

L'aménagement des cours de récréation et l'organisation d'espaces de parole permettent-ils de réduire le harcèlement scolaire ?

Chloé Tolmatcheff
Neda Bebiroglu
Benoit Galand

Cet article présente deux études qui visent à évaluer l'efficacité d'un dispositif de prévention et de lutte contre le harcèlement scolaire basé sur l'aménagement de la cour de récréation, l'organisation d'espaces de parole avec les élèves et l'instauration d'un conseil de discipline. Ces études suivent un plan de recherche quasi-expérimental impliquant un groupe intervention et un groupe témoin ainsi qu'une comparaison pré-test/post-test. Des mesures liées aux violences agies et subies, au climat scolaire, à l'adaptation psycho-sociale des élèves ainsi qu'à la cohésion et à l'efficacité perçue de l'équipe éducative ont été recueillies auprès de plus de 2 000 élèves de 8 à 13 ans et d'une centaine d'enseignants pour l'étude 1, et de 534 élèves de 10 à 12 ans pour l'étude 2. Les résultats convergent pour indiquer l'absence d'effet du dispositif évalué et soulignent l'importance des conditions de mise en œuvre ainsi que la nécessité d'évaluer rigoureusement les programmes avant leur diffusion à large échelle.

Mots-clés (TESE) : harcèlement, violence, école, prévention, évaluation, efficacité

Introduction

Le harcèlement scolaire – ou *bullying* en anglais – peut être défini comme une dynamique dans laquelle un(e) ou plusieurs élèves maltraitent de façon intentionnelle et répétée un(e) autre élève qui ne sait pas comment

mettre fin à cette situation (Eisenberg & Aalsma, 2005). Ce phénomène peut avoir des répercussions négatives, à court terme comme à long terme, sur la santé (physique et mentale) et le parcours scolaire des victimes, des harceleurs, et même des simples témoins (Arseneault, 2018; Kubiszewski, 2016; McDougall

& Vaillancourt, 2015; Wolke & Lereya, 2015). Dans les pays francophones, la version 2013-2014 de l'enquête internationale HBSC indique que, parmi les jeunes de 11 à 15 ans, près de 12 % déclarent être victimes de harcèlement en France, 11,5 % en Suisse, 13,5 % au Canada, et 20 % en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), la partie francophone de la Belgique (Inchey, Currie, Young *et al.*, 2016). Au niveau international, la prévalence globale du harcèlement scolaire est estimée à 35 % par une récente méta-analyse regroupant 80 études (Modecki, Minchin, Harbaugh *et al.*, 2014).

Pour ces différentes raisons, le harcèlement entre élèves a récemment attiré une attention considérable de la part des médias et du public, mais aussi des acteurs de l'éducation, des chercheurs, des professionnels de la santé et des décideurs politiques (Blaya, 2006; Bellon & Gardette, 2010; Debarbieux, 2011; Fontaine, 2018).

En réaction, de nombreux programmes de prévention et d'intervention ont vu le jour ces dernières décennies. Cependant, la majorité des dispositifs existants n'ont pas été soumis à une évaluation rigoureuse et l'on ignore donc tout de leur (in)efficacité (Bradshaw, 2015; Stassen Berger, 2007). De plus, malgré une apparente multiplication des outils visant à endiguer le phénomène (notamment sur Internet), il y a généralement peu de coordination entre ces diverses ressources, donnant lieu à un tableau dispersé et désorganisé (Galand, 2017). Face à cette expansion de l'offre de dispositifs de lutte contre le harcèlement, qui annoncent fréquemment des résultats impressionnants, et bien souvent en l'absence d'évaluation de leur efficacité, il n'est pas aisé, pour les acteurs scolaires comme pour les décideurs politiques, de savoir vers quelle offre se tourner ni où investir leurs ressources matérielles, temporelles et humaines déjà limitées.

En réponse à ce manque d'information sur l'efficacité des programmes, cet article vise à présenter deux études d'évaluation d'un dispositif de lutte contre le harcèlement à l'école s'appuyant sur l'aménagement de la cour de récréation, l'organisation d'espaces de parole avec les élèves et l'instauration d'un conseil de discipline.

Une efficacité questionable

L'absence d'évaluation de nombreux dispositifs de prévention du harcèlement à l'école est d'autant plus interpellante que les méta-analyses concernant leur efficacité aboutissent à des résultats mitigés (Galand, 2017). Si certains auteurs concluent à un impact limité

de ces programmes (Ferguson, Miguel, Kilburn *et al.*, 2007; Merrell, Gueldner, Ross *et al.*, 2008), d'autres considèrent les résultats de ces évaluations de façon plus favorable (Farrington & Ttofi, 2009; Gaffney, Ttofi & Farrington, 2018; Hoareau, Bages & Guerrien, 2017). Toutefois, la plupart des études publiées indiquent très peu d'effets mesurables sur les *comportements* de harcèlement en tant que tels (Ferguson, Miguel, Kilburn *et al.*, 2007). Les effets de ce type sont par ailleurs globalement faibles et se maintiennent difficilement dans le temps (Vreeman & Carroll, 2007). Parfois, l'effet est même négatif et semble entraîner une augmentation du harcèlement (Smith, Schneider, Smith *et al.*, 2004). Les changements positifs observés se situent davantage sur le plan des connaissances des élèves au sujet du harcèlement et de leur attitude vis-à-vis des victimes (Merrell, Gueldner, Ross *et al.*, 2008). Ces résultats soulignent notamment l'importance du choix des indicateurs retenus pour l'évaluation d'un dispositif anti-harcèlement.

