

Galand, B. (2020). L'influence des facteurs scolaires sur les conduites agressives. In N.Gaudreau (dir.), *Les conduites agressives à l'école* (pp. 137-155). Québec : Presses de l'université du Québec.

Chapitre 7 : L'influence des facteurs scolaires sur les conduites agressives

Benoit Galand, Université catholique de Louvain

Cibles de lecture

- S'interroger sur le rôle des différences individuelles et celui de l'environnement scolaire dans le comportement des élèves.
- Identifier les principaux facteurs scolaires liés à l'évolution des comportements agressifs.
- Dégager des pistes d'actions aux niveaux universel et ciblé.

Questions clés

- Quel est le rôle de l'environnement scolaire dans l'apparition et l'évolution des comportements agressifs ?
- Les effets de l'environnement scolaire varient-ils selon le niveau initial de comportements agressifs ?
- Quels sont les principaux facteurs scolaires associés à l'évolution des comportements agressifs ?
- Comment moduler ces facteurs en fonction des besoins des élèves les plus à risque ?

Quel est le rôle de l'environnement scolaire dans le développement de conduites agressives chez les jeunes? La fréquentation de l'école impose aux enfants et aux adolescents de nouvelles contraintes tout en leur offrant de nouvelles opportunités. Or, les élèves présentant davantage de comportements agressifs semblent plus sensibles à ces contraintes et moins à même de bénéficier de ces opportunités. Ce chapitre s'interroge sur les paramètres de l'environnement scolaire qui permettraient d'avoir un effet positif sur l'évolution des comportements agressifs, tout en portant attention aux spécificités des élèves manifestant un niveau plus élevé d'agression. Il aborde plus en détail les facteurs scolaires suivants : les relations avec les membres de l'équipe éducative, les

affiliations entre pairs, l'établissement des attentes et des règles, la gestion de la discipline, la formation aux compétences socioémotionnelles et la pédagogie compétitive ou coopérative. Les résultats disponibles invitent à combiner des actions universelles s'adressant à l'ensemble des élèves et des interventions plus ciblées auprès des élèves ayant plus de comportements agressifs.

7.1 Environnements scolaires et individus

La fréquentation de l'école impose aux enfants et aux adolescents de nouvelles contraintes en termes de maîtrise de soi et d'expression des émotions, d'interprétation et de réaction aux comportements d'autrui, de gestion des relations avec les autres élèves et les professionnels de l'école, d'autorégulation de ses apprentissages, de performances, de construction de l'image de soi, etc. (Gottfredson, 2001). L'environnement scolaire offre aussi de nouvelles opportunités aux enfants et aux adolescents : des interactions structurées avec des adultes respectueux, un cadre clair et stable, des contacts avec des pairs prosociaux, des modèles et des normes différents de leur famille, de nouveaux rôles et responsabilités, des occasions d'acquérir et de pratiquer de nouvelles compétences, etc. (Rutter et Maughan, 2002).

Pourtant, **les élèves qui manifestent fréquemment des conduites agressives à l'école semblent vivre une expérience scolaire assez différente de celles des autres élèves** : en moyenne, leurs relations avec les enseignants sont plus distantes et plus conflictuelles, ils rapportent un sentiment d'appartenance plus faible envers leur école et se sentent moins connectés à celle-ci, ils perçoivent l'école comme un environnement plus hostile et moins juste, ils se disent moins intéressés par les apprentissages scolaires et moins engagés dans leur scolarité, ils sont plus souvent sanctionnés et obtiennent généralement des notes plus faibles (Cook *et al.*, 2010 ; Massé, Desbiens et Lanaris, 2006).

La question se pose donc de savoir si ces différences dans l'expérience scolaire des élèves reflètent une exposition à un environnement scolaire moins favorable, qui pourrait influencer le développement de conduites agressives, ou si ces différences sont les conséquences du comportement de ces élèves. En effet, ceux-ci enfreignent plus souvent les règles, perturbent régulièrement les cours, s'affilient à des pairs eux-mêmes plus déviants, etc., ce qui pourrait mener à des expériences scolaires plus négatives (Dodge et Petit, 2003). Tout se passe comme si les caractéristiques cognitives, émotionnelles et sociales des élèves à conduites agressives –

décrites dans d'autres chapitres de cet ouvrage – les mettaient moins à même de profiter des opportunités offertes par les environnements scolaires et de relever les défis posés par les contraintes de ces environnements (Herrenkohl *et al.*, 2000). De par leurs caractéristiques et les réactions qu'ils suscitent, ces élèves semblent donc plus à risque d'être confrontés à des environnements scolaires susceptibles de maintenir ou d'aggraver les difficultés initiales.

