

Galand, B. (2011). La prévention des violences scolaires. In D.Curchod-Ruedi, P.-A. Doudin, L.Lafortune, & N.Lafranchise (Eds.), *La santé psycho-sociale des élèves* (pp. 95-124). Québec : Presses de l'université du Québec.

La prévention des violences scolaires

Benoît Galand

« Je veux plus rien de la vie, J'ai plus d'envie, L'école c'est censé être l'endroit où on rit et on étudie, Pour être quelque chose ou quelqu'un de bien dans la vie, Moi, c'est l'endroit où on m'a ôté toutes mes envies, J'suis même prêt à mettre fin à ma vie, Je me dis : Ça suffit ! » « Ces mots, nous raconte Nadia¹, une maman emplie de chagrin et de colère, ce sont ceux que mon fils Arthur¹ a écrits un jour, vers trois heures du matin. Quand je les ai lus le lendemain, j'ai compris que nous étions passés tout près d'un drame. Aujourd'hui, mon fils ne va plus à l'école. Il n'a plus confiance. Il ne s'y sent pas en sécurité. » (La Libre Belgique, 17/05/2010).

1. Introduction

Assurer la sécurité physique et psychologique des élèves et des professionnels est une des missions centrales des organisations scolaires, souvent d'ailleurs inscrite dans un texte légal. Sans cette sécurité, l'enseignement est très difficile à mettre en place et l'apprentissage est fortement compromis (Furlong & Morrison, 2000). En outre, les situations d'insécurité intense ou répétée peuvent avoir des conséquences négatives importantes sur le bien-être des élèves, des enseignantes et des enseignants. L'objectif du présent chapitre est de réfléchir aux moyens par lesquels les professionnels œuvrant dans les écoles peuvent avoir une action préventive sur les comportements violents. S'inscrivant dans une approche psychosociale, le texte qui suit tente de préciser la manière dont la structuration, l'organisation et le fonctionnement des écoles et des classes, peuvent affecter les processus émotionnels, cognitifs et motivationnels qui vont influencer les comportements des individus. Ce chapitre se centre sur les aspects internes aux établissements scolaires et laisse de côté les éléments plus macroscopiques liés aux différences culturelles, au fonctionnement des systèmes scolaires et aux inégalités sociales en général.

¹ Prénoms d'emprunt.

Si les phénomènes de violence à l'école ne sont pas nouveaux et si l'inquiétude à leur sujet est récurrente dans l'histoire moderne, l'intérêt des chercheuses et des chercheurs à leur égard est relativement récent (Cornell & Mayer, 2010). Les études scientifiques sur le sujet sont relativement rares avant l'an 2000 et se développent rapidement depuis. Ces études, de plus en plus nombreuses, s'appuient sur des méthodologies variées et s'inscrivent dans de multiples champs disciplinaires. Une des conséquences de cette diversité est la difficulté à définir précisément ce que l'on entend par violence à l'école (Parrot & Giancola, 2007). Quelle que soit la définition choisie, il est clair que celle-ci relève d'un rapport à des normes de conduites, définissant ce qui est acceptable ou non, ce qui est dommageable ou non, etc. Une série de constats partagés relatifs à la nature des violences scolaires peuvent néanmoins être tirés de ces recherches.

2. Nature des violences scolaires

Une large majorité des interactions sociales au sein de la plupart des écoles se déroule sans heurt, dans un climat jugé plutôt positif (Galand & Petry, 2007 ; Mayer & Furlong, 2010). Le respect d'autrui, des règles et du matériel, la collaboration, le soutien et l'entraide constituent l'essentiel des conduites manifestées par les élèves en contexte scolaire.

Parmi la minorité des situations ou des comportements jugés problématiques par certains acteurs, la non-conformité aux règles liées au fonctionnement des classes et des écoles est nettement plus répandue que l'atteinte à l'intégrité des personnes. Ainsi, il s'agit le plus souvent d'absentéisme, de passivité, de déplacements intempestifs, de bavardage, de niveau de langage inapproprié, d'écart à la norme vestimentaire, de contestation d'une décision scolaire (note, sanction), etc. (Debarbieux, Garnier, Montoya & Tichit, 1999 ; Galand, Philippot, Petit, Born, & Buidin, 2004) ; toutes choses qui ne constituent généralement pas une infraction ou un délit aux yeux de la loi (sauf en ce qui concerne l'obligation scolaire). Dans le registre de l'atteinte aux personnes, lui largement sanctionné par la loi, les atteintes verbales (moqueries, insultes) sont les plus répandues, suivies des atteintes relationnelles (ex. : rejet, exclusion) ainsi que des atteintes contre les biens (vol, dégradation) ; les atteintes physiques (coups, racket, attouchement) sont les plus rares (Clémence, 2001 ; Janosz, Pascal, & Bouthillier, 2009). Ces différents types d'atteintes peuvent se combiner sous forme de brimades, de harcèlement et de maltraitance entre pairs, qui viennent clairement en tête des situations de souffrance évoquées par les élèves (Jimerson, Swearer, & Espelage, 2010). Les situations de harcèlement (*bullying*) se caractérisent par des actions négatives (physiques, verbales ou sociales) dirigées intentionnellement et

de manière répétée vers un élève perçu comme moins à même de se défendre (Olweus, 1999). Enfin, les agressions aigües et les crimes (coups et blessures, menace avec arme, viol, ...) sont les situations les moins fréquentes et restent rares en milieu scolaire, particulièrement envers les enseignantes et les enseignants (Furlong & Morrison, 1994). Notre propos n'est certes pas de minimiser ces événements, parfois traumatisants pour les personnes qui y sont confrontées, mais de resituer ceux-ci dans leur contexte global.

Sauf exception liée à la configuration des bâtiments ou à la localisation de l'établissement, les situations considérées comme problématiques impliquent principalement des personnes internes à l'école, et parfois des parents (Debarbieux & Blayat, 2001). En outre, il faut noter que la conduite d'un ou d'une élève n'est pas nécessairement identique dans ses différents milieux de vie : adopter un comportement problématique à l'école n'est pas nécessairement lié à un comportement similaire en dehors de l'école (Baldry & Farrington, 2000).

La distinction proposée ci-dessus entre indiscipline, harcèlement et agression² vaut surtout pour la clarté de l'exposé et mais elle est bien entendu loin d'être étanche. Harcèlement et agression sont aussi sanctionnés par les règlements scolaires et le harcèlement est également une forme particulière d'agression. Enfin la mise en cause de certaines règles ou normes scolaires peut être vécue comme une atteinte à l'intégrité personnelle de la part de certains professionnels de l'enseignement. Cependant, on voit bien que les violences scolaires recouvrent des phénomènes en partie de nature différente, et qui n'entretiennent pas nécessairement des relations obligées entre eux (par exemple, le harcèlement peut se développer en l'absence de problèmes majeurs de discipline et inversement ; des incidents disciplinaires fréquents n'impliquent pas systématiquement la présence de nombreuses agressions). Pourtant, ces trois phénomènes affectent le sentiment de sécurité et de bien-être à l'école.

3. Conséquences des violences scolaires

Les recherches disponibles convergent également à propos des conséquences des divers types d'événements problématiques identifiés ci-dessus. Les incidents disciplinaires perturbent l'enseignement et réduisent les opportunités d'apprentissage des élèves. L'acquisition de connaissances scolaires est notamment liée au temps d'enseignement et plus encore au temps d'engagement des élèves dans des activités d'apprentissage (Dumay & Dupriez, 2009). La répétition d'incidents disciplinaires

² L'abandon scolaire, la consommation de drogues, la sexualité précoce, ou les comportements suicidaires, qui sont souvent associés aux comportements violents, mais qui peuvent également se manifester de manière isolée, ne font pas l'objet de ce chapitre.

peut donc avoir des effets négatifs sur les compétences scolaires acquises par les élèves, avec des conséquences éventuelles sur la suite de leur scolarité et leur intégration sociale. Elle peut aussi avoir une influence sur la satisfaction et la motivation professionnelle des enseignants et des enseignantes (Galand, Philippot, & Lecoq 2007). En outre, les élèves identifiés comme enfreignant de manière récurrente les règles scolaires risquent de susciter des réactions négatives de la part de leurs enseignantes et enseignants et d'être confrontés à une escalade des sanctions, ce qui risque d'avoir des répercussions sur leur motivation et leurs résultats scolaires.