Par ailleurs, lorsqu'un programme montre des effets prometteurs, bien souvent, les tentatives de réplcation dans d'autres établissements ou de transposition à d'autres systèmes scolaires échouent à produire des résultats similaires (Roland, 2000). Il est donc plutôt hasardeux de se fier à une étude unique pour juger de l'efficacité d'une intervention et il est recommandé, en premier lieu, de tenter de reproduire les résultats initiaux de nouveaux programmes. Enfin, il a également été mis en évidence que les tailles d'effets observées étaient plus grandes quand les développeurs du programme étaient impliqués dans l'évaluation que lorsque cette dernière était menée par une équipe de recherche indépendante (Eisner, 2009). Or, dans le cas des études pilotes, c'est bien souvent l'équipe qui a développé le dispositif qui se charge d'en évaluer les effets. De plus, cette évaluation porte habituellement sur un petit nombre d'écoles, généralement volontaires, et au sujet desquelles nous pouvons raisonnablement supposer qu'elles sont, dans ce contexte, particulièrement collaborantes et motivées. On sait que les études sur des petits échantillons tendent à surestimer les effets des dispositifs testés par comparaison avec les études à plus large échelle (Cheung & Slavin, 2016). C'est pourquoi il est recommandé que les évaluations de dispositifs destinés à être diffusés à large échelle portent sur un échantillon suffisamment grand pour être représentatif de la diversité des conditions de mise en œuvre rencontrées sur le terrain (Gottfredson, Cook, Gardner *et al.*, 2015).

Enfin, rappelons qu'en l'absence d'un processus d'évaluation rigoureux, toute une série de raisons peuvent amener des intervenants à croire qu'un dispositif est la source de changement positif parmi les élèves alors qu'il n'en est rien. Des travaux de recherche ont mis en évidence trois grands types d'erreurs cognitives qui nous mènent à de tels jugements erronés (Lilienfeld, Ritschel, Lynn *et al.*, 2014). Le premier type d'erreur nous pousse à percevoir un changement quand il n'y en a pas, par exemple en raison d'un biais d'attention sélective qui nous conduit à être plus attentifs aux indices confirmant nos espérances et à ignorer les autres. Dans le deuxième type d'erreur, le changement perçu est réel, mais celui-ci est dû à des facteurs totalement indépendants de l'intervention, comme par exemple la mise en place concomitante d'un autre dispositif. Dans le troisième type d'erreur, le changement perçu est à nouveau avéré, mais provient en réalité de facteurs non spécifiques à l'intervention : c'est-à-dire les effets apparaissant systématiquement lors de n'importe quel type d'action, par exemple liés à l'enthousiasme suscité par la perspective de mettre quelque chose en œuvre dans l'école, ou à l'attente d'une amélioration de la part des bénéficiaires suite à l'intervention. Ces nombreux biais cognitifs sont bien connus et justifient l'utilisation de designs de recherche randomisés ou quasi-expérimentaux, d'un groupe contrôle, de mesures pré- et post-intervention, d'indicateurs valides et d'autres méthodes de recherche de qualité, qui sont autant de garde-fous face à ces risques (Fox, Farrington & Ttofi, 2012).

Ainsi, si de nombreuses facettes d'un dispositif peuvent faire l'objet d'une évaluation (ex. : satisfaction, appropriation, effets perçus) et si différentes approches méthodologiques sont pertinentes en fonction de l'objectif visé, les plans de recherche (quasi-)expérimentaux sont ceux qui offrent les indications les plus solides quand il s'agit d'évaluer l'impact d'un dispositif sur les bénéficiaires (APA, 2006; Flay, Biglan, Boruch *et al.*, 2005; Gottfredson, Cook, Gardner *et al.*, 2015). Disposer d'évaluations systématiques apparaît donc précieux pour guider le choix des dispositifs par les acteurs locaux et pour informer les politiques éducatives, ainsi que pour avancer dans la compréhension des processus influençant le harcèlement. Or, ce type d'études est particulièrement rare dans l'espace francophone.

Des contenus diversifiés

Les contenus des dispositifs pour prévenir le harcèlement à l'école sont assez variés. La majorité des dispositifs mettent l'accent à des degrés divers sur les éléments suivants : apprendre à reconnaître le harcèlement, conscientiser au rôle joué par le groupe, augmenter l'empathie envers les victimes, renforcer des normes prosociales, et aider les élèves à développer des stratégies pour intervenir s'ils sont témoins de harcèlement (Zych, Ortega-Ruiz & Del Rey, 2015). Certains dispositifs de prévention des violences à l'école en général portent davantage sur d'autres éléments, tels que l'aménagement des espaces collectifs, l'organisation de temps de parole et les procédures disciplinaires (Galand, 2011). C'est notamment le cas du dispositif étudié dans cet article et c'est pourquoi ces trois éléments spécifiques sont repris plus en détail ci-après.

Le thème de l'aménagement et de la régulation des espaces est une idée présente depuis longtemps dans les écrits scientifiques (Astor, Meyer & Behre, 1999). Une meilleure supervision des espaces collectifs, notamment la cour de récréation, est un élément recommandé dans certains dispositifs de prévention (Frey, Hirschstein, Edstrom *et al.*, 2009; Olweus, Limber, Flerx *et al.*, 2007), qui est parfois associé à une réduction de certaines formes de violences à l'école (Blosnich & Bossarte, 2011). Plusieurs recommandations concernant l'aménagement des cours de récréation ont d'ailleurs été développées depuis les années 1990, notamment au Québec (Laberge, Boudreault & Dumont, 1999).

De même, l'idée d'instaurer des temps et des espaces de parole est commune à de nombreux courants pédagogiques liés à l'éducation nouvelle et existe depuis plusieurs décennies (Viaud, 2005). Ces approches ont fait l'objet de travaux de recherche qui soutiennent leurs apports potentiels (Reuter, 2007) et constituent une recommandation courante dans la lutte contre les violences (Pain, 1997). Différentes modalités pratiques d'organisation de ces espaces ont été proposées aux enseignants (Heveline & Robbes, 2000; Jasmin, 1994), sans que l'on sache pour autant si certaines sont plus efficaces que d'autres.