Cependant, ces tendances générales ne constituent pas une fatalité, elles sont probabilistes et rencontrent de nombreuses exceptions. Une relation de confiance avec un ou plusieurs adultes de l'école, une amitié avec un pair ayant des comportements plus prosociaux, un suivi rigoureux et bienveillant de la part d'une équipe éducative soudée, l'acquisition de certaines compétences socioémotionnelles, une réussite scolaire, autant d'évènements qui peuvent infléchir la trajectoire comportementale d'un élève (Farmer *et al.*, 2007 ; Spilt *et al.*, 2013). En complément des études montrant que certains élèves risquent davantage de rencontrer des difficultés en milieu scolaire, un faisceau convergent de résultats empiriques indique aussi que certains facteurs scolaires peuvent influencer les comportements agressifs (peut-être en particulier chez les élèves à risque) (Brody *et al.*, 2002 ; Galand, 2011a).

Deux lignes de réflexion complémentaires peuvent être suivies à partir de ces observations. D'une part, on peut se demander quels paramètres de l'environnement scolaire permettraient d'avoir un effet positif sur l'évolution des comportements agressifs des élèves (Galand, 2011b). D'autre part, on peut s'interroger sur la manière d'augmenter les chances, au sein d'un environnement scolaire donné, que les élèves manifestant des comportements agressifs répétés bénéficient bien des facteurs de protection présent dans cet environnement.

Dans la suite de ce texte, nous allons nous intéresser à une série de facteurs scolaires qui sont associés à l'évolution des comportements agressifs des élèves de manière générale, tout en essayant de porter attention aux spécificités des élèves manifestant un niveau plus élevé d'agression.

7.2 Facteurs scolaires potentiels

Les facteurs scolaires qui nous semblent les plus pertinents et que nous détaillons ci-dessous sont (1) les relations avec les membres de l'équipe éducative, (2) les affiliations entre pairs, (3) l'établissement des attentes et des règles, (4) la gestion de la discipline, (5) la formation

aux compétences socioémotionnelles et (5) la pédagogie compétitive ou coopérative (Reike et Herman, 2002).

7.2.1 Relations avec les membres de l'équipe éducative

Nouer une relation de confiance avec une ou un enseignant peut aider les élèves à réduire la fréquence de leurs conduites agressives, surtout s'ils manifestent un niveau élevé d'agression au départ (Silver *et al.*, 2005). Il semble que des relations positives avec un ou plusieurs adultes de l'établissement favorisent le développement d'une connexion affective avec l'école, ce qui renforce l'adhésion aux règles et aux normes scolaires (Galand et Dupont, 2002). Les comportements sociaux des adultes qui travaillent dans les écoles, souvent scrutés par les élèves, peuvent également avoir un effet de modelage sur les conduites de ces derniers par imitation ou réciprocité, à la fois dans leurs relations avec les professionnels et dans leurs relations entre pairs (Farmer, McAuliffe Lines et Hamm, 2011). À l'inverse, des relations conflictuelles et distantes avec les membres des équipes éducatives constituent un facteur de risque pour le maintien ou l'augmentation des comportements d'agression chez les élèves (Ladd et Burgess, 2001). La disponibilité, le respect, l'écoute dont font preuve les membres des équipes éducatives sont donc des facteurs qui vont influencer les probabilités que des interactions de qualité avec les élèves puissent s'établir.

Une difficulté est d'établir une telle relation de confiance avec des élèves dont les comportements agressifs transgressent les règles scolaires (voire les lois) et perturbent les déroulements des activités, ce qui suscite habituellement des réactions négatives de la part des membres des équipes éducatives (Meehan, Hughes et Cavell, 2003). Une piste pourrait être de mettre en place un suivi plus individualisé de la part de l'un ou l'autre membre de l'équipe éducative envers chacun et chacune de ces élèves, à la fois pour proposer une relation plus personnalisée et pour assurer une supervision plus régulière. Une autre piste serait de mettre en place un système de gestion de la discipline scolaire qui permet d'éviter au maximum l'escalade des sanctions punitives et les affects négatifs qui l'accompagne (voir ci-dessous).

7.2.2 Affiliations entre pairs

Se faire accepter parmi ses pairs est un enjeu important de la vie scolaire des élèves. Pour faciliter cette acceptation, nombre d'élèves tendent spontanément à calquer leurs conduites sur ce

qu'ils perçoivent des attentes et des conduites de leurs pairs (Vitaro, Brendgen et Tremblay, 2000). Les comportements des condisciples avec lesquels un ou une élève développe des relations de proximité peuvent ainsi influencer sa perception des comportements attendus et valorisés par ses pairs et susciter de l'imitation, ce qui peut entraîner des effets sur son propre comportement (Ang et Hughes, 2002; Janosz *et al.*, 2018). L'affiliation à des pairs qui ont des attitudes positives vis-à-vis de la scolarité favorise le développement d'un sentiment d'appartenance à son école, ce qui facilite l'adhésion aux règles et normes de celle-ci.

Inversement, s'affilier à des pairs qui transgressent les règles scolaires risque fort d'aboutir à une sous-culture de groupe en décalage avec la culture de l'école et à un rejet des normes scolaires.

Les opportunités d'inclusion des élèves dans des classes hétérogènes et de contact positif avec des pairs prosociaux constituent ainsi un autre facteur qui peut influencer l'évolution des comportements agressifs.