Être impliqué(e) dans une situation de harcèlement, que ce soit comme victime, comme auteur ou les deux à la fois, est également associé à une série de difficultés d'adaptation (Juvonen & Graham, 2001). Les recherches à cet égard distinguent habituellement quatre profils d'élèves, par ordre d'importance numérique : les élèves non impliqués, qui servent de groupe de comparaison ; les élèves fréquemment victimes mais peu agressifs ; les élèves qui en harcèlent d'autres sans être souvent victimes eux-mêmes ; et enfin les élèves qui sont à la fois harcelés et harceleurs de façon répétée (Galand, Dernoncourt, & Mirzabekiantz, 2009). Les élèves au profil de victimes se démarquent par leur détresse psychologique : dépression, anxiété, sentiment de solitude, voire tentative de suicide. Les auteurs de brimades se distinguent par un vécu scolaire négatif. Quant aux élèves présentant un profil d'agresseur-victime, ils ou elles se caractérisent par l'expérience scolaire et le vécu émotionnel le plus négatif des quatre sous-groupes. A plus long terme, une position de victime qui devient chronique serait un facteur de risque pour le bien-être émotionnel, tandis qu'une position d'agresseur qui s'installe dans la durée serait un facteur de risque pour l'engagement dans des comportements délinquants au sens large (Olweus, 1999). Il faut noter que les épisodes de harcèlement se déroulent le plus souvent dans la cours de récréation, à la cantine, dans les couloirs ou aux abords immédiats de l'école (et parfois sur Internet), et risquent donc d'être peu visibles pour des adultes qui n'y seraient pas attentifs (Astor, Meyer, & Behre, 1999 ; Jimerson, Swearer, & Espelage, 2010). Quoique moins étudié dans le cadre scolaire, le harcèlement peut aussi se produire entre professionnels travaillant au sein des écoles.

Finalement, les agressions aigües sont rarement des actes isolés, dans le sens où leurs auteurs manifestent généralement d'autres comportements qualifiés de problématiques, que ce soit des transgressions disciplinaires ou du harcèlement et des maltraitances (Rutter, Maughan, Meyer, Pickles, Silberg, Simonoff, & Taylor, 1997 ; Farrington, 1995). Les conduites de nombre de ces élèves peuvent être rattachées aux recherches sur l'agression en général et l'agression physique en particulier (Tremblay, 2008). Elles se rapprochent également de certaines étiquettes utilisées en psychopathologie

ou en psychiatrie : problèmes externalisés, troubles du comportement, comportements antisociaux (Massé, Desbiens, & Lanaris, 2006 ; Patterson, 1993). Il s'agit ici de veiller à ne pas « pathologiser » la moindre déviance. Le recours à l'agression peut parfois constituer une réaction transitoire à des événements de vie stressants. Sa répétition dans la durée et sa manifestation dans plusieurs milieux de vie sont par contre des signaux d'alerte de fragilités plus chroniques. Les « passages à l'acte » récurrents figurent en effet parmi les facteurs les plus fortement associés à des trajectoires marquées par l'échec scolaire et la multiplication de délits divers (Tremblay, 2008). Cela ne signifie pas que tous les élèves qui manifestent ce type de conduites sont condamné(e)s à « mal tourner », mais que la plupart de celles et ceux qui vont « mal tourner » auront manifesté auparavant ce type de conduites. Soulignons que chez bon nombre de ces élèves, les comportements agressifs s'accompagnent de symptômes dépressifs ou anxieux (Galand, Dernoncourt, & Mirzabekiantz, 2009). Ajoutons enfin que l'exposition aux agressions peut amener certaines personnes à réagir en développant elles-mêmes des conduites d'agression par imitation ou dans le but de se protéger, alors que d'autres vont réagir en adoptant des conduites d'évitement ou de retrait (ex.: absentéisme) (Bélanger, Gosselin, Bowen, Desbiens, & Janosz, 2006).

On le voit, les situations reprises ci-dessus, parfois regroupées sous le vocable fourre-tout de violence à l'école, ont des répercussions non négligeables sur le bien-être psychosocial des élèves (et des adultes qui travaillent dans les écoles). Ces « comportements violents », comme nous les appellerons dans la suite du texte, renvoient en fait à un double enjeu : assurer la sécurité des personnes et assurer un fonctionnement scolaire permettant l'enseignement. Reste à savoir ce qui peut être fait au sein des écoles pour prévenir et gérer ces difficultés. C'est ce que nous tenterons de faire dans la suite de ce texte.

4. Processus psychologiques associés aux violences scolaires

D'un point de vue théorique, il s'agit à la fois d'expliquer pourquoi la plupart des élèves sont habituellement respectueux de règles et d'autrui, et pourquoi certain(e)s vont parfois transgresser ces règles et agresser autrui. Plusieurs théories mettent en avant le rôle du contrôle de soi (l'inhibition des réponses agressives ou transgressives) et corollairement de l'échec du contrôle de soi, dû à un manque de repères internes clairs et cohérents, à l'absence de supervision de ses actions, ou à une trop faible capacité d'autorégulation (Baumeister & Boden, 1998 ; Bosworth, Espelage, & Simon, 1999). Plusieurs auteurs estiment d'ailleurs que, dans la plupart des cas de violence, les gens « s'autorisent » la perte de leur contrôle, par exemple en considérant qu'il est normal de perdre le contrôle de soi dans

certaines circonstances ou en réévaluant le passage à l'acte de façon à le rendre légitime (« il l'a bien cherché, c'est de sa faute »), jusqu'à en faire une source de valorisation (atteinte de buts positifs ; Bandura, 1999 ; Bushman, Baumeister, & Stack, 1999 ; Favre, 2007). Dans cette perspective, la violence est rarement gratuite, elle se construit à travers des situations et des interactions. Les personnes adoptent des comportements qu'ils considèrent comme « normaux » (c'est-à-dire comme faisant partie des normes de leur groupe d'appartenance), justifiés ou instrumentaux (c'est-à-dire permettant d'obtenir un effet désiré : objet, statut, réputation, etc.). Les événements et les signaux qui soutiennent l'idée que la violence est une réaction normale et productive, qui donnent l'impression d'une menace sciemment provoquée, et/ou qui suscitent la colère favorisent le déclenchement de l'agression (Galand & Dupont, 2002 ; Lindsay & Anderson, 2000).

L'intégration de ces différentes approches théoriques invite à considérer la manière dont les normes saillantes dans l'environnement scolaire, les pressions situationnelles, les stimulations émotionnelles, les opportunités et les sanctions, les alternatives possibles, etc., vont soutenir ou au contraire diminuer la capacité et la motivation des individus à réguler leur comportement (Bandura, Caprara, Barbaranelli, & Regalia, 2001 ; Brody, Dorsey, Forehand, & Armistead, 2002). A contrario, il s'agit de réfléchir à la manière dont différents éléments du contexte scolaire peuvent influencer l'évolution, d'une part de l'agressivité proactive (non provoquée) via les opportunités de modelage et de renforcement qu'ils offrent, et d'autre part de l'agressivité réactive (provoquée) via la frustration et l'insécurité qu'ils suscitent (Bélanger, Gosselin, Bowen, Desbiens, & Janosz, 2006).

A l'opposé d'une vision des comportements violents comme relevant principalement d'élèves « à problème », ce détour par les processus psychologiques amène à se demander comment mettre en place un fonctionnement scolaire qui donne aux élèves de bonnes raisons d'adhérer aux manières d'être de l'école et réduit les incitants à recourir à la violence. Un enjeu central dans la construction de la sécurité à l'école est donc celui de la légitimité des règles scolaires aux yeux des élèves. Afin d'avoir une meilleure idée des éléments sur lesquels les écoles pourraient agir, nous passerons d'abord en revue une série d'expériences individuelles qui prennent place en contexte scolaire et qui peuvent influencer les processus psychologiques évoqués ci-dessus. Nous verrons ensuite dans quelle mesure ces expériences individuelles sont influencées par les pratiques éducatives mises en œuvre au sein des écoles. Finalement, nous examinerons l'efficacité de différents types d'intervention visant à réduire les violences à l'école.

5. Vécus scolaires liés à l'évolution des violences

Les études explorant l'effet du vécu scolaire des élèves sur l'évolution de leurs comportements violents se heurtent au fait que les comportements violents constituent eux-mêmes un facteur de risque important pour l'adaptation scolaire. Les élèves qui manifestent des comportements violents répétés risquent davantage d'être impliqués dans des interactions violentes et donc d'être victimes de violence à l'école. Ils et elles ont tendance à être rejeté(e)s par leurs camarades de classe et à s'affilier à d'autres élèves présentant le même type de comportements. Ils et elles tendent aussi à avoir une perception moins positive de leurs relations avec les enseignantes et les enseignants et du climat de leur école, rapportent une attitude moins positive vis-à-vis de l'école, et risquent davantage de se retrouver en échec scolaire et d'abandonner l'école (Farrington, 1995; Murray & Greenberg, 2000 ; Tremblay, 2008). Pour surmonter cette difficulté, il faut se baser sur des études longitudinales, qui prennent en compte les caractéristiques sociodémographiques et psychosociales initiales des élèves, ainsi que le niveau de départ des comportements violents, puis examinent le lien entre certains éléments du vécu scolaire et les changements dans le niveau de comportements violents. Plusieurs études de cette nature soutiennent l'idée que les expériences scolaires des élèves ont une incidence sur l'évolution de leur conduite.

