un impact sur le risque d'être agressé ou d'être un agresseur, alors dans les programmes de lutte contre la violence un effort devrait être développé afin de travailler exclusivement avec ces élèves. Les auteurs d'agression pourraient être changés d'école ou recevoir une instruction dans

des classes spécialisées tandis que les victimes pourraient être aidées par un soutien spécifique. Par contre, si les deux facteurs, celui du risque d'être victime et la vraisemblance d'être un auteur d'agression sont aussi reliés aux caractéristiques scolaires, alors d'autres méthodes devraient être employées.

Afin d'étudier certains de ces aspects de la violence scolaire en Suède, nous analyserons les données recueillies dans un échantillon de près de 2000 élèves de septième répartis dans 26 établissements. Ces données proviennent d'une étude basée sur un programme de prévention de la violence et de la toxicomanie (Projet DARE). Les écoles sont essentiellement situées dans les grandes villes sur l'ensemble du pays. Une discussion brève de l'effet de DARE sur la prévention de la violence à l'école sera présentée.

La fréquence des violences scolaires

Le nombre exact d'élèves ou de professeurs ayant été victimes de violence chaque année est évidemment impossible à établir. Le chiffre de fréquence, par exemple, dépendra du recueil des données (ex. le témoignage des élèves eux-mêmes, qui est le plus courant, les informations venant des professeurs, ou les notifications officielles comme par exemple les relevés des délits par la police). Si les questionnaires ou les entretiens sont couramment employés, la fréquence varie suivant la façon dont est formulée la question initiale. Le « *bullying* », par exemple, est souvent défini par « des actions négatives, répétées sur le temps, incluant les coups, coups de pied, menaces, confinement à l'intérieur d'une pièce, insultes, mots déplaisants et désagréables, et taquineries » (Farrington, 1993, p. 387). Cette définition a été développée par Olweus (1994) et exclut délibérément, par exemple, les combats entre deux élèves de force physique similaire. Une définition commune de la violence à l'école employée dans divers sondages est : attaque physique par quelqu'un dans une école dans le but de frapper ou de porter un coup pour blesser. Enfin, un des plus importants problèmes pour une étude valable de fréquence est lié au choix de l'échantillon. Dans beaucoup trop d'études seul un petit nombre d'établissements a été concerné et aucune conclusion ne peut être portée sur la population entière. Dans l'ensemble, le taux de fréquence le plus connu est celui des élèves victimes de violence, bien plus que celui des professeurs ou des membres du personnel.

Depuis 1994, les sondages nationaux concernant les collégiens, conduits annuellement dès le début des années 1970 et spécifiquement conçus pour mesurer le taux d'alcoolémie, de tabagisme et de toxicomanie, ont inclus des questions sur la violence en milieu scolaire (The Swedish Council for Information on alcohol and other Drugs, Andersson et Hibell, 1995). Il a été demandé aux élèves de neuvième (âge 15-16) s'ils ont été victimisés dans l'école pendant le dernier semestre et si l'incident a nécessité des soins. Le questionnaire est donné au milieu du semestre de printemps. Entre 4 et 5 % des garçons et environ 1 % des filles répondent qu'ils ont été victimes de violence dans l'école et que cela a nécessité des soins. En ce qui concerne les violences moins importantes entre 12 et 14 % des garçons et 4-5 % des filles en ont été victimes. Comparant ces chiffres au nombre réel d'élèves cela donne près de 6500 garçons et 2000 filles sur une période de trois mois qui auraient été victimisés dans l'enceinte scolaire. Près de 2000 garçons et 500 filles auraient été victimes de violence nécessitant un traitement. Globalement, cinq garçons par collègue et une fille par école ont en moyenne éprouvé une attaque physique à l'école.

D'autres sondages, certains conduits localement, ont montré que le taux est relativement plus haut parmi les plus jeunes élèves. Dans les données suédoises (Lindström, 1996) près de 10 % des filles et 20 % des garçons en septième classe disent avoir été victimes de violence à l'école pendant le dernier semestre de 1995. [...] Une question revient souvent – dans les médias et parmi les citoyens concernés : la violence à l'école augmente-t-elle ? S'il est compliqué de réaliser une estimation approximative sur une seule année scolaire, il est bien sûr beaucoup plus difficile de trouver des informations qui donnent des tendances sur une période de temps plus importante. Parker *et al.* (1991) ont effectué une analyse de jeunes victimes de violence dans les écoles, dans les rues et à la maison. Entre 1974 et 1982 ces enquêtes de victimation ont montré que la violence à l'école restait stable aux États-Unis tandis que les victimations à l'intérieur du domicile montraient une tendance croissante. Par contre Olweus (1994) pense que les violences en milieu scolaire ont probablement augmenté en Scandinavie depuis les années 1970. Savoir si la violence à l'école augmente, diminue ou reste stable est bien sûr

intéressant, mais pour les élèves, les professeurs, les parents ou d'autres personnes, cela n'a que peu d'intérêt de savoir que peut-être plus de gens ont été attaqués qu'il y a 10 ou 15 ans. Ce qui est probablement plus important que le problème de diminution ou d'augmentation de la violence dans le temps est le fait qu'il y a de grandes variations entre les écoles. Il est certain que les élèves ont un risque beaucoup plus important d'être victimes suivant l'établissement qu'ils fréquentent (Toby, 1995).

QUI SONT LES VICTIMES ET QUI SONT LES AUTEURS DE VIOLENCE À L'ÉCOLE ?

[...] En général, les élèves dans des écoles urbaines sont plus souvent victimes, mais il a été démontré dans plusieurs études que même dans des zones urbaines le taux de violence scolaire peut varier considérablement (voir par ex. Gottfredson et Gottfredson, 1985 ; Lindström, 1996). Pour essayer de décrire les victimes et les auteurs de violence scolaire, il est possible d'étudier des variables de différents niveaux, par exemple biologique, psychologique ou sociopsychologique. Selon la recherche conduite par Olweus (1994) il y a peu de signes visibles qui séparent les victimes des autres élèves : par exemple le port de lunettes, la couleur de la chevelure ou de la peau, les difficultés d'élocution. Cependant, Farrington (1993) indique qu'il y a une prédisposition. Les victimes de mauvais traitements ont légèrement plus de signes de handicaps physiques que les autres élèves. En résumant la recherche sur les brimades et la violence scolaire, on peut conclure que les victimes tendent à avoir une faible estime d'eux-mêmes, à être impopulaire parmi leurs pairs et en conséquence à avoir peu d'amis (Farrington, 1993). Furlong *et al.* (1995) concluent dans leur étude que les élèves qui ont été victimisés à plusieurs reprises dans l'école ont un réseau faible de soutien social de la part de leurs pairs et de leurs professeurs. Par contre leurs relations avec leurs parents semblent être plus intenses que la moyenne. Il a aussi été démontré que les victimes de violence et de persécution en milieu scolaire tendent « à être légèrement moins performantes dans les apprentissages scolaires » (Farrington, 1993, p. 400). Les auteurs de violence en milieu scolaire participent moins à l'école, ont beaucoup

d'amis au profil similaire (aussi bien au niveau du vécu familial que dans la motivation pour l'école), et ils ont aussi plus souvent que les autres élèves commis divers actes délinquants.