Un défi est que les élèves manifestant des comportements agressifs ont tendance à s'affilier entre eux et à être rejetés par les autres (Dodge *et al.*, 2003). Le soin porté à l'accueil des élèves en début d'année, la mise en place d'activités collectives permettant aux élèves de mieux se connaître dans un contexte agréable, l'attention portée à diversifier les groupes de travail, l'apprentissage en groupe coopératif (voir plus loin), sont autant de pistes possibles pour contribuer à relever ce défi. A contrario, les pratiques consistant à rassembler les élèves « difficiles » dans des groupes plus restreints dans l'espoir de mieux les encadrer et les accompagner, peuvent mener à un entraînement à la déviance et être un facteur de risque pour l'évolution des comportements agressifs (Gifford-Smith *et al.*, 2005). La relégation d'élèves problématiques au sein de certaines filières ou options via l'échec scolaire entraîne le même risque.

7.2.3 Établissement des attentes et des règles

Pour pouvoir réguler leurs conduites, les élèves ont besoin de connaître et de comprendre clairement ce qui est socialement attendu d'eux en milieu scolaire. Or, nombre de règles scolaires sont spécifiques à l'organisation de ce milieu et n'ont rien d'une évidence (Galand, 2008). Il est aussi possible que certaines conduites attendues à l'école n'aient pas fait l'objet d'un apprentissage dans le milieu familial de l'élève. Expliquer les fondements, les raisons qui sous-tendent une attente ou une règle peut aider à lui donner du sens. Par ailleurs, une attente formulée

en interdiction signale une voie à éviter, mais n'indique pas la voie à suivre. En ce sens, une attente formulée positivement, qui indique le comportement à suivre, est souvent plus efficace pour guider l'action des élèves (Bandura *et al.*, 2001). La manière dont les attentes et les règles de l'école sont explicitées, argumentées, montrées, illustrées ou affichées pourrait être un facteur influant sur les comportements agressifs des élèves (Roland et Galloway, 2002). Ces éléments pourraient être d'autant plus cruciaux pour les élèves manifestant davantage de comportements agressifs, qui présentent fréquemment des difficultés d'attention et/ou de l'impulsivité (Dodge et Petit, 2003). Il paraît judicieux de se limiter à un petit nombre d'attentes et de règles formulées positivement. **Un niveau élevé de consensus entre les membres de l'équipe éducative concernant les règles les plus importantes et leur application est déterminant** afin d'éviter qu'elles ne soient perçues comme arbitraires par les élèves (Archambault et Chouinard, 2009). Dans le même ordre d'idée, il est bien entendu fondamental que les adultes de l'établissement respectent eux-mêmes les règles fixées (Delfabbro *et al.*, 2006). Enfin, avoir participé à l'élaboration des règles ou avoir été consulté à leur sujet peut renforcer la légitimité perçue de celles-ci par les élèves (Carra, 2012).

7.2.4 Gestion de la discipline

Les conséquences qui suivent un comportement de l'élève vont avoir une influence sur la probabilité que ce comportement se répète ou non par la suite (Wang *et al.*, 2010). En milieu scolaire, **la plupart des élèves sont à la recherche de signes de reconnaissance de la part des adultes de l'école ou des autres élèves**. Généralement, les comportements qui ont pour conséquence de l'attention, de la reconnaissance, de l'approbation ou d'autres formes de bénéfice (p. ex. notes, récompenses, droits supplémentaires, évitement d'un travail) vont avoir tendance à se répéter (Clément et Stephan, 2006). Les comportements qui sont ignorés ou qui sont suivis uniquement de conséquences désagréables auront tendance à devenir moins fréquents. Néanmoins, en cas de comportements largement réprouvés moralement comme l'agression, l'absence de réaction de la part des adultes ou des pairs peut avoir pour effet de renforcer la conduite, ainsi que d'inciter la victime à se dire que la seule façon de se protéger est de devenir elle-même agressive (Kochenderfer et Pelletier, 2008). Les conséquences qui suivent un comportement n'ont pas seulement des effets sur l'élève qui vit directement ces conséquences, mais aussi sur les élèves qui sont témoins de cet enchaînement comportement-conséquences

(c'est ce que les psychologues appellent un apprentissage vicariant). L'inconsistance et l'iniquité dans l'application des conséquences à la suite de comportements agressifs tendent à générer un sentiment d'insécurité et d'injustice chez les élèves, qui peut susciter chez certains des réactions violentes (Galand, 2009).