Ainsi, être plusieurs fois victime de violences scolaires (Snyder, Brooker, Patrick, Snyder, Schrepferman, & Stoolmiller, 2003), être témoin de violences à l'école (Lorion, 1998) ou percevoir son école comme un lieu où les violences sont fréquentes (Janosz, Archambault, Pagani, Pascal, Morin, & Bowen, 2008), peuvent amener certains élèves à se montrer plus violents. Inversement, des relations avec les enseignantes ou les enseignants caractérisées par un soutien élevé et un faible niveau de conflit (Meehan, Hughes, & Cavell, 2003) et la perception d'un climat relationnel positif au sein de l'école (Kuperminc, Leadbeater, Emmons, & Blatt, 1997) peuvent entraîner une diminution des comportements violents. Par contre, le rejet par les pairs durant l'enfance et l'association avec des pairs « déviants » durant l'adolescence sont des facteurs qui peuvent augmenter les comportements agressifs, ou tout au moins participer à leur maintien (Dodge & Petit, 2003). De même, un faible attachement à l'école et une faible implication scolaire prédisent l'engagement ultérieur dans des comportements violents (Gottfredson, 2001). Quant à l'échec et au décrochage scolaire, ils auraient plutôt un effet indirect, en favorisant le rapprochement avec des pairs déviants et en renforçant les attitudes négatives vis-à-vis de l'école (O'Donnel, Hawkins, & Abbott, 1995; Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano, & Hawkins, 2000). Enfin, on peut craindre que les sanctions sous forme d'exclusion scolaire (Hayden, 2001) ou le regroupement d'élèves plus turbulents et/ou en difficulté scolaire au sein d'un

même classe ou d'une même option (Dishion, McCord, & Poulin, 1999) n'aient aussi pour conséquence de favoriser le développement d'association entre pairs ayant des comportements problématiques et, par contagion, d'attitudes négatives vis-à-vis de l'école (Gifford-Smith, Dodge, Dishion, & McCord, 2005). En l'absence de liens positifs avec des pairs prosociaux, des enseignants et des enseignantes, l'élève n'aurait plus à se préoccuper de perdre leur estime. En l'absence de perspectives de réussite scolaire et professionnelle, il ou elle ne verrait plus l'intérêt d'investir dans les parcours socialement valorisés. Il ou elle aurait donc d'autant moins de raisons de restreindre ses comportements violents.

Ces différents aspects de l'expérience scolaire ne sont bien sûr pas indépendants les uns des autres. Il est par exemple probable que la qualité des relations avec les enseignants et enseignantes et la perception du climat scolaire influencent l'attitude vis-à-vis de l'école. Bien qu'il soit difficile de se faire une idée précise des relations entre toutes ces variables considérées simultanément, nous sommes bien face à un phénomène multifactoriel, dont on ne peut rendre compte à partir d'un facteur unique (Brookmeyer, Fanti, & Henrich, 2006; Kasen, Cohen, & Brook, 1998). Ces différents facteurs peuvent d'ailleurs être organisés selon une séquence temporelle : l'entrée à l'école avec un tempérament agité et impulsif, un faible contrôle de soi et des comportements agressifs risquent d'entraîner une faible acceptation parmi les pairs et des réactions négatives de la part des enseignants et enseignantes, puis de mener à de faibles performances scolaires ; ces événements risquent de favoriser l'affiliation à des pairs présentant les mêmes comportements problématiques et de renforcer l'adoption de croyances favorables à l'usage de la violence ainsi que d'attitudes anti-scolaires, ce qui diminuerait l'engagement dans la scolarité et dans la poursuite de buts socialement valorisés, suscitant le maintien ou l'accroissement des comportements violents (Gottfredson, 2001). Il faut cependant souligner qu'il s'agit là de probabilités et pas de déterminismes mécaniques. De nombreux élèves manifestant des comportements violents dans leur jeune âge ne suivent heureusement pas cette trajectoire. Des relations amicales avec des pairs prosociaux, une relation de confiance avec un enseignant, une enseignante, une éducatrice ou un éducateur, des réussites scolaires, l'acquisition de meilleures compétences sociales, etc., peuvent amener l'élève à modifier ses comportements. A contrario, des expériences de rejet et d'échec confrontent l'élève à de nouvelles difficultés et l'accumulation des facteurs de risque peut mener l'élève dans un cercle vicieux qui augmente les comportements violents, rendant plus difficile leur modification (Deater-Deckard, Dodge, Bates, & Petit, 1998).

6. Ecoles et violences

Ainsi, ce que va vivre l'élève à l'école avec ses pairs, avec les enseignants et enseignantes et dans ses apprentissages, va avoir une incidence sur l'évolution de ses comportements (Galand, 2009b). La question suivante est de savoir dans quelle mesure ce vécu des élèves dépend des modalités de fonctionnement des écoles, et pas uniquement de facteurs structurels ou socio-familiaux largement hors du pouvoir d'action des équipes scolaires. Une manière de répondre à cette question est de comparer le vécu scolaire des élèves dans plusieurs écoles ou classes, en tenant compte des caractéristiques structurelles et de la composition de ces dernières.

Les études de ce type montrent des différences significatives entre écoles concernant la victimisation des élèves et des enseignants et enseignantes, le harcèlement entre élèves, la violence perçue, le sentiment d'insécurité, les problèmes de discipline, les performances scolaires, l'absentéisme, la délinquance et la consommation de drogues (Debarbieux, Dupuch, & Montoya, 1997 ; Galand, Philippot, Buidin, & Lecocq, 2004 ; Roland & Galloway, 2002 ; Rutter & Maughan, 2002). Autrement dit, l'exposition à la violence à l'école, les contacts avec des pairs délinquants, la perception du climat scolaire, l'attitude vis-à-vis de l'école, le rendement scolaire et la persévérance d'un ou une élève varient suivant l'école ou la classe qu'il ou elle fréquente, même quand on tient compte de ses caractéristiques personnelles. Par conséquent, selon l'établissement scolaire ou la classe qu'il ou elle fréquente, et quelles que soient ses spécificités individuelles, l'élève est plus ou moins exposé aux différents facteurs de risque et de protection présentés au point précédent.

Néanmoins, les études multiniveaux³ soulignent que l'effet-classe est plus fort que l'effet-établissement (Baerveldt, 1992 ; Van der Oord & Rispen, 1999), et que ces effets contextuels sont d'ampleur limitée (la majorité de la variance reste au niveau individuel). Autrement dit, il y a généralement plus de variation des comportements « problématiques » entre les classes d'une même école qu'entre deux écoles, et encore plus au sein des élèves d'une même classe qu'entre deux classes. Conséquence logique, les variables qui permettent de comprendre les différences entre écoles n'aident que faiblement à comprendre les différences de comportements entre élèves. Les différences entre écoles sont également plus prononcées pour l'indiscipline que pour l'agression et la délinquance (Rutter & Maughan, 2002 ; Welsh, 2001).

La plupart des études s'accordent sur le fait que l'effet du contexte scolaire est associé à la

³ Les études multiniveaux permettent de modéliser simultanément les effets de différentes variables sur les individus au sein de chaque école et les effets des caractéristiques scolaires sur les variations entre écoles. Elles permettent également de tester si ces variables ont des effets identiques dans différentes écoles (Bressoux, 2008 ; Raudenbush & Bryk, 2002).

composition et à la structure de la classe ou de l'école, mais ne s'y réduit pas (Khoury-Kassabri, Benbenishty, Astor, & Zeira, 2004 ; Ma, 2002). Ces résultats s'observent aussi bien dans l'enseignement primaire que secondaire et ont été répliqués dans plusieurs pays occidentaux. Des études plus qualitatives aboutissent à des résultats similaires (Carra, 2009 ; Figueira-Mc Donough, 1986 ; Pain, 1997). Cependant, les performances d'une école dans un domaine (ex. les incidents disciplinaires) ne sont pas nécessairement indicatives de ses performances dans un autre domaine (ex. la réussite scolaire ; Rutter & Maughan, 2002 ; Smyth, 1999). Il peut également y avoir un décalage entre les éléments qui affectent le vécu des enseignants et enseignantes et celui des élèves (Galand, Philpott, Buidin, & Lecocq, 2004 ; Gottfredson, Gottfredson, Payne, & Gottfredson, 2005).