En utilisant les données suédoises sur la violence et l'utilisation de drogue parmi des élèves de septième, trois groupes d'élèves impliqués dans des actes de violence ont été identifiés : (I) les élèves qui ont été victimes de violence dans l'école mais qui ne se sont pas battus eux-mêmes ; (II) les élèves qui ont été victimes et auteurs de violence ; (III) les élèves qui n'ont pas été victimes mais qui ont été auteurs de violence dans l'école. Les élèves qui ne sont pas impliqués sont employés comme groupe-témoin. Les variables étudiées sont : la structure de la famille et l'interaction de la famille (par exemple, faire des activités ludiques avec les parents), la participation à l'école, l'autosatisfaction et les diverses activités délinquantes.

Il est important d'indiquer que parmi les élèves qui ont été victimes de violence à l'école presque 40 % ont aussi été auteurs de violence. Corrélativement, parmi ceux qui ont été auteurs de violence, un sur trois a aussi été victime. Les garçons sont bien plus nombreux comme victimes et comme auteurs de violence scolaire. En ce qui concerne les caractéristiques de la situation familiale des élèves (logement, structure familiale et situation au niveau de l'immigration) aucune grande différence n'est prouvée. Cependant, au niveau des interactions familiales, un pourcentage substantiellement plus important des auteurs indiquent qu'ils n'ont pas une relation très positive avec leurs parents. Contrairement à certaines suggestions dans des recherches préalables, les « vraies » victimes de violence ne semblent pas avoir un rapport plus proche à leurs parents que les autres élèves. En comparant les variables d'investissement scolaire il est démontré que les auteurs ont une participation nettement moins importante que les autres groupes. [...]

Plus d'un tiers des victimes est classé comme ayant une faible estime d'eux-mêmes, contre 17 % seulement des élèves non impliqués dans la violence. Pour ceux qui ont été à la fois victimes et auteurs de violence dans l'école il est souvent indiqué qu'ils ne sont pas satisfaits d'eux-mêmes. Par contre, les « vrais » auteurs de violence ne sont pas différents en termes d'amour-propre. La question de l'estime de soi et de la violence sco-

laire est certes complexe. Soit l'estime négative explique la victimation, soit le fait d'être victime entraîne un sentiment de représentation personnelle négative et l'analyse ne peut pas être la même. Une recherche sur l'estime de soi (Cf. Smith et Lindström, 1996) a montré la relation réciproque entre l'estime de soi et les situations étudiées. Comme d'autres études le démontrent, les auteurs de violences sont plus souvent impliqués dans d'autres formes de déviances. Près de la moitié de ceux qui ont frappé quelqu'un dans l'école ont aussi volé à l'étalage, tandis qu'environ un cinquième à un quart des deux autres groupes l'ont fait. Fumer, boire et utiliser des drogues illicites sont aussi des actes plus fréquents parmi les auteurs de violence. Un pourcentage légèrement plus important des « vraies » victimes a employé diverses drogues comparé aux élèves qui ne sont pas impliqués dans des histoires de violence.

Afin de trouver un sous-ensemble de facteurs de risques, trois modèles de régression ont été testés. Dans le premier modèle, tous les élèves qui ont été attaqués sont inclus, tandis que le deuxième modèle comprend seulement les « vraies » victimes et le groupe d'élèves qui n'ont pas été impliqués dans la violence. Dans la troisième analyse le fait de frapper quelqu'un dans l'école est employé comme variable dépendante. En comparant l'échantillon plein avec l'échantillon réduit (i.e. incluant seulement les élèves qui ont été victimes mais qui n'ont pas été auteurs en retour) deux différences intéressantes sont relevées. Premièrement, en contrôlant les diverses variables personnelles, l'argument que les victimes de violence ont de meilleures relations avec leurs parents est vérifié. Dans l'échantillon réduit, l'effet est statistiquement significatif au seuil de 5 %. De plus, il y a une légère tendance qui montre que les élèves qui sont le plus souvent victimes vivent souvent avec seulement un de leurs parents. La deuxième différence entre l'échantillon complet et l'échantillon réduit concerne la variable mesurant la participation à l'école. Quand l'on prend en considération tous les cas d'élèves victimes de violence, ils tendent à avoir une faible participation dans l'école, tandis que dans l'échantillon réduit cet effet a disparu. Pour le troisième modèle, en regardant les élèves auteurs comme variable dépendante, deux variables indépendantes, outre le sexe, ont des effets clairs. Les élèves violents tendent à avoir

une interaction avec leur famille beaucoup plus faible et une participation plus faible à l'école que les autres élèves.

Qu'en est-il des caractéristiques des victimes et des auteurs de violences scolaires qui ont fait l'objet de rapports de police ? [...]. Dans une étude sur près de 100 lycées et collèges à Stockholm (Lindström, 1996) on constate que dans 4 % seulement des cas la victime était un membre du personnel. Dans neuf cas sur dix, rapportés par la police, la victime et l'auteur étaient des garçons. Dans 75 % des cas le coupable et la victime se connaissaient avant l'incident. Cela ne signifie pas automatiquement que dans 25 % de tous les cas l'offenseur était un intrus (en fait le nombre d'intrus a été estimé à moins de 10 %). Près de 10 % des cas étaient classés comme sérieux par les officiers de police et s'étaient majoritairement produits à l'intérieur d'un établissement. Presque deux incidents de violence sur trois ont été rapportés à la police par l'élève lui-même ou par ses parents. Les élèves d'origine immigrée étaient surreprésentés autant comme victimiseurs que comme victimes. Le résultat le plus intéressant de cette étude est qu'une petite proportion d'écoles rend compte de la majorité des cas enregistrés et que ces écoles sont situées dans des zones socio-économiques défavorables avec un environnement socialement instable. Il est trois fois plus vraisemblable dans ces écoles que dans les écoles plus favorisées, au voisinage stable, de voir la police enregistrer un délit ou un crime violent. Jamais ne s'est produit d'incident sérieux dans une école de milieu favorisé, par exemple avec emploi d'une arme blanche.