Finalement, les procédures disciplinaires, notamment une politique anti-harcèlement clairement établie et des sanctions fermes à l'égard des auteurs de harcèlement, sont un élément important de certains dispositifs connus de lutte contre le harcèlement à l'école (Olweus, 1993). La concrétisation de ces procédures a fait l'objet de nombreuses recherches, mais continue

néanmoins de faire débat au sein de la communauté scientifique (Evertson & Weinstein, 2013 ; Sugai, Horner, Dunlap *et al.*, 2000).

Compte tenu de la rareté des travaux de recherche disponibles, la contribution précise de ces trois éléments à la réduction du harcèlement à l'école reste peu claire, tout comme l'intérêt de telle ou telle modalité concrète de leur mise en œuvre (Rigby, 2010).

Les études présentées dans cet article visent à faire avancer nos connaissances sur ces questions en évaluant un dispositif de lutte contre le harcèlement qui se fonde sur un aménagement de la cour de récréation, l'organisation d'espaces de parole entre élèves et l'instauration d'un conseil de discipline.

Un dispositif proposé à large échelle

En 2015, le ministère de l'Enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles décide de financer la diffusion à grande échelle d'un dispositif conçu par une équipe universitaire et intitulé « Prévention et prise en charge du harcèlement, du cyber-harcèlement, des violences visibles et invisibles et des discriminations au sein de l'établissement scolaire »¹. Parallèlement, le ministère mandate une autre équipe de recherche pour réaliser une évaluation scientifique de ce dispositif.

Les concepteurs du dispositif et plusieurs personnes formées par leurs soins constituent l'équipe de formateurs. Deux fois une heure et demie de formation (au minimum ; des rencontres supplémentaires pouvant être organisées selon les besoins) sont délivrées par l'un(e) des formateurs. trices aux équipes éducatives pour leur présenter le dispositif et les accompagner dans sa mise en place. Pour un complément d'information au sujet du dispositif, voir Humbeeck & Lahaye, 2017 ; pour une description et une analyse de sa mise en œuvre sur le terrain, voir Lizin & Nicolet, 2017.

Les objectifs annoncés du dispositif sont de prévenir et lutter contre le harcèlement, le cyber-harcèlement, les violences visibles et invisibles, ainsi que les discriminations. Des effets positifs – fondés principalement sur des témoignages et des anecdotes (Lahaye, 2016) – sont rapportés par les concepteurs, qui ont, par le passé, élaboré le dispositif sur plusieurs années dans quelques écoles pilotes au niveau primaire. Le dispositif proposé aux établissements scolaires, tant au pri-

maire qu'au secondaire, est composé de trois éléments principaux (Humbeeck & Lahaye, 2017) :

1. La régulation des espaces dans la cour de récréation : la surface de la cour est divisée en zones, peintes dans des couleurs différentes selon le type d'activité autorisé en leur sein et les règles qui y sont associées, afin d'éviter les conflits de « territorialité ». On retrouvera typiquement les zones « jeux de ballon », « jeux où l'on peut courir » et « jeux calmes ». La détermination de ces espaces et de leurs règles respectives est laissée à la discrétion des écoles, parfois sous l'encadrement du formateur ou de la formatrice. Enfin, les règles formulées doivent être simples, explicites et précises pour autoriser une sanction incontestable en cas de transgression et permettre ainsi une plus grande cohérence dans l'application des règles par l'équipe éducative. Ce système de règles claires est censé représenter une composante-clé du climat scolaire.

2. La mise en place d'espaces de parole régulés au sein des classes : durant une quinzaine de minutes par jour ou durant une heure hebdomadaire, l'enseignant réunit les élèves en cercle et chacun choisit une émoticône (5 émotions de base : tristesse, joie, dégoût, colère et peur) pour exprimer son état émotionnel. Si l'émotion est négative, l'élève est invité à en parler, tout en respectant cinq règles de « communication positive », telles que de ne jamais nommer le(s) élève(s) responsable(s) du ressenti exprimé par l'élève. L'objectif est de résoudre la situation problématique à travers la médiation en faisant appel à l'intelligence émotionnelle collective du groupe. Cette manière d'envisager le conflit par la médiation viserait la restauration du « climat de classe » et favoriserait le développement des compétences psychosociales.

3. L'instauration d'un conseil de discipline prononçant des sanctions probatoires : en cas de transgression grave ou répétée, un conseil se réunit, composé du directeur, d'un membre de l'équipe éducative et d'un adulte de l'école choisi par l'élève pour le représenter. Ce conseil prononce des sanctions probatoires qui deviennent effectives en cas de non-respect des engagements pris.

Ces trois éléments visent donc des niveaux différents (la cour, la classe, l'établissement), censés s'articuler en s'appuyant sur des principes de « coéducation » et de partenariat avec les différents acteurs scolaires, qui entendent favoriser l'émergence d'une communauté éducative, œuvrant de façon conjointe à la réalisation de buts communs. Les concepteurs soulignent que leur dispositif peut être aisément mis

en œuvre et produire les effets attendus dans tout type d'école.

Les composantes de ce dispositif diffèrent de celles utilisées par la majorité des programmes de prévention du harcèlement ayant déjà montré des effets positifs (Gaffney, Ttofi & Farrington, 2018). Si leur effet s'avérait concluant, elles pourraient constituer un complément intéressant aux programmes existants. Cependant, leur efficacité reste à démontrer. Le but du présent article est précisément d'évaluer les effets des *éléments ciblés* par le dispositif (régulation de la cour de récréation, espaces de parole, conseil de discipline) et de leurs *modalités* précises de fonctionnement (découpage des zones, règles de communication, organisation du conseil) sur le harcèlement entre élèves.