Concernant les caractéristiques structurelles, de nombreuses variables relatives à la localisation de l'école et à la composition du public d'élèves qu'elle accueille ont été étudiées. Il faut néanmoins souligner qu'un facteur mis en avant dans une recherche peut s'avérer insignifiant dans une autre et qu'aucune étude ne prend en considération l'ensemble des facteurs (Newman, Garrett, Elbourne, Bradley, Noden, Taylor, & West, 2006). En outre, ces différents facteurs sont en partie redondants (Gottfredson, 2001). On peut cependant noter qu'établissement de grande taille, une population socio-économiquement moins favorisée et un retard scolaire élevé, sont les principaux facteurs de risque que l'on retrouve de manière récurrente dans les études les plus rigoureuses d'un point de vue méthodologique (études multiniveaux). Dans leur ensemble, les résultats relatifs aux effets de composition soulignent les effets négatifs de différentes formes de ségrégation sociale et scolaire, qui aboutissent au regroupement d'élèves « en difficulté scolaire », sur l'évolution des comportements violents (Payet, 1998; Galand, Philpott, Buidin, & Lecocq, 2004).

Concernant les caractéristiques organisationnelles, les recherches sur l'effet-école montrent l'effet protecteur de la cohésion des équipes éducatives, d'un leadership clair de la part de la direction, d'attentes élevées à l'égard des élèves, de règles explicites et appliquées de manière consistante et équitable, de pratiques qui minimisent la comparaison et la différenciation entre élèves et/ou de relations positives entre enseignant(e)s et élèves (Galand, 2009b, Gottfredson, 2001). A nouveau, il faut souligner qu'un facteur mis en avant dans une recherche peut s'avérer insignifiant dans une autre et qu'aucune étude ne prend en considération l'ensemble des facteurs cités. Il semble néanmoins que la notion de « communauté scolaire » résume assez bien les résultats rapportés, en mettant l'accent sur le fait que, plus que l'un ou l'autre facteur isolé, c'est un ensemble de pratiques et une trame de relations qui constituent le climat d'un établissement et font la différence (Battistich, Solomon, Watson & Shaps,

1997 ; Viaud, 2005). Une organisation s'appuyant sur des concertations régulières, un projet commun, des relations coopératives entre professionnels et des interactions quotidiennes organisées de manière à favoriser l'implication des enseignantes, des enseignants et des élèves, crée des liens sociaux et établit des normes qui vont à l'encontre d'une sous-culture soutenant l'usage de la violence parmi les élèves (Galand, Philippot & Frenay, 2006 ; Payne, Gottfredson, & Gottfredson, 2003). Une gestion de la discipline dans laquelle les règles sont claires et les comportements négatifs sanctionnés, dans laquelle les adultes modèlent et renforcent les comportements prosociaux, permet de réduire les comportements violents et soutient la construction d'un climat communautaire (Henry, Guerra, Huesmann, Tolan, Van Acker, & Eron, 2000). Un management assurant la distribution effective des ressources et une bonne communication des informations favorise également un tel climat, tandis que la spécialisation des rôles et la différenciation des curricula rendent la construction d'un tel climat plus difficile. Finalement, l'utilisation de méthodes d'enseignement efficaces favorise la réussite et une attitude positive vis-à-vis de l'école (Gottfredson, 2001). L'importance d'un climat communautaire et d'une responsabilité collective est soulignée a contrario par des études qui mettent en évidence les conséquences délétères des politiques scolaires focalisées sur la répression et la coercition (Nickerson & Martens, 2008 ; Hyman & Perone, 1998).

Il faut cependant remarquer que la distinction faite ci-dessus entre caractéristiques structurelles et organisationnelles est en partie arbitraire, car ces deux types de caractéristiques sont liées (Gottfredson, Gottfredson, Payne, & Gottfredson, 2005 ; Dumay & Dupriez, 2004). Les établissements accueillant des élèves plus fragilisés ont souvent moins accès aux ressources humaines et matérielles facilitant la construction d'une communauté scolaire et plus de difficultés à développer un climat positif. Mais plus difficile ne veut pas dire impossible, et plusieurs recherches indiquent que les élèves « à risque » sont justement les plus sensibles aux effets du climat d'école ou de classe (Battistich & Hom, 1997 ; Crooks, Scott, Wolf, Chidio, & Killip, 2007 ; Kellam, Ling, Merisca, Brown, & Ialongo, 1998). L'intensité des problèmes auxquels sont confrontés les établissements, les enseignantes et les enseignants dépend donc bien entendu de facteurs qui leur échappent largement, comme la pauvreté, le niveau de criminalité du quartier, la formation initiale du personnel, etc. Pourtant, les acteurs scolaires conservent une marge d'action appréciable concernant le climat de leur école, et par conséquent concernant les conduites des élèves lorsqu'ils sont à l'école (Galand, 2009b). Les recherches synthétisées jusqu'ici plaident clairement pour des interventions axées sur l'organisation du curriculum et du milieu scolaire (Bélanger, Gosselin, Bowen, Desbiens, & Janosz, 2006 ; Gladden, 2002).

Cependant, ces recherches sont de nature corrélative et n'offrent par conséquent aucune garantie à propos de la causalité des relations observées entre les variables. De plus, elles ne nous apprennent pas grand chose concernant la manière de procéder pour modifier l'environnement scolaire offert par les établissements.

7. Programmes d'interventions concernant les violences scolaires

Pour avoir une meilleure idée des influences causales, il faut se tourner vers les recherches visant à évaluer l'impact de programmes d'intervention menés en milieu scolaire. Ces recherches comparent généralement le niveau de comportements violents d'élèves qui ont suivi un programme d'intervention et d'élèves qui n'ont pas suivi ce programme.

7.1. Différents axes de prévention

Schématiquement, on peut distinguer au moins trois approches parmi les programmes de prévention des problèmes de comportement à l'école (Osher, Bear, Sprague, & Doyle, 2010).

- 1) *La régulation des activités d'apprentissage.* L'idée centrale de cette approche est de travailler sur le pédagogique pour avoir une action préventive. Il s'agit principalement de mettre en place des activités qui mobilisent l'énergie des élèves sur l'apprentissage, et de (re)mettre les élèves au travail par des interventions discrètes plutôt que recourir à des punitions (Doyle, 2006 ; Galand, 2004). Le pari est d'impliquer les élèves dans les apprentissages et de minimiser les interruptions ou les moments de flottements, de façon à détourner les élèves d'autres types de comportement et à réduire les occasions de conflits potentiels.
- 2) *La gestion de la discipline.* Cette approche s'appuie sur les principes suivants : la mise au point d'un petit nombre de règles formulées positivement, l'explicitation et l'enseignement des comportements sociaux attendus, l'attention partagée portée au respect de ces règles et attentes, une réaction consistante en cas de violation des règles en évitant les punitions lourdes, l'emploi d'une vaste gamme de renforcements positifs pour les comportements attendus (Ialongo, Poduska, Werthamer, & Kellam, 2001 ; Mooij, 1999 ; Sprague & Golly, 2004). Il s'agit de rendre plus explicite et accessible ce qui est attendu, mais aussi de l'incarner de manière cohérente au sein d'une équipe éducative en mettant surtout en avant les moments où les élèves respectent ce qui est attendu, afin de soutenir les comportements jugés positifs.
- 3) *L'apprentissage social et émotionnel.* Cette approche met l'accent sur la formation à des compétences favorisant le développement cognitif, social et émotionnel, de manière à soutenir les

acquisitions scolaires, l'adaptation sociale et la santé mentale. Il s'agit par exemple de développer la connaissance de soi, l'affirmation de soi, la régulation émotionnelle, l'empathie, la résolution de conflit, et/ou les comportements prosociaux. Cet apprentissage s'appuie sur un curriculum, mis en œuvre lors de moments de formation planifiés, qui offre des opportunités de pratiquer ces compétences et fournit des rétroactions aux élèves (Aber, Brown, & Jones, 2003 ; Elis, Zins, Graczyk, & Weissberg, 2003). Une composante extra-scolaire est parfois prévue pour favoriser la généralisation de cet apprentissage. Souvent, cette approche se caractérise également par l'attention portée à la qualité des relations enseignant(e)s-élèves et à la responsabilisation des élèves.