QUELS FACTEURS EXPLIQUENT LES DIFFÉRENCES DE VICTIMATION ENTRE LES ÉCOLES ?

Il est bien connu des parents ainsi que des chercheurs que certaines écoles ont beaucoup plus de problèmes de violence que d'autres établissements. Dans la publication de Farrington (1993) et dans d'autres études sur la violence à l'école (ex. Gottfredson et Gottfredson, 1985 ; Lindström, 1997) il a été démontré qu'il y a souvent de grandes différences entre les écoles. [...] Au regard des données suédoises, dans les écoles les moins violentes, 8 % des élèves ont

été victimisés tandis que dans les écoles les plus violentes 30 % des élèves indiquent avoir été victimes pendant le dernier semestre (la moyenne est de près de 15 %). Le modèle de la persistance de la violence est également démontré : dans les écoles où le taux de victimes est haut au cours d'un semestre celui-ci reste élevé le semestre suivant. Dans leur importante étude sur la violence, Reiss et Roth (1993, p. 155) concluent que « Le taux de violence dans les écoles secondaires est plus élevé dans des districts d'école marqués par un taux plus important de crimes et de combats de bandes dans les rues – indiquant que l'école reflète le quartier, il est évident qu'il s'agit d'une reproduction des comportements violents du quartier dans l'école, par des élèves et par des intrus ». Le taux de violence est plus élevé dans des écoles où le climat scolaire est bas, par exemple où une proportion plus élevée d'élèves déteste l'école. Mais séparer l'effet de la désorganisation sociale du quartier et celui du climat scolaire peut être difficile parce que ces deux caractéristiques sont fortement corrélées. Il sera important, pour une recherche future, de mettre en évidence les écoles de zones instables possédant un bon climat scolaire et un taux faible de violence (Lindström, 1995).

En utilisant les données sur la violence et la drogue en Suède de façon à estimer l'effet global des diverses caractéristiques sur le taux de violence scolaire, les indicateurs suivants ont été employés : (1) proportion d'élèves vivant dans des familles désunies (15 à 49 %, moyenne = 29 %) ; (2) proportion d'élèves avec au moins un parent né dans un autre pays que la Suède (8 à 100 %, moyenne = 29 %) ; (3) interactions avec la famille (quatre variables) ; (4) climat scolaire (trois variables mesurant l'implication personnelle des élèves, le taux d'absentéisme et s'ils font ou pas leur devoir) ; (5) valeurs délinquantes (quatre points mesurent si les élèves pensent ou ne pensent pas qu'il est possible d'utiliser des drogues et de commettre des crimes mineurs) [...]

En regardant la variation du pourcentage d'élèves qui ont agressé quelqu'un dans l'école il est démontré que l'interaction familiale a un effet statistiquement significatif. Dans des écoles où beaucoup d'élèves ont des relations faibles avec leurs parents, plus d'élèves de septième sont impliqués comme victimiseurs.[...] Dans une analyse de huit collèges de Stockholm, les interactions familiales à un niveau individuel plus qu'à un

niveau global ont des effets sur la participation des élèves dans la délinquance (Lindström, 1993). Une interprétation possible est que dans les écoles où se trouve un bas capital social, familial et communautaire, où sont faibles les « ressources qui sont utiles au développement social et cognitif d'un enfant ou d'une jeune personne » (Coleman, 1990, p. 300) diverses formes de comportements délinquants sont plus vraisemblables. Il faut indiquer que l'intercorrélation entre les variables indépendantes est assez élevé. La corrélation la plus forte est mesurée entre le climat scolaire et les valeurs délinquantes (-.60) puis entre l'interaction familiale et les valeurs délinquantes (-.45). [...] Ainsi on peut conclure que la violence scolaire dans l'ensemble est concernée par les caractéristiques scolaires, comme le nombre d'élèves motivés pour l'étude ou l'effet d'une culture contre-productive dans l'école. Ces deux caractéristiques sont dépendantes de l'histoire familiale. Bien que la violence scolaire survienne dans beaucoup d'écoles il y a un modèle évident où la violence est plus fréquente : les écoles avec une population d'élèves désavantagés par leur situation familiale et leur vécu scolaire.

L'ANALYSE CONTEXTUELLE DES VICTIMES DE VIOLENCE SCOLAIRE

Donc, les caractéristiques individuelles, telles que le genre et l'estime de soi, et les caractéristiques du contexte scolaire en ce qui concerne la composition du public d'élèves, par exemple le niveau d'interaction familiale et la tendance des élèves vers la délinquance, sont corrélés au risque d'être victime ou d'être violent. Des recherches en criminologie, sur dix ans, ont affiné les modèles multiniveaux expliquant les comportements délinquants, en utilisant les informations de deux niveaux d'analyse ou plus, de façon à comprendre les variations individuelles (pour une brève revue voir Lindström, 1995). Par exemple, un élève, avec une faible estime de lui-même, inscrit dans une école où les élèves sont en moyenne intéressés par l'école, ayant de bons rapports avec leurs parents et une perception négative de la délinquance, risque significativement moins d'être victime que dans une école avec beaucoup d'élèves indifférents à la scolarité etc. Dans une analyse contextuelle du comportement violent parmi des élèves de lycée, Felson et

al. (1994) ont mis en évidence chez ceux-ci une sous-culture de la violence à l'école : ces élèves sont généralement d'accord sur le fait de répondre agressivement à des méfaits et des attaques personnelles [...]. Les élèves qui partagent les valeurs d'une sous-culture de la violence et un engagement scolaire minime sont vraisemblablement plus impliqués dans le phénomène de violence. [...] Les résultats des analyses hiérarchiques de régression démontrent que le risque d'être victime de violence ou d'être un auteur de violence scolaire est certes lié à certaines caractéristiques individuelles. Le sexe, la participation à l'école et l'amour-propre sont tous considérablement liés aux victimisations [...]. La structure familiale et l'immigration des parents ont aussi, en arrière-plan, des effets sur la participation aux actes de violence. Dans des écoles où une proportion plus importante d'élèves ne vivent pas avec leurs deux parents et où les parents sont natifs de Suède, il y a plus d'auteurs de violence [...]