Étude 1

Cette première étude a été menée dans le cadre du mandat ministériel auprès d'écoles mettant en œuvre le dispositif proposé pour la première fois. Les objectifs annoncés dans la circulaire envoyée aux écoles reprennent la prévention et la prise en charge au sein de l'établissement scolaire du harcèlement, du cyber-harcèlement, des violences visibles et invisibles, et des discriminations, au moyen des trois objectifs « opératoires » détaillés ci-avant (régulation des espaces dans la cour de récréation, mise en place d'espaces de parole régulés au sein des classes, et instauration d'un conseil de discipline prononçant des sanctions probatoires). Les variables mesurées ont été sélectionnées en fonction des objectifs et des principes annoncés par le dispositif et forment quatre groupes d'indicateurs : violences agies et subies ; climat scolaire ; adaptation psycho-sociale des élèves ; cohésion et efficacité perçue de l'équipe éducative.

Méthode

Échantillon et procédure

Les écoles participantes ont été sélectionnées parmi l'ensemble des écoles ayant répondu positivement à la circulaire ministérielle proposant de nouveaux dispositifs en matière de prévention et de prise en charge du harcèlement en milieu scolaire. Les critères de sélection concernaient tout d'abord le fait que le dispositif n'ait pas déjà été mis en place dans les écoles par le passé, et visaient ensuite une diversité suffisante de l'échantillon, en fonction des informations géographiques (provinces), socio-économiques

(Isem²), environnementales (milieu urbain/rural), et de taille (nombre d'élèves) fournies par le ministère. L'échantillon final contient des écoles provenant de quatre provinces belges francophones ainsi que de la région de Bruxelles-Capitale. Onze écoles sont situées en milieu urbain, six en milieu rural et cinq en milieu semi-urbain. Sept écoles sont en encadrement différencié², un système comparable à l'éducation prioritaire en France. Deux établissements accueillent entre 100 et 200 élèves d'âge primaire, huit en accueillent entre 200 et 300, six autres en accueillent entre 300 et 400 et cinq écoles en accueillent plus de 400. Les écoles ont ensuite été réparties aléatoirement dans deux groupes (intervention et témoin), de façon à obtenir deux sous-échantillons comparables sur la base des indices cités (Ttofi & Farrington, 2011). Un plan d'évaluation quasi-expérimental a été utilisé, permettant une comparaison entre des mesures réalisées en pré-test puis en post-test, dans deux conditions : la condition « d'intervention », c'est-à-dire les écoles démarrant la mise en œuvre du dispositif au cours de l'année scolaire 2015-2016, et la condition « témoin », constituée par les écoles mises sur liste d'attente et qui démarreraient la mise en œuvre au cours de l'année scolaire suivante. Ce plan correspond aux plans de recherche recommandés pour évaluer l'efficacité d'un dispositif (Gottfredson, Cook, Gardner *et al.*, 2015). Les deux collectes de mesures ont été réalisés à un an d'intervalle : en janvier 2016 (pré-test) et en janvier 2017 (post-test). Les données ont été rapportées par les élèves eux-mêmes (auto-rapportées), ainsi que par leurs enseignants.

Sur les vingt-deux écoles initialement sélectionnées, seule une école du groupe intervention s'est retirée de la recherche et n'a pas réalisé le post-test, l'équipe n'ayant pas mis en place le dispositif au cours de l'année, principalement en raison de difficultés organisationnelles. Les données de cette école ont donc été exclues des analyses. L'échantillon « élèves » comprenait 1 231 élèves (11 écoles) dans le groupe intervention et 1 007 élèves (10 écoles) dans le groupe témoin au pré-test, 1 096 dans le groupe intervention

2 Forme d'éducation prioritaire, l'encadrement différencié calcule un indice socio-économique moyen par école, basé sur les caractéristiques socio-économiques de la population scolaire accueillie, qui permet de répartir l'ensemble des écoles en 20 classes dont les 5 premières (25 % de la population scolaire belge francophone), les plus faibles, bénéficient de moyens complémentaires. En ligne : <https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46436_000.pdf> (consulté le 3 août 2019).

et 969 dans le groupe témoin au post-test. Les données ont été récoltées auprès d'élèves de 4^e, 5^e et 6^e année primaire belges, ce qui correspond aux années de CM1, CM2 et 6^e en France. Les élèves sont répartis équitablement entre les trois années. Sur les 2 065 élèves ayant participé au second temps de mesure, 519 sont âgés de 9 ans ou moins, 659 ont 10 ans, 664 ont 11 ans, et 221 ont 12 ans ou plus. 52,3 % d'entre eux sont des garçons, pour 47,7 % de filles. L'échantillon « enseignants » comprenait 77 enseignants dans le groupe intervention et 106 dans le groupe témoin au pré-test, 41 dans le groupe intervention et 103 dans le groupe témoin au post-test. 88,9 % des répondants sont des femmes (pour 11,1 % d'hommes), reflétant la surreprésentation féminine dans l'enseignement primaire.

Les données ont été recueillies par questionnaire en ligne aux deux temps de mesure, durant les heures scolaires. Les élèves et enseignants ont été informés que leur participation était totalement libre et volontaire. Tous ont également été assurés de l'anonymat de leurs réponses. Afin que l'administration des questionnaires se déroule de manière la plus similaire possible dans les différentes écoles, les adultes de l'école supervisant les passations ont reçu un document de consignes – notamment concernant la façon de répondre aux questions des élèves pendant la passation – ainsi qu'un exemplaire imprimable du questionnaire leur permettant de lire les questions à haute voix avec les élèves pour pallier les éventuelles difficultés de lecture. Les élèves étaient encouragés à demander de l'aide aux adultes présents en cas de difficulté de compréhension et étaient libres de poser des questions durant la passation.