Ces trois approches peuvent être complémentaires, mais il est exceptionnel qu'un programme les combine toutes simultanément. Certains programmes se focalisent sur une approche particulière, d'autres combinent plusieurs modalités d'intervention. Les études relatives à la régulation des activités d'apprentissage sont les moins nombreuses et sont plutôt menées au niveau des classes. Les études relatives à la gestion de la discipline sont généralement menées au niveau d'écoles qui sont accompagnées dans une transformation de leurs pratiques disciplinaires. Les études relatives à l'apprentissage social et émotionnel portent le plus souvent sur un programme précis, prédéfini, qui peut être proposé à tous les élèves (prévention universelle) ou à des groupes d'élèves qui présentent certains facteurs de risque (prévention ciblée). Ces programmes sont parfois intégrés dans des interventions qui visent le fonctionnement des écoles dans leur ensemble (*whole-school programs*).

7.2. Effets des programmes de prévention

Les programmes de prévention proposés aux écoles et aux enseignants sont très nombreux et très diversifiés, tant sur la forme que sur le fond (Jimerson & Furlong, 2006). Il est donc difficile d'en résumer les effets, d'autant que ces différents programmes ont été étudiés de manière très inégale. Plutôt que d'examiner les études une par une, il est plus intéressant de se référer aux méta-analyses⁴ qui ont été réalisées à leur sujet (Hahn, Fuqua-Whitley, Wethington, Lowy, Crosby, Fullilove et al., 2007 ; Mytton, DiGuiseppe, Gough, Taylor, & Logan, 2002 ; Wilson & Lipsey, 2007). La majorité des programmes étudiés sont mis en œuvre par les enseignants et enseignantes et comprennent des activités en groupe (parfois accompagnées d'un suivi individuel). Les résultats des méta-analyses convergent pour indiquer un impact positif, mais faible, des interventions en milieu scolaire sur les problèmes de comportement. En accord avec les résultats présentés précédemment, les programmes d'intervention

⁴ La méta-analyse est une technique statistique qui permet de synthétiser et d'analyser un grand nombre d'études conjointement.

ont des effets plus prononcés sur le décrochage et les problèmes de discipline que sur la délinquance ou la consommation de drogues (Wilson, Gottfredson, & Najaka, 2001). Il apparaît également que ces interventions ont surtout pour effet d'entraîner une diminution de comportements violents qui autrement seraient restés stables, plutôt que prévenir leur apparition (Wilson, Lipsey, & Derzon, 2003). Les résultats indiquent également que certains programmes se révèlent plus efficaces que d'autres. Les programmes qui ne rencontrent pas de problème dans leur mise en œuvre et qui sont plus intenses (plus de sessions sur une période donnée) obtiennent des effets plus marqués. La longueur des interventions ne semble pas avoir d'effet propre. L'efficacité de ces programmes varie généralement peu selon l'âge, le genre et l'origine sociale ou culturelle des participants.

Concernant le format des programmes, ce sont les interventions s'adressant à des élèves « à risque » (prévention ciblée) qui aboutissent aux effets les plus prononcés (Wilson & Lipsey, 2006). Un des défis de ce genre de programme est néanmoins d'éviter les abandons en cours de route de la part des participants et participantes. Leurs effets sont également plus importants chez les élèves qui manifestent déjà des problèmes de comportement plutôt que chez ceux et celles présentant seulement un facteur de risque lié à leurs caractéristiques démographiques. Les programmes s'adressant à tous les élèves (prévention universelle) ont un effet légèrement moins prononcé, mais toujours important d'un point de vue pratique. L'effet de ces programmes « universaux » est légèrement plus marqué chez les élèves plus jeunes de milieux socio-économiques défavorisés. Il faut noter que la plupart des études scientifiques portent sur des programmes de démonstration, c'est-à-dire des programmes mis en œuvre sous la supervision d'une équipe de recherche dans l'espoir d'en démontrer l'efficacité. Or, il semble que les effets observés sont plus faibles pour les programmes de routine, c'est-à-dire implantés à l'initiative des écoles sans supervision d'une équipe de recherche, que pour les programmes de démonstration (Wilson, Lipsey, & Derzon, 2003). Les pratiques habituelles des professionnels faisant de la guidance, du conseil ou du travail social au sein des établissements scolaires ont été très peu évaluées.

Concernant le contenu des programmes, la régulation des activités d'apprentissage, la gestion de la discipline ou l'apprentissage social et émotionnel semblent se valoir largement en termes d'efficacité (Wilson, Lipsey, & Derzon, 2003). Les techniques particulières utilisées ne semblent pas non plus se différencier clairement en termes d'efficacité. Seuls les programmes uniquement centrés sur la réduction du harcèlement entre pairs aboutissent à des résultats plus mitigés (Merrell, Gueldner, Ross, & Isava, 2008). Par contre, les classes ou écoles spéciales ont en moyenne un effet nul et les

interventions multimodales ou *whole-school* ont souvent un effet très faible (Smith, Schneider, Smith, & Ananiadou, 2004 ; Wilson & Lipsey, 2006). Ce dernier type d'intervention, qui demande une forte mobilisation et une grande coordination de différents acteurs, rencontre souvent des problèmes de mise en œuvre (Lindström & Campart, 1998). Comme le soulignent Furlong et Morrison (1994), les écoles ne peuvent pas se permettre de se focaliser exclusivement sur les problèmes de violence.

Plus généralement, le défi majeur des programmes d'intervention est de s'intégrer dans les pratiques quotidiennes des enseignants et enseignantes et des établissements. Non seulement les recherches évaluatives portent principalement sur des programmes de démonstration plutôt que sur des programmes de routines, mais elles sont loin de couvrir la diversité des interventions mises en place dans les écoles (Gottfredson & Gottfredson, 2002 ; Russon & Steffgen, 2004). Beaucoup d'interventions largement mises en œuvre n'ont pas été suffisamment évaluées. De plus, les écoles mettent souvent en place plusieurs types d'interventions en même temps. Or, les recherches nous disent peu de choses sur les effets combinés de ces interventions, sur leur cohérence ou sur la dispersion des moyens que cela peut entraîner. A cela s'ajoute le fait que la qualité d'implantation de nombreux programmes est souvent faible, surtout à grande échelle (Gottfredson & Gottfredson, 2002 ; Mihalic & Irwin, 2003). Les études évaluatives sont par conséquent peu informatives de ce qui se fait habituellement dans les écoles et de ses effets. A nos yeux, le principal mérite de ces études est de démontrer qu'un changement volontaire et planifié est possible et d'identifier des principes d'action qui apparaissent plus efficaces que d'autres.

8. Prévenir les violences scolaires

Les recherches présentées jusqu'ici montrent bien la complexité des phénomènes désignés comme violences scolaires. Une réponse unique, valant pour tous les cas de figures, est illusoire et condamnée à l'inefficacité. Cela n'implique pas qu'intervenir est obligatoirement compliqué, mais que différents niveaux et différents axes d'intervention sont possibles et pertinents, et ont intérêt à être combinés et coordonnés. Pour clore ce chapitre, essayons de synthétiser les implications pratiques qui se dégagent des recherches.

Actuellement, les punitions, les exclusions et les suspensions sont les réponses les plus répandues des écoles aux comportements « problématiques » des élèves. Ces réponses sont peu efficaces et ont parfois pour conséquence d'aggraver les difficultés initiales (Osher, Bear, Sprague, & Doyle, 2010). Les recherches indiquent clairement que l'autorité scolaire demande plus que des

punitions, elle cherche à développer le contrôle de soi et les compétences sociales chez les élèves. Or, si la sanction est un signal qui vise à stopper un comportement, elle n'aide pas à développer d'autres manières de se conduire. Faire régner l'ordre ne suffit pas à construire un climat positif au sein d'une école. La confiance et le sentiment d'appartenance nécessitent un travail éducatif qui cultive le respect, l'attention à l'autre, la convivialité et les obligations mutuelles entre enseignants, enseignantes et élèves, ainsi qu'entre élèves. Un tel climat ne permet pas seulement de réduire l'expression de comportements violents, mais aussi de favoriser les apprentissages (Cornell & Mayer, 2010). Prendre soin du climat de la classe et de l'école fait donc partie intégrante du rôle des enseignants et enseignantes, car ce climat affecte la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Plus précisément, les enseignants n'ont pas pour mandat de prendre en charge toutes les difficultés de leurs élèves et d'endosser tous les rôles, mais ils et elles ont celui de mettre en place des conditions les plus favorables possibles pour l'apprentissage. Et ces conditions sont à la fois cognitives et sociales (Pianta, 2003). En ce sens, se soucier du respect des règles scolaires et des relations entre élèves ne constitue pas un à-côté supplémentaire et désagréable du métier d'enseignant ou d'enseignante, mais une partie de son mandat et une condition de son efficacité. Ceci souligne la complexité du travail enseignant, qui amène à faire face à de multiples difficultés.