Il existe une croyance commune, qui consiste à penser que plus d'information et de formation sur les conséquences physiques et sociales négatives de la violence et des autres formes de comportements délinquants, permettrait aux élèves de décider rationnellement de ne pas se battre ou de ne pas employer de drogue. Malheureusement, d'après les recherches, il est peu évident que des programmes aussi généraux et larges soient efficaces (en ce qui concerne l'utilisation de drogue, voir Lindström, 1996). Lorsque l'on compare des élèves qui ont participé au Programme DARE (la moitié des écoles) avec les élèves des écoles-témoins, aucun effet sur la participation ou la victimation n'a été relevé. Par exemple, 20 % de tous les élèves dans le post-test, passé dès le programme DARE terminé, ont déclaré avoir été victimes de violence dans l'école, indépendamment de leur participation ou pas au programme. Il y a une petite différence, mais statistiquement non significative, en ce qui concerne la proportion d'élèves indiquant qu'ils ont frappé quelqu'un dans l'école. Parmi les élèves ayant participé au programme DARE, 14 % ont rapporté dans le post-test qu'ils ont frappé quelqu'un à l'école. Le chiffre correspondant parmi les élèves dans les écoles témoins est de 16 %. Il reste à voir si une différence plus importante serait trouvée un an après que les élèves aient achevé le programme.

DIRECTIONS POUR LA RECHERCHE ET LA MISE EN ŒUVRE DES POLITIQUES DE PRÉVENTION

Dans le débat public à propos de la violence scolaire, trois propositions générales sont souvent émises : (1) cette violence survient dans toutes les écoles et donc des programmes de prévention devraient être réalisés dans chaque école (bien qu'il soit communément reconnu que certaines écoles sont plus dangereuses que d'autres) ; (2) les victimes mais plus spécifiquement les auteurs peuvent aisément être distingués des autres élèves, ce qui implique que cette prévention devrait commencer tôt ; (3) les programmes visant à toucher les attitudes et à augmenter la connaissance des élèves sur l'impact négatif de la violence, dissuaderont et empêcheront la future violence scolaire.

Du sondage sur la violence et la drogue parmi les élèves de septième en Suède, on peut conclure que dans toutes les écoles certains élèves ont été victimisés. Dans certaines écoles, moins de 10 % des élèves ont été attaqués contre plus de 20 % à l'autre extrémité de la chaîne [...]. Ce constat, certainement pas limité à la Suède, est important pour prévenir la violence scolaire quotidienne et le *bullying* en général, et pour empêcher les cas plus sérieux de violence à l'école. Comme Toby et d'autres l'ont indiqué cette dernière est souvent une conséquence des premières. Les élèves se battent de temps à autre mais ces situations peuvent généralement être contrôlées par les professeurs et les élèves impliqués. Cependant, dans une proportion restreinte des violences scolaires, il peut exister un problème répétitif ne concernant pas seulement l'atmosphère de l'école (beaucoup d'élèves et certains professeurs sont effrayés par l'idée d'être victime de violence) mais aussi le climat d'apprentissage (les classes sont interrompues et la motivation des élèves pour l'instruction est faible). La violence peut dans certaines écoles être vue comme un problème s'additionnant à l'absentéisme, à une motivation faible pour l'instruction et à un style de vie délinquant parmi certains élèves. L'amalgame de problèmes multiples peut être expliqué, au moins en partie, par l'influence des caractéristiques sociales ou par la situation géographique. [...] Il est indéniable que la majorité des écoles dans les zones socialement instables ont de plus importants problèmes avec la violence. Ce sont aussi les mêmes écoles qui ont

des problèmes de vandalisme, de vol, de cambriolage, d'incendie volontaire etc. (Lindström, 1997).

La recommandation suivante, qui a été faite en Suède il y a 25 ans, pourrait être utilisée dans des écoles avec un taux de violence important et persistant ou dans des écoles qui associent plusieurs facteurs de risque : organiser en « agence multi-risque » un groupe de pilotage constitué du personnel de l'école, d'élèves, de parents et de représentants de la communauté locale, par exemple la police et les services sociaux. Suivant les conseils de Spelman (1995, p. 131) « cela donne du sens pour les gens qui vivent ou travaillent dans des secteurs à haut risque, et les officiers de police et autres fonctionnaires gouvernementaux qui les servent passent le temps nécessaire pour identifier, analyser et résoudre leurs problèmes quotidiens, sachant que ces problèmes ne peuvent certainement pas se résoudre d'eux-mêmes dans un avenir envisageable. » Actuellement, dans les écoles avec un taux de violence élevé, il ne semble pas y avoir une meilleure coopération avec les autorités dans la communauté (Lindström, 1996). En fait beaucoup d'écoles dans des zones socialement stables et avec peu de problèmes absorbent une large partie des ressources qui pourraient être employées là où le besoin est le plus grand.

Il est bien sûr important de comprendre pourquoi certaines écoles situées dans des voisinages socialement instables ont une violence faible. Toby (1993) et Noguera (1995) ont indiqué que l'ambition du personnel et des élèves fait la différence. Dans ces écoles avec un taux de violence faible, les enseignants ont une exigence plus importante sur les élèves et leurs parents. Les élèves ont souvent choisi cette école à cause de ses résultats et de sa réputation. Ce point d'évidence peut être un avantage et un inconvénient. S'il y a un problème dans l'école c'est aux professeurs et au principal de changer. Par contre, on doit reconnaître que si une proportion substantielle des élèves a une motivation faible pour l'instruction, une situation familiale pauvre et un environnement social ayant un vécu similaire, la façon dont l'école fonctionne peut n'être que de faible importance. Dans une étude effectuée à Stockholm sur plus de 5000 élèves, il a été par exemple prouvé que, dans les écoles où il y avait jusqu'à un quart des élèves ayant une attitude scolaire faible, le nombre d'élèves enregistrés pour des délits était peu élevé. Il n'y avait aucune

différence au niveau de la délinquance des élèves, que l'école ait 5 ou 25 % de faible réussite. Cependant, dans des écoles où plus d'un quart des élèves avait des scores faibles, le nombre d'élèves délinquants augmentait fortement. Plus spécifiquement dans des écoles où un tiers ou plus des élèves avaient un taux de réussite faible, environ 13 % de ceux-ci avaient été enregistrés pour un délit. Le chiffre moyen était de 6 % dans les autres écoles. Cette étude relève aussi que les élèves à faibles motivations scolaires, scolarisés dans une école avec un pourcentage élevé ou moyen d'élèves intéressés par l'école, ont un risque moins important de délinquance que dans des écoles où beaucoup des élèves ont une faible participation à l'école. Cet effet contextuel indique clairement ce que Rutter et al. (1979) ont suggéré : [...] Les écoles efficaces existent bien sûr mais il est clair que la composition du groupe des élèves en termes de vécu social est très importante. [...]