Mesures

Toutes les mesures utilisées sont basées sur des échelles qui ont fait l'objet d'une validation préalable et d'une publication dans des revues scientifiques internationales avec évaluation par les pairs. Les indicateurs liés au climat scolaire ont été mesurés à la fois auprès des élèves et des enseignants. Les violences agies et subies ainsi que l'adaptation psycho-sociale des élèves ont été rapportées par ces derniers uniquement. Enfin, les indicateurs se rapportant à la cohésion et à l'efficacité perçue de l'équipe éducative ont été mesurés seulement auprès des enseignants.

Questionnaire à destination des élèves

Toutes les variables sont mesurées par des échelles de Likert en cinq points, soit de fréquence ; de 0 = 0 fois

à 4 = 4 fois et plus (victimisation, harcèlement) ou de 0 = jamais à 4 = très souvent (violence perçue, comportements prosociaux) ; soit de degré d'accord : de 0 = tout à fait faux à 4 = tout à fait vrai (application des règles, rejet, mal-être et sentiment d'appartenance et de satisfaction).

Indicateurs liés aux violences agies et subies

– *Victimisation et cyber-victimisation par les pairs* : il était demandé aux élèves d'indiquer la fréquence à laquelle ils avaient subi 15 formes différentes d'agression (verbale, physique, relationnelle, matérielle et cyber) de la part d'autres élèves au cours des trois derniers mois (Galand, Hospel & Baudoin, 2014). Exemple d'item : « Depuis septembre, il est arrivé que d'autres élèves de l'école se moquent de moi ». Cette échelle présentait une bonne cohérence interne, au pré-test (alpha de Cronbach = 0,89) et au post-test (alpha = 0,86).

– *Harcèlement et cyber-harcèlement des pairs* : il était demandé aux élèves d'indiquer la fréquence à laquelle ils avaient commis 10 formes différentes d'agression (verbale, physique, relationnelle, matérielle et cyber) à l'égard d'autres élèves au cours des trois derniers mois (Galand, Hospel & Baudoin, 2014). Exemple d'item : « Depuis septembre, il m'est arrivé d'abîmer ou de cacher exprès les affaires d'un autre élève » (alpha pré-test = 0,84 et alpha post-test = 0,86).

Il est à noter que l'approche comportementale choisie pour mesurer la victimisation et le harcèlement permet d'éviter une utilisation du terme « harcèlement » qui serait laissé à la libre interprétation des élèves. La mesure porte sur des comportements concrets, subis ou agis, et non sur un concept aux caractéristiques difficilement appréhendables par des élèves si jeunes et fortement soumis à leur appréciation personnelle.

Indicateurs liés au climat scolaire

– *Violence perçue dans l'école* : 6 items permettaient aux élèves d'indiquer la fréquence à laquelle ils avaient été témoins de différents actes de violence au sein de leur établissement scolaire (Galand, Philippot, Petit *et al.*, 2004). Exemple d'item : « Depuis septembre, as-tu vu des élèves qui se disputent ou se bagarrent ? » (alpha pré-test = 0,72 et alpha post-test = 0,66).

– *Application des règles (climat scolaire)* : 7 items permettaient d'évaluer la perception des élèves du degré de cohérence dans l'application des règles par les adultes de l'école (Janosz & Bouthillier, 2007). Exemple d'item : « À l'école, mon enseignant applique les règles

de la même façon pour tout le monde » (alpha pré-test = 0,76 et alpha post-test = 0,83).

Indicateurs liés à l'adaptation psycho-sociale

– *Rejet par les pairs* : 4 items permettaient de mesurer le sentiment de rejet ou d'exclusion des élèves par leurs pairs (Galand, Dernoncourt & Mirzabekiantz, 2009). Exemple d'item : « Je me sens exclu par certains élèves de ma classe » (alpha pré-test = 0,65 et alpha post-test = 0,62).

– *Détresse émotionnelle/psychologique* : il s'agit de la fréquence à laquelle les élèves ressentent 11 symptômes de détresse émotionnelle (Galand & Hospel, 2013). Exemple d'item : « Ces derniers temps, il m'arrive d'avoir des idées tristes, de penser à des choses désagréables » (alpha pré-test = 0,88 et alpha post-test = 0,89).

– *Sentiment d'appartenance à l'école* : 7 items permettaient aux élèves d'exprimer leur sentiment d'être reconnu comme membre de leur école (Galand & Philippot, 2005). Exemple d'item : « Je sens que j'ai une place dans cette école » (alpha pré-test = 0,82 et alpha post-test = 0,85).

– *Comportements prosociaux* : il était demandé aux élèves d'indiquer à quelle fréquence ils manifestaient des comportements altruistes envers leurs pairs (Caprara & Pastorelli, 1993). Exemple d'item : « À l'école, je vais parler à ceux qui sont seuls » (6 items, alpha pré-test = 0,70 et alpha post-test = 0,76).

Questionnaire à destination des enseignants

Toutes les variables sont mesurées par des échelles de Likert en sept points de fréquence ; de 0 = jamais à 6 = toujours.

Indicateurs liés au climat scolaire

– *Violence perçue dans l'école* : 11 items demandaient aux enseignants d'indiquer la fréquence à laquelle ils avaient été témoins de différents actes de violence au sein de leur établissement scolaire (Galand, Philippot, Buidin *et al.*, 2004). Exemple d'item : « Depuis septembre, avez-vous été témoin des faits suivants dans votre école : des élèves plus âgés qui embêtent des plus jeunes ? » (alpha pré-test = 0,87 et alpha post-test = 0,87).

– *Indiscipline en classe* : 13 items demandaient aux enseignants d'indiquer la fréquence à laquelle leurs élèves présentaient différents comportements perturbateurs ou constructifs (Galand, Philippot, Buidin *et al.*, 2004). Exemple d'item : « En classe, vos élèves lancent

des projectiles (boulettes de papier, craies, etc.) » (alpha pré-test = 0,71 et alpha post-test = 0,84).