La cohérence et l'équité avec laquelle les membres des équipes éducatives vont réagir face à des comportements agressifs des élèves constituent par conséquent un facteur important pour l'évolution de ces comportements (Korpershoek *et al.*, 2016). Cependant, les élèves qui présentent des comportements agressifs posent un double problème à cet égard. D'une part, le recours aux menaces, coercitions et punitions, bien que pouvant être efficace à court terme pour arrêter momentanément un comportement, entraîne régulièrement une escalade, suscite un climat émotionnel négatif, et incite l'élève concerné à mettre son énergie dans la dissimulation, la fuite ou l'obstruction, plutôt que de veiller au bien-être des autres (Hopkins, 2011). D'autre part, ces élèves tirent parfois plus de bénéfices de leurs comportements agressifs, sous forme d'attention des adultes, de statut dans leur groupe de pairs, et parfois de ralentissement du travail scolaire, que de leur engagement dans des tâches scolaires (Bergin et Bergin, 1999). Le soutien aux comportements positifs (SCP) est une approche qui tente de répondre à ce double problème. Cette approche s'appuie sur le constat que les renforcements positifs sont généralement plus efficaces pour réguler les comportements et que la sévérité des punitions n'a pas démontré son efficacité (Bissonnette, 2017). Elle propose donc

- a) de rendre plus explicite les comportements positifs attendus de la part des élèves (voir ci-dessus),
- b) d'avoir au sein de l'équipe éducative une vigilance partagée au respect de ces attentes,
- c) de réagir de manière consistante mais discrète en cas de violation des attentes (en évitant les punitions lourdes, les interruptions, etc.),
- d) et d'employer une vaste gamme de renforcements positifs pour valoriser les comportements attendus (Sprague et Golly, 2004).

Les interventions cherchant à développer cette approche dans les écoles donnent des résultats prometteurs (Bradshaw, Waasdorp et Leaf, 2012). La manière dont une école renforce les comportements prosociaux, de respect, de collaboration, d'entraide, etc., semble donc également un facteur à prendre en compte.

7.2.5 Formation aux compétences socioémotionnelles

Un comportement agressif peut résulter d'une mauvaise interprétation de la situation (p. ex. « cette personne cherche intentionnellement à me nuire », alors que c'était un accident), d'une difficulté à réguler ses émotions (la colère en particulier), d'une difficulté à exprimer son désaccord d'une manière plus pacifique, d'une faible empathie, d'un manque de stratégie pour résoudre autrement un conflit ; bref, du niveau de compétences sociales et émotionnelles des personnes impliquées (Sabey *et al.*, 2017). Ces compétences sociales et émotionnelles sont associées de manière prospective à l'adaptation sociale, la santé mentale, et dans une moindre mesure, les acquisitions scolaires. Ces compétences peuvent s'acquérir dans différents milieux et se développent normalement avec l'âge, mais leur développement peut être stimulé ou inhibé par l'environnement des enfants et des adolescents. Apprendre à reconnaître ses émotions, discuter à plusieurs de ses manières de réagir ou de réguler ses émotions en cas de conflit, donner à chaque partie concernée par un incident l'occasion de faire entendre sa version des faits, poser des questions ouvertes et demander d'indiquer des alternatives ou d'émettre des recommandations plutôt que de donner des réponses toutes faites, s'entraîner à une technique que relaxation, sont autant de pratiques qui peuvent favoriser le développement de ces compétences (Sklad *et al.*, 2012).

La mesure dans laquelle une école offre un environnement plus ou moins stimulant pour le développement de ces compétences socioémotionnelles pourrait donc être considérée comme un facteur jouant sur l'évolution de comportements agressifs. Un nombre croissant de chercheurs et d'intervenants plaident pour l'intégration plus systématique d'une formation à ces compétences en milieu scolaire. Vu les bénéfices multiples associés à ces compétences, ils estiment que leur développement ne devrait pas être laissé au hasard et que cette formation aurait des retombées positives dans les écoles. Les essais en ce sens qui ont été évalués indiquent qu'une telle formation gagne à s'appuyer sur un curriculum qui soit progressif, interactif, ciblé, explicite, et délivré à divers moments planifiés dans la durée (Durlak *et al.*, 2011). Les formations ayant jusqu'ici montré le plus d'efficacité combinent notamment

- a) l'(auto)observation de comportements précis,
- b) la démonstration, l'explication et/ou le modelage de réponses spécifiques,

- c) des jeux de rôle, de la simulation, ou de la mise en pratique répétée sous la guidance de la part des formateurs,
- d) et des rétroactions régulières et des renforcements durant la pratique (Gottfredson, 2001).

Pour favoriser le transfert de ces compétences en dehors des séances de formation, il est judicieux d'intégrer leur utilisation dans le quotidien de la vie scolaire, par exemple via la participation des élèves aux prises de décisions au sein de l'école, des responsabilités confiées aux élèves, des temps et des lieux de parole pour réguler les relations et gérer des projets de classe (Garrard et Lipsey, 2007). Pour certains élèves qui manifestent davantage de comportements agressifs et présentent de très faibles compétences sociales et émotionnelles, une intervention plus intensive, sous forme d'ateliers ou d'accompagnement individualisé, peut être utile (Goldberg *et al.*, 2019).