Par conséquent, proposer aux enseignants et enseignantes des programmes spécifiques pour chaque type de difficulté potentielle (harcèlement, délinquance, addictions, abandon scolaire, égalité de genre, médias, interculturel, citoyenneté, etc.) paraît peu réaliste. Une telle approche risque d'empiéter sur le temps d'enseignement et semble très difficile à implémenter de manière durable. L'option consistant à faire appliquer ces programmes spécifiques par des « spécialistes » non-enseignants, outre son coût, risque de déresponsabiliser les enseignants et enseignantes en donnant l'impression que ce n'est pas leur travail d'assurer un climat scolaire serein. Il nous semble plus fructueux de travailler avec les enseignants et enseignantes à des améliorations graduelles de leurs pratiques quotidiennes, sans chercher à imposer des réformes radicales (Galloway & Rolland, 2004).

De fait, les recherches concernant la régulation des activités d'apprentissage suggèrent que les pratiques de classe des enseignants et enseignantes peuvent avoir un impact sur l'intensité des problèmes de comportements des élèves (d'autant que ces problèmes varient davantage entre classes qu'entre écoles). Les résultats de ces recherches invitent à réfléchir à trois aspects des pratiques d'enseignement (Beaumont & Sanfaçon, 2006 ; Casanova, 2004 ; Roland & Galloway, 2002) : (a) la mise en place d'environnements d'apprentissage « préventifs » à travers le modèle de comportement

proposé, les routines instaurées, et le monitoring de l'évolution des élèves sur le plan cognitif, affectif et relationnel ; (b) la manière de réagir face des situations conflictuelles ou de crise, afin de limiter les risques d'escalade ; (c) le retour réflexif individuel ou collectif sur ses actions, en vue d'une prise de recul et d'une amélioration. En d'autres mots, un des objectifs prioritaires en termes de prévention au niveau du développement professionnel des enseignants et enseignantes serait d'améliorer la qualité de l'enseignement pour tous les élèves, plutôt que de former à des techniques spécialisées vis-à-vis de tel ou tel problème propre à quelques élèves (Adelman & Taylor, 2003).

Les recherches concernant la gestion de la discipline indiquent que la connaissance des règles n'est pas un élément crucial, car elle est généralement assez bonne. La difficulté est plutôt de faire reconnaître ces règles comme légitimes (Carra, 2009 ; Galand, 2008). A cet égard, la sévérité et les politiques de tolérance zéro n'ont pas démontré leur efficacité. Par contre, une bonne cohérence au sein de l'équipe éducative à propos des valeurs et des objectifs, de l'application des règles et de la circulation de l'information, semble très importante. L'expérience pratique réfute ainsi à la fois le laxisme et l'autoritarisme, en soulignant le rôle d'adultes bienveillants et vigilants, attentifs à signaler toute transgression constatée (ce qui est le sens premier du mot sanction) mais misant avant tout sur le rappel des règles (Galand, 2009a). Cela demande une certaine implication des adultes travaillant dans les établissements, notamment dans des temps d'échanges collectifs et l'acceptation du côté éducatif du métier d'enseignant et d'enseignante. Comme mentionné supra, il s'agit aussi pour les adultes présents dans les établissements de proposer d'autres modèles de conduites et d'offrir des opportunités de reconnaissance publique et de valorisation, y compris vis-à-vis des pairs, associés au respect de ces modèles (Delannoy, 2000 ; Jimerson & Furlong, 2006). L'implication des élèves dans la gestion de l'école, l'élaboration des règles et leur application (ex.: conseil de participation, médiation par les pairs, tâche à responsabilité) peut aider à renforcer la légitimité des règles scolaires (Benbenishty & Astor, 2005). Une ouverture aux parents, l'invitation de ceux-ci à s'impliquer dans des activités d'apprentissage ou festives co-organisées avec des enseignants et enseignantes, voire l'offre de service envers les familles en dehors des heures de cours (bibliothèque, salle de sport, ciné-club, etc.), peuvent aider à renforcer la cohérence entre école et famille. Avec les parents comme avec d'autres intervenants extra-scolaires, le défi pour les écoles est d'arriver à instaurer une logique de partenariat et de rôles différenciés mais complémentaires, plutôt qu'une logique unilatérale fondée sur un rapport de force (Carra, 2009 ; Walker & Shinn, 2002).

Les études concernant l'apprentissage social et émotionnel indiquent que celui-ci peut être

bénéfique pour tous les élèves, mais profite davantage aux élèves qui manifestent déjà des comportements problématiques. Certains éléments de cet apprentissage social et émotionnel peuvent être intégrés dans le curriculum habituel des classes, mais d'autres éléments sont trop spécifiques ou trop coûteux en temps. Comme regrouper les élèves manifestant des comportements violents dans des classes ou des écoles particulières est souvent associé à une série d'effets pervers (Ang & Hughes, 2002 ; Dishion, McCord, & Poulin 1999), les recherches suggèrent qu'offrir quelques heures par semaine aux élèves « très difficiles » un curriculum axé sur les compétences sociales et émotionnelles peut être utile.

9. Conclusion

Les recherches passées en revue dans ce chapitre indiquent que des actions sont possibles à différents niveaux : celui d'une classe, celui d'un cycle ou d'une option, celui d'un groupe « à risque », celui d'un établissement. Chacun de ces niveaux a sa pertinence et semble avoir un effet repérable. Ces différents niveaux d'action peuvent bien entendu se combiner de façon à renforcer leurs effets (Farmer, Farmer, Estell, & Hutchins, 2007), mais l'absence d'une telle coordination ne condamne pas les acteurs à l'impuissance ou à l'inaction. Si un accompagnement des enseignants et enseignantes ou des équipes éducatives peut être utile à chaque niveau d'intervention, c'est sans doute dans la construction d'une synergie entre différents niveaux et différentes démarches, plus exigeante et plus difficile à atteindre, qu'un accompagnement s'avère le plus crucial (Lewis, Perry, & Murata, 2006 ; Ortega, Del Rey, & Mora-Merchan, 2004). Savoir si la forme que prend cet accompagnement (outils de collecte d'information, supervision, échanges de pratiques, coaching, consultance, etc.) a un impact sur son efficacité reste largement un champ de recherche à explorer.

Références

- Aber, L.J., J.L. Brown et S.M. Jones (2003). «Developmental trajectories toward violence in middle childhood: Course, demographic differences, and response to school-based intervention», *Developmental Psychology*, 39, p. 324-348.
- Adelman, H.S. et L. Taylor (2003). «Rethinking school psychology - commentary on public health framework», *Journal of School Psychology*, 41, p. 83-90.
- 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*, 31, p. 164-185.
- Astor, R.A., H.A. Meyer et W.J. Behre (1999). «Unowned places and times: Maps and interviews about violence in high schools», *American Educational Research Journal*, 36, p. 3-42.
- Baerveldt, C. (1992). «Schools and the prevention of petty crimes: Search for a missing link», *Journal of Quantitative Criminology*, 8, p. 79-94.
- Baldry, A.C. et D.P. Farrington (2000). «Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles», *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 10, p. 17-31.
- Bandura, A. (1999). «Moral disengagement in the perpetration of inhumanities», *Personality and Social Psychology Review*, 3, p. 193-209.
- 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*, 80, p. 125-135.
- Battin-Pearson, S., M.D. Newcomb, R.D. Abbott, K.G. Hill, R.F. Catalano et J.D. Hawkins (2000). «Predictors of early high school dropout: A test of five theories», *Journal of Educational Psychology*, 92, p. 568-582.
- Battistich, V. et A. Hom (1997). «The relationship between students' sense of their school as a community and their involvement in problem behaviors», *American Journal of Public Health*, 87, p. 1997-2001.
- Battistich, V., D. Solomon, M. Watson et E. Shaps (1997). «Caring school communities», *Educational Psychologist*, 32, p. 137-151.
- Beaumeister, R.F. et J.M. Boden (1998). «Aggression and the self: High self-esteem, low self-control, and ego threat», dans R.G. Geen et E. Donnerstein (dir.), *Human aggression: Theories*,

research, and implications for social policy, San Diego, Academic Press, p. 111-140.

Beaumont, C. et C. Sanfaçon (2006). «L'intervention en situation de crise», dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention*, Montréal, Gaëtan Morin, p. 161-176.

Bélanger, J., C. Gosselin, F. Bowen, N. Desbiens et M. Janosz (2006). «L'intimidation et les autres formes de violence à l'école», dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention*, Montréal, Gaëtan Morin, p. 53-65.

Benbenishty, R. et R.A. Astor (2005). *School violence in context: Culture, neighbourhood, family, school, and gender*, New York, Oxford University Press.

Bosworth, K., D.L. Espelage et T.R. Simon (1999). «Factors associated with bullying behavior in middle school students», *Journal of Early Adolescence*, 19, p. 341-362.