Indicateurs liés à la cohésion et à l'efficacité perçue de l'équipe éducative

– *Relations entre collègues* : il était demandé aux enseignants de se positionner face à 6 affirmations concernant la qualité de leurs relations avec leurs collègues (Galand, Philippot & Lecocq, 2007). Exemple d'item : « À l'école, mes collègues me soutiennent si un élève se montre agressif envers moi » (alpha pré-test = 0,91 et alpha post-test = 0,86).

– *Sentiment d'efficacité collective* : il était demandé aux enseignants de se positionner face à 10 affirmations concernant la gestion de la discipline et du climat d'école par l'équipe éducative (Goddard, Hoy & Hoy, 2000). Exemple d'item : « Dans cette école, les adultes sont capables d'adopter un comportement adéquat face à un élève provoquant » (alpha pré-test = 0,93 et alpha post-test = 0,93).

– *Sentiment d'efficacité personnelle* : les enseignants devaient indiquer leur degré d'accord avec 11 items concernant leur capacité à gérer la discipline et le climat de leur classe (Dussault, Villeneuve & Deaudelin, 2001). Exemple d'item : « Dans ma classe, je me sens capable de faire respecter les règles de l'école par mes élèves » (alpha pré-test = 0,93 et alpha post-test = 0,94).

Résultats

Élèves

Les analyses ont été réalisées à l'aide du logiciel IBM SPSS Statistics (version 25). Des MANOVAs avec le temps (pré-test/post-test) et le groupe (intervention/témoin) ont été réalisées afin de déterminer si les réponses des élèves évoluent différemment entre les deux temps de mesure, selon que leur école ait mis en œuvre ou non le dispositif proposé. Étant donné les liens largement documentés entre les différentes variables mesurées auprès des élèves et l'âge et le genre (Galand & Tolmatcheff, 2016; Sorrentino, Baldry, Farrington *et al.*, 2019; Zych, Ortega-Ruiz & Del Rey, 2015), ces deux éléments ont été pris en compte comme covariées dans les analyses des résultats concernant les élèves (voir tableau 1).

Effet du temps

Concernant les différences entre les deux temps de mesure, la victimisation présente une diminution significative $F(1, 4204) = 13,336, p < 0,000; \eta^2p = 0,003$, tout

Tableau 1. Statistiques descriptives de l'étude 1 : élèves

Échelles	Écoles du groupe intervention			
	Pré-test		Post-test	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Victimisation	1,06	0,85	0,97	0,75
Harcèlement	0,54	0,68	0,54	0,60
Violence perçue	1,42	0,73	1,51	1,46
Application des règles	2,83	0,28	2,68	0,29
Rejet par les pairs	1,16	0,89	1,20	1,22
Détresse psychologique	1,14	0,89	1,14	1,05
Comportements prosociaux	2,74	0,77	2,46	2,40
Appartenance	3,20	0,77	2,92	3,02
N	1 007		969	

Échelles	Écoles du groupe témoin			
	Pré-test		Post-test	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Victimisation	1,02	0,86	0,91	0,75
Harcèlement	0,54	0,65	0,51	0,60
Violence perçue	1,53	0,75	1,46	0,89
Application des règles	2,99	0,31	2,73	0,31
Rejet par les pairs	1,08	0,84	1,22	0,91
Détresse psychologique	1,12	0,86	1,05	0,93
Comportements prosociaux	2,74	0,74	2,40	0,89
Appartenance	3,21	0,77	3,02	0,96
N	1 007		969	

comme l'application des règles $F(1, 4050) = 45,720$, $p < 0,000$; $\eta^2p = 0,011$, les comportements prosociaux, $F(1, 4258) = 148,109$, $p < 0,000$; $\eta^2p = 0,034$, et le sentiment d'appartenance et de satisfaction à l'école, $F(1, 4276) = 75,89$, $p < 0,000$; $\eta^2p = 0,017$. On constate également une augmentation significative du rejet par les pairs au second temps de mesure, $F(1, 4299) = 11,612$, $p < 0,001$; $\eta^2p = 0,003$. Comme l'indiquent les $\hat{\eta}^2$ carré partiels, les tailles d'effets³ de ces différences sont très faibles (correspondant par exemple à 0,3 % de la variance totale des victimisations).

3 La p-valeur nous indique que, d'un point de vue statistique, nous pouvons affirmer avec un très faible risque d'erreur que les différences constatées ne sont pas dues au hasard. Néanmoins, il est incontournable d'estimer ensuite l'ampleur de ces différences (ce qu'on appelle la taille d'effet), car même si elle est statistiquement significative, une différence peut être dérisoire en termes de taille d'effet (Field, 2018).

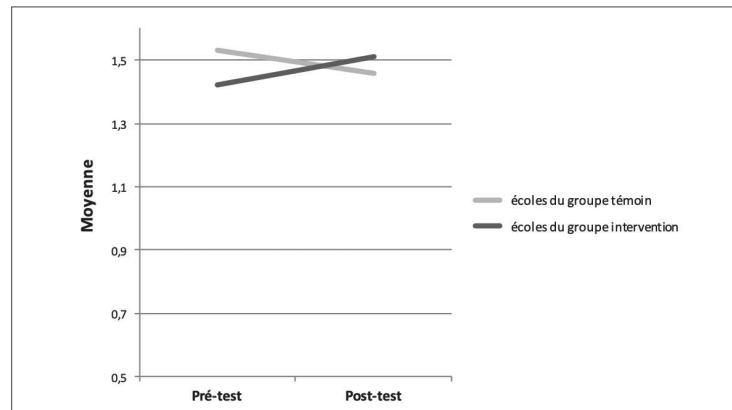
Effet de la condition

Concernant la comparaison entre groupe témoin et groupe intervention, aucune différence significative n'est observée.