LA POLITIQUE POUR CRÉER DES ÉCOLES SÛRES. ORIGINES

La politique pour créer un environnement scolaire sûr a une longue tradition en Suède. En fait, le problème des enfants vivant dans une société dangereuse est un souci probablement plus ancien dans ce pays que dans tout autre pays européen. Déjà dans les années 50, le Conseil pour l'Environnement de l'Enfant (Barnmiljörådet) et d'autres institutions commençaient à travailler pour réduire accidents et blessures à la maison, dans l'école et dans la rue. [...] La politique actuelle qui vise à créer des écoles sûres en luttant contre la conduite antisociale doit donc être comprise dans le cadre d'un souci législatif et politique bien enraciné de réduction des risques pour les enfants.

Les actes du symposium sur la santé et les services éducatifs s'étant tenu à Stockholm en 1993 (*Skololycksfall & skolans uterum*, Menkel, 1994) sont une source intéressante d'information sur les liens entre la prévention environnementale de la violence et la sécurité dans l'école Suédoise. Le point central du rapport peut être ainsi résumé : la recherche épidémiologique révèle que la Suède a le taux le plus bas d'accidents graves parmi les jeunes enfants en Europe, probablement le plus

bas dans le monde, mais que l'incidence d'accidents dans l'entourage de l'école a des tendances similaires aux autres pays. Cela signifie que les élèves plus que d'autres groupes sociaux sont exposés au risque d'accidents [...] Plusieurs études montrent que la brutalité et le harcèlement physique ont un rapport significatif au taux d'accidents. Dans trois accidents sur quatre il y a un autre élève impliqué. Les garçons sont plus spécialement blessés dans un contact physique avec des pairs. La recherche montre aussi que les élèves blessés ont des relations plus mauvaises avec leurs pairs. Donc, la politique pour empêcher la violence et la brutalité, et la politique pour promouvoir la sécurité environnementale doivent avoir un rapport réciproque, même si le traitement des deux problèmes peut nécessiter des stratégies et programmes différents.

La politique : les principes et la législation ; les lois et décrets gouvernant les politiques servant à créer des écoles sûres

- **L'instruction et l'éducation des enfants devra être inspirée et dirigée par les valeurs fondamentales de la démocratie, de la solidarité humaine et de la compréhension.**

Loi sur l'Éducation, Chapitre 1.2 :

« L'activité scolaire sera exécutée conformément aux valeurs démocratiques fondamentales. Chacun et tous ceux qui travaillent dans l'école encourageront le respect pour la valeur intrinsèque de chaque personne ainsi que pour l'environnement partagé. Tout membre actif de la communauté scolaire essaiera d'empêcher toute tentative par des élèves de soumettre quiconque à un traitement dégradant « [...] « Tous ceux qui travaillent dans l'école doivent résister activement aux persécutions et aux oppressions d'individus ou de groupes ». (Swedish Ministry of Education and Science, 1994 *Curriculum för Schools (Lpo 94)*. Swedish Ministry of Education and Science. 1994 *Curriculum för the Non-Compulsory School System (Lpf 94)*).

- **Les enfants ont le droit de vivre dans une société qui n'est pas dangereuse pour eux. De façon à développer leur potentiel d'élèves ils ont besoin de pouvoir travailler dans un environnement sûr où il n'y a aucune violence ou intimidation.**

La Législation de l'environnement du travail (Arbetsmiljölagen, AML, 1990) établit que les

enfants et les adolescents pendant les années d'école doivent être considérés comme des professionnels. Donc, les normes pour la protection et les conditions d'environnement sûres incluses dans la législation concernent l'école. Par l'ordonnance du Conseil National pour la Santé et la Sécurité Professionnelle sur les mesures contre les victimisations au travail (AFS, 1993) « Ces clauses s'appliquent à toutes activités dans lesquelles les employés peuvent être sujets à des victimisations. Par victimisation est signifiée une action répréhensible chronique ou distinctement négative qui serait dirigée individuellement contre des employés, de façon à les blesser et pouvant entraîner pour ces employés une exclusion de la communauté de travail » et « l'employeur devrait planifier et organiser, autant que possible, le travail, afin d'empêcher les victimisations ».

• **La responsabilité pour le traitement et la prévention de la violence et de l'intimidation brutale dans l'école est confiée en premier lieu à la commune et à la direction de l'école.**

Par décision du Parlement (Automne 1989) il est établi que les municipalités et les écoles ont la responsabilité complète en tant qu'employeurs de tous les personnels de l'école, incluant tous les élèves (AML, 1990)[...]. Le professeur principal est spécialement responsable de l'organisation de l'enseignement et du bien-être social des élèves, et s'assure qu'ils reçoivent l'assistance spéciale et l'aide qu'ils requièrent ; et du programme de l'école afin de faire obstacle à toutes formes de persécution et de brutalité parmi les élèves et le personnel.

Sur le fondement de ces principes et de ces règlements, la politique nationale suédoise peut être décrite comme basée sur :

- *des définitions claires et non ambiguës de la nature du problème, et des stratégies devant être employées pour le gérer ;*

- *d'importants accords et des objectifs communs aux différentes parties impliquées, une législation puissante, des annonces explicites exprimant la participation de la société dans un mouvement d'ensemble, excluant ainsi les interprétations personnelles. Le gouvernement suédois a pour priorité la création d'écoles sûres et d'un environnement propice aux apprentissages pour les élèves ;*

- *la décentralisation des responsabilités aux communes et aux écoles, avec un accent sur les*

réseaux de proximité et sur la coopération améliorée entre les services éducatifs et sociaux, les organisations de jeunes et les forces de maintien de l'ordre.

Structure et répartition des compétences

La politique pour créer une école sûre et sans violence est portée par trois niveaux d'organisation :

- **La Politique Nationale.** Réseau Central contre le Harcèlement (Centralt nätverk mot mobbning) ;
- **La Politique de la Commune.** Le Plan d'action contre le Harcèlement (Handlingsplan mot mobbning) ;
- **La Politique Scolaire.** Développements et mise en œuvre / implantation.