7.2.6 Pédagogie compétitive ou coopérative

Certains travaux de recherche suggèrent que **l'accent mis sur la comparaison sociale et la compétition entre élèves pourrait avoir un effet sur le niveau d'agressivité** de ceux-ci (Bergsmann *et al.*, 2013). La valorisation de la comparaison et de la compétition tend à affaiblir les liens entre les élèves ou à les rendre plus exclusifs, rend l'environnement scolaire plus menaçant pour les élèves et favorise la constitution de rapports hiérarchisés de dominance (Galand, Hospel et Baudoin, 2014). Afin d'éviter ces effets négatifs, les recherches invitent à ne pas comparer publiquement les élèves entre eux, à ne pas mettre plus en avant les élèves les plus performants, à ne pas communiquer publiquement les résultats d'évaluations individuelles et à éviter de mettre les élèves en compétition. Pour limiter la saillance de la comparaison sociale, ils invitent également à diversifier les types de tâches qui donnent lieu à des évaluations, à varier les modalités de regroupements des élèves et à offrir une certaine autonomie concernant le choix des tâches (Galand, Philippot et Frenay, 2006). De façon complémentaire, d'autres travaux de recherche suggèrent que **l'utilisation de dispositifs pédagogiques favorisant la coopération entre élèves pourrait réduire la fréquence des comportements agressifs** (Roseth, Johnson et Johnson, 2008). Les dispositifs s'appuyant sur les principes de l'apprentissage coopératif (interdépendance positive, responsabilisation individuelle, développement d'habiletés sociales, réflexion sur le fonctionnement du groupe) permettent notamment de réduire les préjugés entre élèves et

favorisent l'acceptation entre pairs et l'intégration d'élèves à besoin spécifique. (Paluck et Green, 2009).

Au final, le type de pédagogie utilisé dans les activités d'apprentissage pourrait donc avoir un effet sur l'évolution des comportements agressifs des élèves.

Vu les buts de statut et de popularité qu'ils poursuivent fréquemment et la propension de nombre d'entre eux à interpréter de façon hostile leur environnement, les élèves présentant un niveau élevé d'agressivité pourraient être particulièrement sensibles à ces éléments de contexte (Dodge et Petit, 2003).

STRATÉGIES PROPOSÉES

Relations avec les membres de l'équipe éducative

- Disponibilité, respect, écoute de la part des membres des équipes éducatives
- Suivi plus individualisé de la part d'un membre de l'équipe éducative si nécessaire

Affiliations entre pairs

- Accueil et activités collectives permettant aux élèves de mieux se connaître
- Diversification de la composition des groupes de travail

Établissement des attentes et des règles

- Explication des attentes et leurs fondements,
- Implication des élèves dans l'élaboration des règles

Gestion de la discipline

- Réaction consistante, mais discrète en cas de violation des attentes
- Emploi d'une gamme de renforcements positifs pour valoriser les comportements attendus

Formation aux compétences socioémotionnelles

- Intégration d'une formation à ces compétences dans le temps scolaire
- Curriculum progressif, interactif, ciblé, explicite et planifié dans la durée

Pédagogie compétitive ou coopérative

- Limitation des occasions de comparaison sociale en évitant notamment de mettre les élèves en compétition.
- Utilisation de dispositifs pédagogiques favorisant la coopération entre élèves

7.3 Des résultats à interpréter avec prudence

Il est important de garder à l'esprit que les différents facteurs scolaires présentés ci-dessus sont en partie entremêlés et peuvent s'influencer mutuellement. Ainsi, par exemple, le soutien aux comportements positifs mis en place par les enseignants peut aider à la mise en place de relations plus sereines avec les élèves. De même, la mise en place par les enseignants d'activités d'apprentissage coopératives peut faciliter l'acceptation sociale entre pairs. Il est par conséquent possible de créer des synergies entre les différents facteurs évoqués, de manière à renforcer leurs effets (Gregory *et al.*, 2010). Cependant, il n'est pas nécessaire d'agir sur tous les facteurs en même temps pour entraîner un effet observable.

Cela dit, il faut rester prudent dans l'interprétation des résultats présentés ci-dessus. D'une part, la plupart des études concernant les facteurs scolaires se contentent de comparer des groupes d'élèves à un moment donné ou de calculer des corrélations entre variables (Johnson, 2009). Ces études permettent de constater une éventuelle différence entre groupes ou un lien entre variables, mais elles ne nous éclairent pas sur la direction des effets et encore moins sur leur éventuel caractère causal. Les études longitudinales, qui suivent les élèves dans le temps en répétant des récoltes de données, peuvent aider à démêler les processus à l'œuvre, mais sont plus rares. Elles indiquent généralement que certaines perceptions de l'environnement scolaire peuvent prédire l'évolution des comportements agressifs (Brookmeyer, Fanti et Henrich, 2006), mais il n'est pas sûr qu'elles tiennent compte de toutes les variables d'intérêt. Les études (quasi)expérimentales, qui permettent quant à elles de tester plus directement l'effet causal de tel ou tel facteur scolaire que les chercheurs s'efforcent de faire varier, sont également rares. Par conséquent, le caractère causal des différents facteurs scolaires évoqués ci-dessus n'est pas établi avec la même solidité pour chacun d'entre eux. Par exemple, le niveau de preuve dont nous disposons concernant les effets des pratiques de gestion de la discipline (pour lequel nous disposons de plusieurs études d'intervention avec groupe contrôle) est plus élevé que celui concernant les effets de la qualité des relations enseignants-élèves (qui s'appuient surtout sur des observations longitudinales). Comme indiqué en début de chapitre, gardons à l'esprit que certains élèves présentent des conduites qui peuvent mettre à mal les dispositifs patiemment construits et mettre en difficulté les membres des équipes éducatives, y compris sur le plan personnel.