Effet d'interaction entre le temps et la condition

Aucune des dimensions évaluées ne présente d'interaction significative entre le temps et la condition, à l'exception de la violence perçue, $F(1, 4281) = 9,902$, $p < 0,002$; $\eta^2p = 0,003$. Alors qu'au pré-test, les élèves du groupe intervention percevaient moins de violence dans leur école que ceux du groupe témoin, le changement observé va dans le sens d'une diminution de la violence perçue pour les écoles du groupe témoin et d'une augmentation de celle-ci pour les écoles du groupe intervention. Cette interaction est illustrée par la figure 1. La taille d'effet de cette interaction est néanmoins très faible.

Figure 1. Violence perçue par les élèves



Enseignants

Les analyses tiennent compte de l'ancienneté (nombre d'années d'expérience dans l'enseignement) et du genre des enseignants (voir tableau 2).

Effet du temps

Les analyses de variance montrent un effet significatif du temps pour deux indicateurs : premièrement, la violence perçue présente une diminution au post-test, $F(1, 307) = 11,598$, $p < 0,001$; $\eta^2 p = 0,037$. Deuxièmement, la qualité des relations entre collègues est plus élevée au post-test, $F(1, 302) = 7,220$, $p < 0,008$; $\eta^2 p = 0,024$.

Effet de la condition

Les analyses n'ont montré aucun effet significatif de la condition (groupe témoin ou intervention).

Effet d'interaction entre le temps et la condition

Aucune interaction significative entre le temps et la condition n'a été mise en évidence par les analyses.

Discussion

Les résultats des élèves dans l'étude 1 mettent en avant un effet significatif du temps pour plusieurs indicateurs étudiés. Ainsi, indépendamment de la participation ou non de leur école à la mise en œuvre du dispositif, les élèves rapportent un sentiment de rejet par les pairs un peu plus élevé, des comportements prosociaux un peu moins fréquents, et un sentiment de satisfaction et d'appartenance à l'école légèrement moins élevé au post-test. Ils rapportent par contre subir un peu moins

de victimisation de la part de leurs pairs mais ont une perception un peu plus négative de l'application des règles par les adultes dans leur école. Notons cependant que ces différents effets sont tous d'une ampleur très faible. Aucun effet de la condition n'a été mis en évidence par les analyses. Autrement dit, le fait d'appartenir à l'un des deux groupes (intervention ou témoin) n'a pas d'impact sur les variables évaluées. Enfin, aucune des dimensions évaluées ne présente d'interaction significative entre le temps et la condition, à l'exception de la violence perçue : alors qu'initialement les élèves du groupe témoin rapportaient une perception de la violence dans leur école plus élevée que les élèves du groupe intervention, cette différence n'apparaît plus un an plus tard. Il semble y avoir eu une tendance à la baisse de la violence perçue par les élèves dans les écoles qui n'ont pas mis en œuvre le dispositif et une augmentation de celle-ci dans les écoles qui ont mis en œuvre le dispositif, ce qui est contraire à l'effet attendu de ce dernier. Toutefois, il est à noter que cet effet est une nouvelle fois de très faible ampleur.

Considérés dans leur ensemble, les résultats des élèves dans l'étude 1 ne montrent ni dégradation ni amélioration substantielle des différents indicateurs retenus. Un an après le début de la mise en place du dispositif dans les écoles du groupe intervention, l'évolution des indicateurs ne présente aucune différence significative entre les élèves du groupe intervention et les élèves du groupe témoin, à l'exception de la violence perçue, qui évolue de manière moins favorable dans le groupe intervention.

Du côté des enseignants, les résultats de l'étude 1 mettent en évidence un effet significatif du temps pour

Tableau 2. Statistiques descriptives de l'étude 1 : enseignants

Échelles	Écoles du groupe intervention			
	Pré-test		Post-test	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Violence perçue	1,88	0,98	1,54	0,13
Indiscipline	2,02	0,08	1,74	0,11
Relations entre collègues	4,51	0,13	5,04	0,17
Sentiment d'efficacité collective	3,8	0,12	3,93	0,16
Sentiment d'efficacité personnelle	4,24	0,1	4,19	0,13
N	106		103	

Échelles	Écoles du groupe témoin			
	Pré-test		Post-test	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Violence perçue	1,95	0,83	1,6	0,09
Indiscipline	1,81	0,07	1,78	0,07
Relations entre collègues	4,63	0,11	4,8	0,11
Sentiment d'efficacité collective	4,11	0,1	4,1	0,1
Sentiment d'efficacité personnelle	4,37	0,08	4,43	0,09
N	106		103	

la violence perçue et la qualité des relations entre collègues : c'est-à-dire qu'indépendamment de la participation ou non de leur école à la mise en œuvre du dispositif, les enseignants rapportent percevoir un peu moins de violence et avoir des relations légèrement meilleures avec leurs collègues au post-test. Il s'agit toutefois d'effets de faible ampleur. Aucun effet de la condition (groupe témoin ou intervention) n'a été démontré. Enfin, aucune des dimensions évaluées ne présente d'interaction significative entre le temps et la condition ; on ne constate donc pas d'évolution des indicateurs significativement différente dans les écoles du groupe intervention et dans celles du groupe témoin entre le pré-test et le post-test. Globalement, les résultats obtenus auprès des enseignants ne montrent pas d'évolution notable des différents indicateurs retenus. Un an après le début de la mise en place du dispositif dans les écoles du groupe intervention, l'évolution des variables étudiées ne présente aucune différence significative entre les enseignants du groupe intervention et les enseignants du groupe témoin.

Après une année de mise en œuvre du dispositif dans les écoles du groupe intervention, les analyses ne

montrent aucun effet de celui-ci par rapport aux écoles du groupe témoin. Les données rapportées par les enseignants sont cohérentes avec les résultats obtenus pour les élèves et corroborent l'absence d'amélioration constatée des indicateurs liés aux violences agies et subies et au climat scolaire.