Bressoux, P. (2008). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*, Bruxelles, De Boeck.

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*, 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*, 35, p. 504-514.

Bushman, B.J., R.F. Baumeister et A.D. Stack (1999). «Catharsis, aggression, and persuasive influence: Self-fulfilling or self-defeating prophecies?», *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, p. 367-376.

Carra, C. (2009). *Violences à l'école élémentaire : L'expérience des élèves et des enseignants*, Paris, Presses Universitaires de France.

Casanova, R. (2004). *Ces enseignants qui réussissent, face à la violence dans la classe*, Vigneux, Matrice.

Clémence, A. (2001). « Violence et incivilités à l'école : La situation en Suisse. », dans E. Debarbieux & C. Blaya (Eds.), *La violence en milieu scolaire : Dix approches en Europe*, Paris, ESF.

Cornell, D.G. et M.J. Mayer (2010). «Why Do School Order and Safety Matter?», *Educational Researcher*, 39(1), p. 7-15.

Deater-Deckard, K., K.A. Dodge, J.E. Bates et G.S. Petit (1998). «Multiple-risk factors in the development of externalizing behavior problems: Group and individual differences», *Development and*

Psychopathology, 10, p. 469-493.

Debarbieux, E. et C. Blayat (dir.) (2001). *La violence en milieu scolaire : Dix approches en Europe*, Paris, ESF.

Debarbieux, E., A. Dupuch et Y. Montoya (1997). «Pour en finir avec le « handicap socioviolent » : Une approche comparative de la violence en milieu scolaire», dans B. Charlot et J.C. Emin (dir.), *Violences à l'école : Etat des savoirs*, Paris, Armand Colin, p. 17-40.

Debarbieux, E., A. Garnier, Y. Montoya et L. Tichit (1999). *La violence en milieu scolaire : Le désordre des choses*, Paris, ESF.

Delannoy, C. (2000). *Elèves à problèmes, écoles à solutions ?*, Paris, ESF.

Dishion, T.J., J. McCord et F. Poulin (1999). «When interventions harm: Peers group and problem behaviour», *American Psychologist*, 54, p. 755-764.

Dodge, K.A. et G.S. Petit (2003). «A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence», *Developmental Psychology*, 39, p. 349-371.

Doyle, W. (2006). «Ecological approaches to classroom management», dans C. Evertson et C. Weinstein (dir.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, New York, Lawrence Erlbaum, p. 97-125.

Dumay, X. et V. Dupriez (2004). «Effet établissement : Effet de processus et/ou effet de composition ?», *Cahiers de recherche en éducation et formation*, 36, p. 3-20.

Dumay, X. et V. Dupriez (dirs.) (2009). *L'efficacité dans l'enseignement : Promesses et zones d'ombres*, Bruxelles, De Boeck.

Elis, M.J., J.E. Zins, P.A. Graczyk et R.P. Weissberg (2003). «Implementation, sustainability, and scaling up of social-emotional and academic innovations in public schools», *School Psychology Review*, 32, p. 303-319.

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*, 15, p. 197-208.

Farrington, D.P. (1995). «The challenge of teenage antisocial behaviour», dans M. Rutter (dir.), *Psychological disturbances in young people: Challenges for prevention*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 83-130.

Favre, D. (2007). *Transformer la violence des élèves : Cerveau, motivation et apprentissage*, Paris, Dunod.

Figueira-McDonough, J. (1986). «School context, gender, and delinquency», *Journal of Youth and Adolescence*, 15, p. 79-98.

Furlong, M.J. et G.M. Morrison (1994). «Introduction to miniseries: School violence and safety in perspective», *School Psychology Review*, 23, p. 139-150.

Furlong, M.J. et G.M. Morrison (2000). «The School in School Violence», *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, p. 71-82.

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*, 55, p. 64-72.

Galand, B. et P. Petry (2007). *Enquête de victimation auprès des jeunes et des professionnels de la Fondation d'Auteuil en Ile de France*, Paris, Observatoire National de l'Enfance en Danger.

Galand, B. (2004). «Prévenir les violences à l'école : Quelle place pour les pratiques d'enseignement ?», dans M. Frenay et C. Maroy (dir.), *L'école, 6 ans après le décret « missions » : Regards interdisciplinaires sur les politiques scolaires en Communauté française de Belgique*, Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain, p. 301-316.

Galand, B. (dir.) (2008). *Réinventer l'autorité à l'école*, Bruxelles, Couleur livres.

Galand, B. (dir.) (2009a). *Les sanctions à l'école et ailleurs : Serrer la vis ou changer d'outil ?*, Bruxelles, Couleur livres.

Galand, B. (2009b). «L'école peut-elle être un lieu de prévention des comportements violents ?», *Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 69, p. 3-32.

Galand, B., O. Dernoncourt et G. Mirzabekiantz (2009). «Caractéristiques relationnelles et émotionnelles des auteurs et des victimes de violences à l'école», *Revue suisse des sciences de l'éducation, numéro thématique sur la violence à l'école*, 31, p. 33-56.

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*, 155, p. 57-72.

Galand, B., P. Philippot et C. Lecocq (2007). «School violence and teacher professional disengagement», *British Journal of Educational Psychology*, 77, p. 465-477.

Galand, B., P. Philippot, G. Buidin et C. Lecocq (2004). «Violences à l'école en Belgique francophone: Différences entre établissements et évolution temporelle», *Revue française de pédagogie*, 149, p. 83-96.

Galand, B., P. Philippot, S. Petit, M. Born et G. Buidin (2004). «Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire : Elèves et équipes éducatives», *Revue des sciences de l'éducation*, 30, p. 465-486.

Galloway, D. et E. Roland (2004). «Is the direct approach to reducing bullying always the best?», dans D. Pepler, K. Rigby et P. Smith (dir.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?*, New York, Cambridge University Press, p. 37-53.

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*, 33, p. 255-265.

Gladden, R.M. (2002). «Reducing school violence: Strengthening student programs and addressing the role of school organizations», *Review of Research in Education*, 26, p. 263-299.

Gottfredson, D.C. (2001). *Schools and delinquency*, Cambridge, Cambridge University Press.

Gottfredson, D.C. et G.D. Gottfredson (2002). «Quality of school-based prevention programs: Results from a national survey», *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 39, p. 3-35.

Gottfredson, G.D., D.C. Gottfredson, A.A. Payne et N.C. Gottfredson (2005). «School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools», *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42, p. 412-444.

Hahn, R., D. Fuqua-Whitley, H. Wethington, J. Lowy, A. Crosby, M. Fullilove, R. Johnson, A. Liberman, E. Moscicki, L. Price, S. Snyder, F. Tuma, S. Cory, G. Stone, K. Mukhopadhyaya, S. Chattopadhyay, L. Dahlberg et Task Force on Community Preventive Services (2007). «Effectiveness of universal school-based programs to prevent violent and aggressive behaviour», *American Journal of Preventive Medicine*, 33, p. 114-129.

Hayden, C. (2001). «Facteurs de risque et exclusion de l'école», dans E. Debarbieux et C. Blaya (dir.), *Violence à l'école et politiques publiques*, Paris, ESF, p. 95-116.

Henry, D., N.G. Guerra, L.R. Huesmann, P. Tolan, R. Van Acker et L.D. Eron (2000). «Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms», *American Journal of Community Psychology*, 28, p. 59-81.

Hyman, I.A. et D.C. Perone (1998). «The other side of school violence: Educator policies and practices that may contribute to student misbehaviour», *Journal of School Psychology*, 36, p. 7-27.

Ialongo, N.S., J. Poduska, L. Werthamer et S.G. Kellam (2001). «The distal impact of two first-grade preventive interventions on conduct problems and disorder in early adolescence», *Journal of*

Emotional and Behavioral Disorders, 9, p. 146-160.

Janosz, M., I. Archambault, L. Pagani, S. Pascal, A. Morin et F. Bowen (2008). «Are there detrimental effects of witnessing school violence in early adolescence?», *Journal of Adolescent Health*, 43, p. 600-608.

Janosz, M., S. Pascal et C. Bouthillier (2009). *La violence perçue et subie dans les écoles primaires québécoises : portrait de trois échantillons d'écoles entre 2001 et 2004*, Rapport déposé à la Direction générale de la formation des jeunes, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES), Montréal, Université de Montréal.

Jimerson, S. et M. Furlong (2006). *The handbook of school violence and school safety: From research to practice*, New York, Lawrence Erlbaum.

Jimerson, S.R., S.M. Swearer et D.L. Espelage (2010). *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective*, New York, Routledge.

Juvonen, J. et S. Graham (2001). *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*, New York, Guilford Press.