D'autre part, il faut prendre en compte les résultats des études recourant à des analyses multiniveaux. Ces analyses tiennent compte du fait que les élèves sont regroupés dans des classes, elles-mêmes regroupées dans des écoles, et cherchent à évaluer les liens entre les caractéristiques de ces classes et de ces écoles et les comportements individuels des élèves (Marsh *et al.*, 2012). Les résultats de ce type d'analyse montrent clairement que les comportements agressifs des élèves varient nettement plus d'une classe à l'autre au sein d'une même école, et entre élèves au sein d'une même classe, qu'entre écoles (Barth *et al.*, 2004 ; Mercer, McMillen et DeRosier, 2009). **Le défi majeur pour la prévention des comportements agressifs en milieu scolaire semble d'assurer un environnement éducatif de qualité dans toutes les classes et pour tous les élèves d'une école**, plutôt que d'améliorer le climat global de cette école par rapport à d'autres écoles ou par rapport à un standard donné. Pour le dire autrement, déployer une stratégie à l'échelle d'un établissement n'est peut-être pas la manière la plus efficace de toucher les élèves qui en ont le plus besoin, surtout si l'on ne s'assure pas de sa mise en œuvre dans l'ensemble des classes et auprès des élèves les plus difficiles sur le plan comportemental (Fraser, 2012).

Dans un premier temps, réfléchir individuellement à la stratégie d'intervention qui serait selon vous prioritaire parmi celles proposées dans ce chapitre et en proposer une application concrète. Ensuite, par groupe de quatre, mettre vos réponses en commun et discuter des raisons de vos choix respectifs.

EXERCICE

7.4 Conclusion

Au final, les résultats présentés dans ce chapitre indiquent que différents paramètres de l'environnement scolaire pourraient influencer l'évolution des comportements agressifs chez certains élèves. Les études disponibles suggèrent que ces paramètres sont le plus souvent des facteurs de maintien, de réduction ou d'aggravation des comportements agressifs plutôt que des facteurs déclencheurs (Wilson, Lipsey et Derzon, 2003). Ils montrent aussi l'importance d'**articuler des actions à deux niveaux** au moins : **au niveau de l'ensemble de l'établissement et de l'équipe éducative** avec des interventions universelles, **et au niveau des élèves les plus à risque**, avec des interventions plus ciblées (Wilson et Lipsey, 2007).

QUOI RETENIR

- Les facteurs scolaires suivants peuvent influencer la fréquence des comportements agressifs : les relations avec les membres de l'équipe éducative, les affiliations entre pairs, l'établissement des attentes et des règles, la gestion de la discipline, la formation aux compétences socioémotionnelles, la pédagogie compétitive ou coopérative.
- Pour chacun de ces facteurs, il est judicieux d'articuler des interventions générales au niveau de l'ensemble des élèves et des interventions plus ciblées auprès des élèves les plus à risque.

POUR EN SAVOIR PLUS

Éléments d'intérêts	Références
Apprentissage coopératif	Abrami, P. C., & Éthier, C. (1996). <i>L'apprentissage coopératif: théories, méthodes, activités</i> . Montréal : Chenelière.
Gestion des relations enseignants-élèves	Archambault, J. & Chouinard, R. (2016). <i>Vers une gestion éducative de la classe</i> . (4 ^e édition). Montréal : Chenelière.
Sanction	Debarbieux, É. (2018). <i>L'impasse de la punition à l'école: Des solutions alternatives en classe</i> . Paris : Armand Colin.

Références

- Ang, R.P. et J.N. Hughes (2002). « Differential benefits of skills training with antisocial youth based on group composition: A meta-analytic investigation », *School Psychology Review*, vol. 31, p. 164-185.
- Archambault, J. et R. Chouinard (2009). *Vers une gestion éducative de la classe*, Bruxelles, De Boeck.
- Bandura, A., G.V. Caprara, C. Barbaranelli et C. Regalia (2001). « Socio-cognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behaviour », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 80, p. 125-135.
- Barth, J. M., Dunlap, S. T., Dane, H., Lochman, J. E., & Wells, K. C. (2004). Classroom environment influences on aggression, peer relations, and academic focus. *Journal of School Psychology*, 42(2), 115-133.