Le Réseau Central contre le Harcèlement

Nombre de pouvoirs d'état et d'organisations à travers tout le pays sont dotés de maillons institutionnels et de zones spécifiques de compétence, sur la base d'un programme gouvernemental, établissant des principes, guidant et reliant des règlements pour le développement des politiques antiviolence et antibrutalité, et définissant les obligations qui doivent être mises en œuvre par les municipalités et les écoles pour la mise en œuvre de ces politiques. Le réseau est actuellement constitué par près de 30 organisations, parmi lesquelles nous mentionnerons :

Barnombudsnamnen (BO) (Autorité pour les Droits de L'enfant). Fondée en 1993, cette autorité a la tâche d'assurer l'accomplissement de droits et intérêts de l'enfant [...]. Depuis Février 1995 le BO a été mandaté par le gouvernement pour coordonner la coopération conjointe du travail des autres institutions du réseau.

Arbetskyddsstyrels (Conseil National pour la Santé et la Sécurité Professionnelle). Cette autorité est responsable d'assurer que l'application des règles et des règlements concernant la vie du travail et les exigences de la protection du travail sont respectées dans la vie scolaire. Ses Inspecteurs régionaux du travail exécutent des évaluations et des enquêtes de routine des conditions physiques et psychosociales de l'environnement scolaire. Cette autorité est aussi faite pour gérer les revendications faites directement par les parents, le personnel d'école et les élèves, concernant les problèmes professionnels de sécurité dans l'école.

Folkhälsoinstitutet (L'agence Nationale pour la Santé Publique). Cette autorité a pour tâche d'identifier et de contrôler les facteurs de risque au niveau de la santé pour toute la population, avec un souci particulier pour les problèmes liés à la jeunesse. L'engagement de l'Institut dans le problème est fondé sur une évidence démontrée par l'étude épidémiologique : violence et brutalité relèvent de facteurs explicatifs de risques pour des élèves ayant des problèmes de santé mentale ou physique, et les élèves menant des styles de vie malsaine sont plus fréquemment impliqués dans la violence (Folkhälsoinstitutet, 1995a b).

Riksförbundet Hem och Skola (Association Nationale du Logement et des Écoles). C'est une organisation répartie dans tout le pays avec des sites disséminés dans plusieurs villes suédoises. Son objectif est de promouvoir la participation des élèves et des parents au niveau des prises de décision et du développement de l'activité scolaire, en renforçant le rôle des parents, des conférences d'élèves et des représentants d'élèves (klassråd) [...]

Rikspolisstyrelsen (Conseil National de Police). En Suède la police joue un rôle important dans le développement et l'entretien d'un environnement scolaire sûr. Au niveau de la commune le district de police est souvent impliqué dans la prévention de la drogue et dans des programmes de prévention concernant la brutalité dans les écoles, avec un rôle de supervision, de formation, et de conseiller des activités dans la classe.

Skolverket (L'Agence Nationale pour L'Éducation). Elle a été fondée en 1991, quand la décentralisation des responsabilités a remplacé le contrôle du gouvernement sur les écoles. Skolverket doit connaître le système éducatif dans son ensemble. Sa tâche est d'assurer que les principes et les instructions des Cours Nationaux sont appliqués dans l'école, dont le développement d'un plan antibrutalité qui est une exigence obligatoire du Nouveau Cours National [...]

La Politique de la Commune. L'action du Plan Contre le Harcèlement

Au cours des dernières années, la totale responsabilité des activités scolaires a été transférée aux municipalités. Le Département d'Instruction doit ainsi s'assurer que les programmes contre la violence et le harcèlement sont réalisés dans les écoles, conformément aux règles, principes et

règlements fixés par le niveau central. La première tâche des municipalités doit être de soutenir les écoles afin de développer un « plan d'action » pour surmonter et empêcher la violence et l'intimidation. Autrement dit, chaque école doit avoir écrit un projet gouvernant son travail. Il est aussi nécessaire que la commune fournisse un soutien efficace à la mise en œuvre du programme dans les écoles, mais comment ce but doit être atteint est moins clair. Selon *Le Sondage National sur les Communes et les Ecoles contre la Brutalité*, effectué par Barnombudsnamnen (Autorité pour les Droits de L'enfant) en avril 1996, les municipalités ont interprété leurs rôles de manières différentes. La majorité des municipalités semble encore avoir un regard sur la brutalité (*Bullying*) comme étant essentiellement « un problème de l'école ». Les stratégies les plus fréquentes sont l'affectation de ressources financières aux projets d'école et à la formation (conférences sur le sujet, plans de développement de compétences etc.). Parfois, la commune fournit un soutien direct, en affectant certains de ses agents (santé et travailleurs sociaux) à une coopération en réseau avec le personnel de l'école (équipe antibrutalité), ou en fournissant des ressources humaines supplémentaires. [...]. Les communes de Gothenburg et Malmö, très actives dans la conduite de la politique de création d'écoles plus sûres, sont à cet égard exemplaires.

Le « Plan d'Action Contre la Violence » à Gothenburg (Handlingsprogram mot våld)

La politique menée à Gothenburg peut être décrite comme connotée par un engagement prioritaire considérable, reposant sur un fort principe d'aider chaque école individuellement, avec une direction centrale des éléments clés (certaines caractéristiques doivent être les mêmes pour toutes les écoles). La philosophie du « *våga ingripa* » (« le défi en action ») est : l'école agira avec tous ses outils et moyens disponibles pour surmonter et empêcher le problème de la violence des élèves, et pour cela devra rechercher tout soutien légal possible. La documentation officielle souligne les éléments qui sont recommandés pour être incorporés dans les plans locaux :

- Établir un cadre clair pour développer un code de conduite des élèves. Il n'est pas permis aux élèves :
 - d'exposer leurs pairs et leurs professeurs à des brimades verbales, émotionnelles, physiques, sexuelles, raciales ;

- de venir à l'école en possession de couteaux ou autres armes ;
 - de consommer de l'alcool et autres drogues dans l'établissement ;
 - de venir à l'école sous l'effet d'alcool et autres drogues ;
 - de porter des uniformes politiques, plus explicitement de porter des symboles nazis (Loi 1947:164)
- Établir des mesures disciplinaires appropriées cohérentes avec la législation nationale.

Toute violation du code de conduite entraîne des procédures disciplinaires en relation avec la gravité de la violation qui peut varier de l'entretien avec la famille et l'élève, à une suspension temporaire d'étude ou *ad interim* à l'expulsion. L'école conseille fortement de toujours appliquer le maintien de l'ordre. La direction de l'école en est responsable et pas seulement le professeur.