Kasen, S., P. Cohen et J.S. Brook (1998). «Adolescent school experiences and dropout, adolescent pregnancy, and young adult deviant behaviour», *Journal of Adolescent Research*, 13, p. 49-72.

Kellam, S.G., X. Ling, R. Merisca, C.H. Brown et N.S. Ialongo (1998). «The effect of the level of aggression in the first grade classroom on the course and malleability of aggressive behavior into middle school», *Development and Psychopathology*, 10, p. 165-185.

Khoury-Kassabri, M., R. Benbenishty, R.A. Astor et A. Zeira (2004). «The contributions of community, family, and school variables to student victimization», *American Journal of Community Psychology*, 34, p. 187-204.

Kuperminc, G.P., B.J. Leadbeater, C. Emmons et S.J. Blatt (1997). «Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students», *Applied Developmental Science*, 1, p. 76-88.

Lewis, C., R. Perry et A. Murata (2006). «How should research contribute to instructional improvement?», *Educational Researcher*, 35, p. 3-14.

Lindsay, J.J. et C.A. Anderson (2000). «From antecedent conditions to violent actions: A general affective aggression model», *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, p. 533-547.

Lindström, P. et M. Campart (1998). «Brimades et violence dans les écoles suédoises : Une

revue des recherches et des politiques de prévention», *Revue Française de Pédagogie*, 123, p. 79-91.

Lorion, R.P. (1998). «Exposure to urban violence: Contamination of the school environment», dans D.S. Elliot, B.A. Hamburg et K.R. Williams (dir.), *Violence in American schools*, New York, Cambridge University Press, p. 293-311.

Ma, X. (2002). «Bullying in middle school: Individual and school characteristics of victims and offenders», *School Effectiveness and School Improvement*, 13, p. 63-89.

Massé, L., N. Desbiens et C. Lanaris (dir.) (2006). *Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention*, Montréal, Gaëtan Morin.

Mayer, M.J. et M.J. Furlong (2010). «How safe are our schools?», *Educational Researcher*, 39(1), p. 16-26.

Meehan, B.T., J.N. Hugues et T.A. Cavell (2003). «Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children», *Child Development*, 74, p. 1145-1157.

Merrell, K.W., B.A. Gueldner, S.W. Ross et D.M. Isava (2008). «How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research», *School Psychology Quarterly*, 23, p. 26-42.

Mihalic, S.F. et K. Irwin (2003). «Blueprints for violence prevention: From research to real-world settings – Factors influencing the successful replication of model programs», *Youth Violence and Juvenile Justice*, 1, p. 307-329.

Mooij, T. (1999). «Promoting prosocial pupil behaviour: 2-Secondary school intervention and pupil effects», *British Journal of Educational Psychology*, 69, p. 479-504.

Murray, C. et M.T. Greenberg (2000). «Children's relationship with teachers and bonds with school: An investigation of patterns and correlates in middle childhood», *Journal of School Psychology*, 38, p. 423-445.

Mytton, J.A., C. DiGuseppi, D.A. Gough, R.S. Taylor et S. Logan (2002). «School-based violence prevention programs: Systematic review of secondary prevention trials», *Archives of Pediatrics et Adolescent Medicine*, 156, p. 752-762.

Newman, M., Z. Garrett, D. Elbourne, S. Bradley, P. Noden, J. Taylor et A. West (2006). «Does secondary school size make a difference? A systematic review.», *Educational Research Review*, 1, p. 41-60.

Nickerson, A.B. et M.P. Martens (2008). «School violence: Associations with control, security/enforcement, educational/therapeutic approaches, and demographic factors», *School*

Psychology Review, 37, p. 228-243.

O'Donnell, J., D.J. Hawkins et R.D. Abbott (1995). «Predicting serious delinquency and substance use among aggressive boys», *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, p. 529-537.

Olweus, D. (1999). *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités : Les faits, les solutions*, Paris, ESF.

Ortega, R., R. del Rey et J. Mora-Merchan (2004). «SAVE model: An anti-bullying intervention in Spain», dans D. Pepler, K. Rigby et P. Smith (dir.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?*, New York, Cambridge University Press, p. 167-185.

Osher, D., G.G. Bear, J.R. Sprague et W. Doyle (2010). «How Can We Improve School Discipline?», *Educational Researcher*, 39(January), p. 48-58.

Pain, J. (1997). «Violences et prévention de la violence à l'école», *Les Sciences de l'éducation*, 30, p. 57-87.

Parrot, D.J. et P.R. Giancola (2007). «Addressing "The criterion problem" in the assessment of aggressive behavior: Development of a new taxonomic system», *Aggression and Violent Behavior*, 12, p. 280-299.

Patterson, G.R. (1993). «Orderly change in a stable world: The antisocial trait as a chimera», *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, p. 911-919.

Payet, J.P. (1998). «La ségrégation scolaire : une perspective sociologique sur la violence à l'école», *Revue Française de Pédagogie*, 123, p. 21-34.

Payne, A.A., D.C. Gottfredson et G.D. Gottfredson (2003). «Schools as communities: The relationships among communal school organization, student bonding, and school disorder», *Criminology*, 41, p. 749-777.

Pianta, R.C. (2003). «Commentary: Implementation, sustainability, and scaling up in school contexts: Can school psychology make the shift?», *School Psychology Review*, 32, p. 331-335.

Raudenbush, S.W. et A.S. Bryk (2002). *Hierarchical linear models: applications and data analysis methods*, London, Sage Publications.

Roland, E. et D. Galloway (2002). «Classroom influences on bullying», *Educational Research*, 44, p. 299-312.

Russon, C. et G. Steffgen (2004). «Agir contre la violence à l'école : Mesures pour prévenir et réduire la violence dans les lycées», dans G. Steffgen et N. Ewen (dir.), *Gewalt, an luxemburger schulen: Stand der forschung* [Violence dans les écoles luxembourgeoises. Etat de la recherche],

Luxembourg, Imprimerie St-Paul, p. 267-287.

Rutter, M. et B. Maughan (2002). «School effectiveness findings 1979-2002», *Journal of School Psychology*, 40, p. 451-475.

Rutter, M., B. Maughan, J. Meyer, A. Pickles, J. Silberg, E. Simonoff et E. Taylor (1997). «Heterogeneity of antisocial behavior: Causes, continuities, and consequences», dans W.D. Osgood (dir.), *Motivation and delinquency, Nebraska Symposium on Motivation*, Vol. 44, Lincoln, University of Nebraska Press, p. 45-113.

Smith, J.D., B.H. Schneider, P.K. Smith et K. Ananiadou (2004). «The Effectiveness of Whole-School Antibullying Programs: A Synthesis of Evaluation Research», *School Psychology Review*, 33, p. 547-560.

Smyth, E. (1999). «Pupil performance, absenteeism and school drop-out: A multi-dimensional analysis», *School Effectiveness and School Improvement*, 10, p. 480-502.

Snyder, J., M. Brooker, M.R. Patrick, A. Snyder, L. Schrepferman et M. Stoolmiller (2003). «Observed peer victimization during early elementary school: Continuity, growth, and relation to risk for child antisocial and depressive behaviour», *Child Development*, 74, p. 1881-1898.

Sprague, J.R. et A. Golly (2004). *Best behaviour: Building positive behaviour support in schools*, Longmont, CO, Sopris West.

Tremblay, R.E. (2008). *Prévenir la violence dès la petite enfance*, Paris, Odile Jacob.

Van den Oord, E. et J. Rispen (1999). «Differences between school classes in preschoolers' psychosocial adjustment: Evidence for the importance of children's interpersonal relations», *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 40, p. 417-430.

Viaud, M.L. (2005). *Des collègues et des lycées différents*, Paris, Presses Universitaires de France.

Walker, H.M. et M.R. Shinn (2002). «Structuring School-Based Interventions to Achieve Integrated Primary, Secondary, and Tertiary Prevention Goals for Safe and Effective Schools», dans M.R. Shinn, H.M. Walker et G. Stoner (dir.), *Interventions for academic and behaviour problems II: Preventive and remedial approaches*, Bethesda, MD, NASP, p. 1-25.

Welsh, W.N. (2001). «Effects of student and school factors on five measures of school disorder», *Justice Quarterly*, 18, p. 911-947.

Wilson, S.J. et M.W. Lipsey (2006). «The effectiveness of school-based violence prevention programs for reducing disruptive and aggressive behavior: A meta-analysis», *International Journal on*

Violence and Schools, 1, p. 38-50.

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*, 33, p. 130-143.

Wilson, S.J., D.C. Gottfredson et S.S. Najaka (2001). «School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis», *Journal of Quantitative Criminology*, 71, p. 136-149.

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*, 71, p. 136-149.