- Bergin, C., et D.A. Bergin (1999). « Classroom Discipline That Promotes Self-Control », *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 20, n° 2, p. 189-206.
- Bergsmann, E. M., Van De Schoot, R., Schober, B., Finsterwald, M., & Spiel, C. (2013). « The effect of classroom structure on verbal and physical aggression among peers: A short-term longitudinal study », *Journal of school psychology*, vol. 51, n° 2, p. 159-174.
- Bissonnette, S. (2017). « Pour assurer une école bienveillante : le Soutien au Comportement Positif (SCP) », *Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante*, Hiver 2017, p. 41-43.
- Bradshaw, C.P., T.E. Waasdorp, et P.J. Leaf (2012). « Effects of school-wide positive behavioral interventions and supports on child behavior problems », *Pediatrics*, vol. 130, n° 5, p. e1136-e1145.
- Brody, G.H., S. Dorsey, R. Forehand et L. Armistead (2002). « Unique and protective contributions of parenting and classroom processes to the adjustment of African American children living in single-parent families », *Child Development*, vol. 73, p. 274-286.
- Brookmeyer, K.A., K.A. Fanti et C.C. Henrich (2006). « Schools, parents, and youth violence: A multilevel, ecological analysis », *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, vol. 35, p. 504-514.
- Carra, C. (2012). « Construction d'un ordre scolaire partagé, citoyenneté et apprentissage », dans B. Galand *et al.* (dir.), *Prévenir les violences à l'école*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 43-55.
- Clément, C. et E. Stephan (2006). « Favoriser les compétences sociales à l'école : un exemple de recherche-action en zone d'éducation prioritaire », *Pratiques psychologiques*, vol. 12, p. 447-463.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). « Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation », *School Psychology Quarterly*, vol. 25, n° 2, p. 65-83.
- Delfabbro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metzger, J., & Hammarstrom, A. (2006). « Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: Prevalence and psychosocial profiles », *British Journal of Educational Psychology*, vol. 76, n° 1, p. 71-90.

- Dodge, K.A. et G.S. Petit (2003). « A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence », *Developmental Psychology*, vol. 39, p. 349-371.
- Dodge, K.A., Lansford, J., Burks, V.S., Bates, J.E., Petit, G.S., Fontaine, R. & Price, J.M. (2003). « Peer rejection and social information processing factors in the development of aggressive behaviour problems in children », *Child Development*, vol. 74, p. 374-393.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). « The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions », *Child development*, vol. 82, n° 1, p. 405-432.
- Farmer, T.W., M. McAuliffe Lines et J.V. Hamm (2011). « Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences », *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 32, n° 5, p. 247-256.
- Farmer, T.W., E.M. Farmer, D.B. Estell et B.C. Hutchins (2007). « The developmental dynamics of aggression and the prevention of school violence », *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, vol. 15, p. 197-208.
- Fraser, B. J. (2012). « Classroom learning environments: Retrospect, context and prospect » dans B.J. Fraser *et al.* (dir.), *Second international handbook of science education*, Dordrecht, Springer, p. 1191-1239.
- Galand, B. (2011a). « Le rôle de l'environnement scolaire dans le développement des conduites violentes », dans F. Bowen *et al.* (dir.), *La violence chez l'enfant : approches cognitive, développementale, neurobiologique et sociale*, Marseille, Solal, p.199-232.
- Galand, B. (2011b). « La prévention des violences scolaires ». In D. Curchod-Ruedi *et al.* (dir.), *La santé psychosociale des élèves*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 95-124.
- Galand, B. (dir.) (2008). *Réinventer l'autorité à l'école*, Bruxelles, Couleur livres.
- Galand, B. (dir.) (2009). *Les sanctions à l'école et ailleurs : Serrer la vis ou changer d'outil ?*, Bruxelles, Couleur livres.
- Galand, B. et E. Dupont (2002). « L'impact de la discrimination perçue et de l'intégration scolaire sur l'adoption de croyances favorables à l'usage de la violence physique », *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, vol. 55, p. 64-72.
- Galand, B., V. Hospel et N. Baudoin (2014). « Prévenir le harcèlement via les pratiques de classe? Une étude multiniveaux », *Revue québécoise de psychologie*, vol. 35, n° 3, p. 137-156.

- Galand, B., P. Philippot et M. Frenay (2006). « Structures de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves : Une analyse multiniveaux », *Revue française de pédagogie*, vol. 155, p. 57-72.
- Garrard, W.M. et M.W. Lipsey (2007). « Conflict resolution education and antisocial behavior in US schools: A meta-analysis », *Conflict Resolution Quarterly*, vol. 25, n° 1, p. 9-38.
- Gifford-Smith, M., K.A. Dodge, T.J. Dishion et J. McCord (2005). « Peer influence in children and adolescents: Crossing the bridge from developmental to intervention science », *Journal of Abnormal Child Psychology*, vol. 33, p. 255-265.
- Goldberg, J. M., Sklad, M., Elfrink, T. R., Schreurs, K. M., Bohlmeijer, E. T., & Clarke, A. M. (2019). « Effectiveness of interventions adopting a whole-school approach to enhancing social and emotional development: A meta-analysis », *European Journal of Psychology of Education*, vol. 34, n° 4, p. 755-782.
- Gottfredson, D.C. (2001). *Schools and delinquency*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T.-H., & Huang, F. (2010). « Authoritative School Discipline: High School Practices Associated With Lower Bullying and Victimization », *Journal of Educational Psychology*, vol. 102, n° 2, p. 483-496.
- Herrenkohl, T. I., Maguin, E., Hill, K. G., Hawkins, J. D., Abbott, R. D., & Catalano, R. F. (2000). « Developmental risk factors for youth violence ». *Journal of adolescent health*, vol. 26, n° 3, p. 176-186.
- Hopkins, B. (2011), *The Restorative Classroom: Using Restorative Approaches to Foster Effective Learning*, London: Optimus Education.
- Janosz, M., Brière, F. N., Galand, B., Pascal, S., Archambault, I., Brault, M. C., ... & Pagani, L. S. (2018). « Witnessing violence in early secondary school predicts subsequent student impairment », *Journal of Epidemiology and Community Health*, vol. 72, n° 12, p. 1117-1123.
- Johnson, S.L. (2009). « Improving the school environment to reduce school violence: A review of the literature » *Journal of school health*, vol. 79, n° 10, p. 451-465.
- Kochenderfer-Ladd, B. et M.E. Pelletier (2008). « Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization », *Journal of School Psychology*, vol. 46, n° 4, p. 431-453.