- Mettre en place une gestion quotidienne des situations de crise.
- Développer une association plus forte avec la police locale.
- S'assurer que le personnel développe les compétences, les connaissances et les attitudes nécessaires pour contrecarrer et empêcher la violence dans l'école. Le Département D'Éducation organise, et fournit tout le personnel d'école de Gothenburg, et des plans de formation pour les professeurs.

Le « *Programme D'Action Contre La Violence et la Brutalité parmi des enfants et adolescents* » à Malmö (*Handlingsplan emot våld och mobbning bland barn and ungdomar*)

La stratégie employée par le Département scolaire (Skolstyrelsen) de Malmö présente des caractéristiques différentes. La documentation officielle rapporte l'expérience d'une phase plus longue de consultation et de négociation (sur des définitions, moyens et objectifs du plan) avec les directions d'école et avec la commune au sens large (organisation sociale, de la jeunesse, de l'église locale et de la police etc.). Dans le souci de l'autonomie scolaire, il est explicitement énoncé que le plan d'action de la commune ne sera pas en concurrence avec les projets de l'école, mais aura plutôt la fonction de « banque d'idées ». La commune semble prête à assumer un rôle de guide et d'aide plutôt que de dirigeant et de coordonnateur. Aussi les éléments qui sont recommandés afin d'être incorporés dans

le plan de l'école reflètent ce souci pour la décentralisation et le partage des responsabilités :

- Tous les participants de l'école dans la commune doivent être impliqués pour améliorer la responsabilité directe et personnelle des élèves dans la prévention de la brutalité et la promotion d'un climat social positif dans l'école.
- Toute la communauté scolaire devra travailler sur les représentations de l'élève, la sensibilisation aux autres et l'empathie relationnelle.
- Tous les participants de la communauté scolaire, adultes et enfants, seront assujettis au même code de conduite.
- L'exemple des professeurs est fondamental au niveau des comportements et de l'attitude envers la brutalité. Leur présence dans l'école doit s'intensifier (au moment du déjeuner et en cours de récréation, surveillance du déjeuner et dans les corridors).
- Recherche d'une coopération active avec les parents, la police locale, les services sociaux [...].

LA POLITIQUE SCOLAIRE. DÉVELOPPEMENT ET MISE EN ŒUVRE

Le *Sondage National contre la Brutalité dans les Communes et les Écoles* révèle que 90 % des écoles suédoises ont une politique de réduction de la violence et de la brutalité. Néanmoins, Barnombudsnamnen (BO) exprime des critiques sur l'évaluation des programmes. Dans le rapport il est noté que trop souvent les stratégies anti-brutalité dans l'école ne sont pas basées sur une approche compréhensive du problème, et ne font que nommer un ou plusieurs membres du personnel pour traiter les situations de crise. Les élèves et les parents jouent rarement un rôle actif et leur participation consiste essentiellement à être informés sur le problème. Enfin, le niveau de la coopération avec les autres acteurs de la communauté scolaire au sens large (services sociaux, police, organisations sociales etc.) est encore trop faible, malgré les recommandations du niveau politique central. Le rapport du BO souligne en même temps que le niveau de participation a augmenté considérablement, près d'un tiers des écoles suédoises étant activement impliquées à réduire et empêcher la brutalité [...]. En regardant la documentation disponible, on peut essayer de faire ressortir les élé-

ments qui semblent les plus fréquents dans les programmes des écoles suédoises :

- Un sondage d'opinion des élèves portant sur le climat social dans la classe, le bien-être social, et l'incidence de la brutalité.

- Contact avec une ou plusieurs personnes, ou avec une équipe de travail anti-brutalité dans l'école. Fréquentes rencontres avec les classes sur le thème de la brutalité. Réunir les élèves et le personnel. Propager l'information de leur travail. L'action vise à promouvoir une culture non-violente.

- Augmentation des responsabilités de l'élève pour détecter la brutalité et protéger ses pairs. Les élèves sont encouragés à relater les actes violents aux adultes. Les élèves les plus âgés sont formés comme personnes-ressources pour leurs plus jeunes camarades (chef d'équipe, « père-modèle »).

- Développement personnel des compétences sociales des élèves et : programme d'études comportant des leçons sur les problèmes existentiels et éthiques, la résolution de conflit et l'assertivité, des exercices de clarification des valeurs, etc.

- Les professeurs ont augmenté la surveillance pendant les interclasses, les activités de loisir et le déjeuner.

- Pendant le temps scolaire, les professeurs se forment sur le sujet de la violence et de la brutalité au moins une fois par an.

[...] 25 % des écoles consultées par le *Sondage National contre la Brutalité dans les communes et les Ecoles* disent utiliser le *Farsta Model*, basé sur le modèle Pikass (Pikass, 1990). La procédure décrite dans le Modèle Farsta peut être résumée par les étapes suivantes :

- Quand une personne est suspectée d'avoir commis des actes de violence cela est rapporté à la personne contact ou à l'équipe de travail (professeur de classe, personnel pastoral et de soin) et finalement au professeur principal.

- La personne et/ou l'équipe en charge fait une enquête discrète et prudente parmi les professeurs et le personnel. L'équipe qui évalue les cas en fait part au district des services sociaux et à la police locale.

- Une réunion est organisée avec l'auteur et la victime. Le professeur est informé que les élèves seront appelés en dehors de la classe. Entre le fait et la réunion il ne peut pas se passer plus de 3-4 jours.

- Diverses rencontres avec l'(es) auteur(s) et la victime ont lieu en présence du professeur principal et l'équipe de travail. Ces rencontres ont une grande importance. Une fois de plus il est dit que la brutalité n'est pas tolérée et cela peut conduire à des mesures disciplinaires lourdes. L'accent est aussi placé sur les solutions que l'auteur et la victime pourraient trouver afin de surmonter le conflit.

- Dans certains cas des réunions courtes sont provoquées avec tous les élèves de la classe.

- Pendant deux semaines, un contrôle rapproché est exercé sur l'(es) auteur(s) à l'intérieur et à l'extérieur de la classe.

- Une autre réunion est planifiée avec l'(es) auteur (s) et avec la victime, dans laquelle une mise au point de la situation est effectuée.

CONCLUSIONS

Il est difficile d'évaluer le taux de réussite, mais il est encore plus difficile d'évaluer combien de programmes anti-brutalité sont réellement mis en place actuellement. Une étude sur la réalisation des programmes d'information sur la drogue dans les écoles européennes a été menée en 1992 par l'organisation britannique TACADE (Le Conseil Consultatif sur L'alcool & l'Information sur la Drogue) financée par la Commission Européenne et a montré que les programmes pour adolescents sur la prévention et l'abus de drogue, malgré le modèle théorique, sont rarement mis en pratique au niveau des écoles (TACADE, 1992). L'étude présentée par TACADE, *The Consultative Project on the Implementation of Drug Education in Five European Countries*, confirmait l'existence d'un écart entre les politiques théoriques d'information sur la drogue et les pratiques dans les écoles [...]. Les résultats du *Sondage National contre la Brutalité dans les communes et les Ecoles* semblent confirmer, pour les programmes de prévention de la violence, la tendance indiquée par l'étude européenne pour la prévention de la toxicomanie. Cette difficulté à appliquer les politiques dans la pratique quotidienne semble concerner en premier lieu les écoles à tendances religieuses, ce qui devrait devenir le centre des discussions pour les responsables politiques suédois.

Peter Lindström
Martina Campart
Swedish National Police College

BIBLIOGRAPHIE

- ANDERSSON, B., HIBELL, B. (1995). – **Skolelevers drogvanor 1995. Rapport 47.** Stockholm : CAN
- BOHLIN, B. & MARK, A. (1994). – **Vaxtkraft, Halsopedagogik för elever i grundskolan årskur. 1-9.** Folkhalsosekretariat Göteborg.
- CAMPART, M., LINDSTRÖM, P. (in press). – Violence and Bullying in School. Paper that will be presented at the **European Conference on school safety** in the Neatherlands on February 24-26, 1997.
- DOLMÉN, L. & LINDSTRÖM, P. (1991). – Skola, livsstil och brott. Ungdomar i åtta Stockholmsskolor. **BRÅ-rapport 1991 : 3.** Stockholm : Allmänna Förlaget.
- FARRINGTON, D. P. (1993). – Understanding and Preventing Bullying. **Crime and justice. A Review of Research** vol 17. Chicago : The university of Chicago Press.
- FELSON, R. B., LISKA A. E., SOUTH, S. J. & MCNULTY, T. L. (1949). – The Subculture of Violence and Delinquency : Individual vs. School context Effects. **Social Forces** 73 : 1.
- FOLKHÄLSOINSTITUTET (1995). – **Ett Folkhälsoperspektiv på våld. Konferensrapport.** 1995 : 43.
- FOLKHÄLSOINSTITUTET (1995). – **Ett Folkhälso-perspektiv på våld. En beskrivning av våldet och det förebyggande arbetet i Sverige.** 1995 : 45.
- FURLONG, M. J. & MORRISON, G. M. (1994). – School Violence and Safety in **Perspective. School Psychology Review** Vol 23 : 2.
- GOTTFREDSON, G. D. & GOTTFREDSON, D. C. (1985). – **Victimization in Schools.** New York : Plenum Press
- HÄGGLUND, S. (1996). – **Perspektiv på mobbning.** Rapport nr.1996 : 14 Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- LINDROTH, J. (1994). – **Pressens bild av våld i skolan.** Sociologiska institutionen, Stockholms universitet.
- LINDSTRÖM, P. (1993). – **School and Delinquency in a Contextual Perspective.** National Council for Crime Prevention. Stockholm : Allmänna Förlaget.
- LINDSTRÖM, P. (1995). – **School Context and Delinquency. The Impact of Social Class Structure and Academic Balance. Project Metropolitan No. 41.** Department of sociology, University of Stockholm.
- LINDSTRÖM, P. (1996). – Närpolisen och skolan : Ett brottsförebyggande team ? **Polishögskolan forskningsrapport 1.** Solna
- LINDSTRÖM, P. (1997). – Patterns of School Violence. A Replication and Empirical Extension. **British Journal of Criminology** (forthcoming).
- MENKEL, E. (ed.) (1994). – **Skololycksfall & skolans uterum. Folkhälsoinstitutet,** 1994 : 21
- NATIONAL BOARD FOR OCCUPATIONAL SAFETY AND HEALTH (1993). – **Victimization at Work. Ordinance** (AFS, 1993).
- NOGUERA, P. A. (1995). – Preventing and Producing Violence : A Critical Analysis of Responses to School Violence. **Harvard Educational Review,** Vol 65.
- OLWEUS, D. (1994). – **Mobbning i skolan : Fakta och ett effektivt åtgärdsprogram.** Manuskript.
- PARKER, R. N., SMITH, W. R., SMITH, D. R., & TOBY, J. (1991). – Trends in Victimization in Schools and Elsewhere 1974-1981. **Journal of Quantitative Criminology** Vol 7 : 1.
- PIKAS, A. (1990). – **Så bekämpar vi mobbning i skolan.** AMA dataservice förlag
- REISS, A. J. JR. AND ROTH, J. A. (1993). – **Understanding and Preventing Violence.** Washington : National Academy Press.
- SKOLVERKET (1995). – **Kränk mig inte. At förebygga, upptäcka och åtgärda mobbning.** Liber Distribution Stockholm.
- SMITH, W. R. & LINDSTRÖM, P. (1996). – **Can DARE be Effective ? Classroom Context, Identity, and Attitudes toward Substance Abuse.** Swedish National Police College. Manuscript.
- Swedish Ministry of Education and Science. (1994). – **Curriculum for Compulsory Schools (Lpo 94).**
- Swedish Ministry of Education and Science. (1994). – **Curriculum for the Non-Compulsory School System (Lpf 94).**
- The Advisory Council on Alcohol & Drug Education (TACADE) (1995). – **The Consultative Project on the Implementation of Drug Education in Five European Countries.** Report.
- TOBY, J. (1993). – School Violence and the Breakdown of Community Homogeneity. In B. Frost (ed.), **The Socio-Economics of Crime and justice.** New York : M. E. Sharp.
- TOBY, J. (1995). – The School. In J. Q. WILSON and J. PETERSILIA (eds), **Crime.** San Francisco : ICS Press.
- WIKSTRÖM, P-O. H. (1990). – The Stockholm Project : An Introduction. In : P-O. H. WIKSTRÖM (ed.), **Crime and Measures Against Crime in the City.** BRÅ-report 1990 : 5. National Council for Crime Prevention. Stockholm : Allmänna Förlaget.
- WILSON, J. W. (1996). – **The Urban Poor.**