- Korpershoek, H., Harms, T., Boer, H. d., Kuijk, M. v., & Doolaard, S. (2016). « A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes », *Review of Educational Research*, vol. 86, n° 3, p. 643-680.
- Ladd, G.W. et K.B. Burgess (2001). « Do relational risks and protective factors moderate the linkage between childhood aggression and early psychological and school adjustment? », *Child Development*, vol. 72, p. 1579-1601.
- Marsh, H. W., Lüdtke, O., Nagengast, B., Trautwein, U., Morin, A. J. S., Abduljabbar, A. S., & Köller, O. (2012). « Classroom Climate and Contextual Effects: Conceptual and Methodological Issues in the Evaluation of Group-Level Effects », *Educational Psychologist*, vol. 47, n° 2, p. 106-124.
- Massé, L., N. Desbiens et C. Lanaris (dir.) (2006). *Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention*, Montréal, Gaëtan Morin.
- Meehan, B.T., J.N. Hugues et T.A. Cavell (2003). « Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children », *Child Development*, vol. 74, p. 1145-1157.
- Mercer, S.H., J.S. McMillen et M.E. DeRosier (2009). « Predicting change in children's aggression and victimization using classroom-level descriptive norms of aggression and pro-social behavior », *Journal of School Psychology*, vol. 47, n° (4), p. 267-289.
- Paluck, E. et D. Green (2009). « Prejudice Reduction: What Works? A Review and Assessment of Research and Practice », *Annual Review of Psychology*, vol. 60, p. 339-367.
- Reinke, W.M. et K.C. Herman (2002). « Creating school environments that deter antisocial behaviors in youth », *Psychology in the Schools*, vol. 39, n° 5, p. 549-559.
- Roland, E. et D. Galloway (2002). « Classroom influences on bullying », *Educational Research*, vol. 44, p. 299-312.
- Roseth, C.J., D.W. Johnson et R.T. Johnson (2008). « Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures », *Psychological Bulletin*, vol. 134, p. 223-246.
- Rutter, M. et B. Maughan (2002). « School effectiveness findings 1979-2002 », *Journal of School Psychology*, vol. 40, p. 451-475.

- Sabey, C. V., Charlton, C. T., Pyle, D., Lignugaris-Kraft, B., & Ross, S. W. (2017). « A Review of Classwide or Universal Social, Emotional, Behavioral Programs for Students in Kindergarten », *Review of Educational Research*, vol. 87, n° 3, p. 512-543.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). « Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher–child relationship during the school transition », *Journal of School Psychology*, vol. 43, n° 1, p. 39-60.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). « Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? » *Psychology in the Schools*, vol. 49, n° 9, p. 892-909.
- Spilt, J. L., Koot, J. M., & van Lier, P. A. C. (2013). For Whom Does It Work? Subgroup Differences in the Effects of a School-Based Universal Prevention Program. *Prevention Science*, 14(5), 479-488.
- Sprague, J.R. et A. Golly (2004). *Best behaviour: Building positive behaviour support in schools*, Longmont, CO, Sopris West.
- Vitaro, F., M. Brendgen et R.E. Tremblay (2000). « Influence of deviant friends on delinquency: Searching for moderator variables », *Journal of abnormal child psychology*, vol. 28, n° 4, p. 313-325.
- Wang, M. T., Selman, R. L., Dishion, T. J., & Stormshak, E. A. (2010). « A tobit regression analysis of the covariation between middle school students' perceived school climate and behavioral problems », *Journal of Research on adolescence*, vol. 20, n° 2, p. 274-286.
- Wilson, S.J. et M.W. Lipsey (2007). « School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis », *American Journal of Preventive Medicine*, vol. 33, p. 130-143.
- Wilson, S.J., M.W. Lipsey et J.H. Derzon (2003). « The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis », *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 71, p. 136-149.

Annexe : notice biographique

Benoit Galand est docteur en psychologie et professeur en sciences de l'éducation à l'Université catholique de Louvain, Belgique. Il s'intéresse principalement aux problèmes de violence en milieu scolaire et aux effets de pratiques de classe sur la motivation et l'apprentissage des élèves. Auteur de nombreuses publications, Benoit Galand agit également à titre de formateur ou de consultant pour plusieurs services publics et associations.

benoit.galand@uclouvain.be

+32 10 47 45 19