Toutefois, le dispositif étant nouveau pour les écoles, on peut se demander si un temps d'appropriation plus long ne serait pas nécessaire pour que des effets observables apparaissent. Un autre point d'attention concerne le fait que les passations en ligne du questionnaire ont été supervisées par des adultes de l'école, ce qui pourrait peut-être avoir influencé les réponses des élèves. L'étude 2 présentée ci-après permet notamment de remédier à ces limites potentielles.

Étude 2

Parallèlement à l'étude commanditée par le ministère et ciblant des écoles mettant en place le dispositif pour la première fois, une étude complémentaire a été menée en vue d'évaluer les effets du dispositif dans

des écoles le mettant en œuvre depuis plusieurs années au moyen de collectes de données réalisées par des membres de notre équipe de recherche.

Méthode

Échantillon et procédure

Cette étude a été réalisée avec la collaboration d'une association locale de promotion de la santé⁴. Huit écoles accompagnées par cet organisme dans la mise en œuvre du dispositif depuis plusieurs années constituent le groupe intervention et rassemblent 336 élèves de 5^e et 6^e année primaire belges (CM2 et 6^e en France). Six autres établissements ne mettant pas en œuvre le dispositif ont accepté de participer aux recueils de données et forment le groupe témoin, qui totalise 198 élèves de 5^e et 6^e année primaire belges. Les deux collectes ont été réalisées au moyen de questionnaires papier administrés durant les heures scolaires par des membres de l'équipe de recherche, en début (septembre-octobre) et en fin d'année scolaire (avril-mai). Contrairement à l'étude 1, aucune donnée n'a été récoltée auprès des enseignants.

Mesures

Les mesures utilisées sont les mêmes que celles de l'étude 1, à l'exception des échelles de détresse émotionnelle/psychologique et de sentiment d'appartenance à l'école, qui n'ont pas été reprises dans cette étude.

Résultats

Les statistiques descriptives pour les deux groupes et les deux temps de l'étude figurent dans le tableau 3. Des MANOVAs à mesures répétées avec le temps (octobre-mai) comme facteur intra-sujet et le groupe (témoin ou intervention) comme facteur inter-sujet ont été réalisées afin de tester si l'évolution des différents indicateurs était différente selon que les élèves soient concernés ou non par le dispositif. Comme dans l'étude 1, le genre et l'âge des élèves ont été introduits comme covariées.

Effet du temps

Les résultats n'indiquent aucun effet du temps sur les indicateurs mesurés ($p > 0,15$), montrant la stabilité de ceux-ci entre le début et la fin de l'année scolaire dans l'échantillon étudié.

Effet de la condition

Le seul indicateur pour lequel les résultats indiquent une différence significative entre les deux groupes est le harcèlement ($F(1, 521) = 13,42$; $p < 0,001$; $\eta^2p = 0,025$). En moyenne, la fréquence de harcèlement rapportée par les élèves du groupe témoin ($M = 1,56$) est un peu plus élevée que celle rapportée par les élèves du groupe intervention ($M = 1,42$). Néanmoins, cet effet est de faible ampleur et n'a pas de parallèle sur le plan de la victimisation.

Effet d'interaction entre le temps et la condition

Aucune des dimensions évaluées ne présente d'interaction significative entre le temps et le groupe, à l'exception de la violence perçue ($F(1, 521) = 4,22$; $p < 0,05$; $\eta^2p = 0,008$). Cet effet montre une diminution de la violence perçue en cours d'année pour les élèves du groupe intervention uniquement. Toutefois, la taille de cet effet est très faible.

Discussion

Sur tous les indicateurs collectés, les résultats de l'étude 2 n'indiquent aucune différence notable dans l'évolution d'octobre à mai entre les deux groupes d'élèves, à l'exception d'une très faible diminution (moins de 1 % de variance) de la violence perçue pour les élèves qui bénéficient du dispositif. On note aussi une petite différence dès le début d'année dans la fréquence rapportée de harcèlement (mais pas de victimisation), sans qu'il soit possible de savoir si cette différence est liée à l'usage du dispositif ou à d'autres facteurs. Ces résultats, obtenus avec un groupe intervention qui bénéficie du dispositif depuis plusieurs années, en version papier plutôt qu'en ligne, en présence d'une personne extérieure plutôt que d'un membre de l'équipe éducative, et sur une même année scolaire plutôt qu'à un an d'intervalle étalé sur deux années consécutives, répliquent tout à fait ceux de l'étude 1.

Discussion générale

En conclusion, les deux études convergent pour indiquer l'absence d'effets du dispositif proposé : après une

4 Le Centre local de promotion de la santé du Brabant-Wallon (Clps-BW), service subsidié par la Région wallonne pour le développement de la promotion de la santé à l'échelon local. En ligne : <<http://www.clps-bw.be>> (consulté le 26 octobre 2019).

Tableau 3. Statistiques descriptives de l'étude 2

Échelles	Écoles du groupe intervention			
	Moyenne		Écart-type	
	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test
Victimisation	1,76	1,73	0,04	0,04
Harcèlement	1,42	1,43	0,03	0,03
Violence perçue	2,56	2,39	0,04	0,05
Application des règles	4,23	4,16	0,03	0,04
Rejet par les pairs	2,35	2,32	0,05	0,05
Comportements prosociaux	3,53	3,5	0,04	0,04
N = 336				
Échelles	Écoles du groupe témoin			
	Moyenne		Écart-type	
	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test
Victimisation	1,76	1,69	0,05	0,05
Harcèlement	1,57	1,56	0,03	0,03
Violence perçue	2,51	2,48	0,06	0,06
Application des règles	4,09	4,12	0,04	0,05
Rejet par les pairs	2,36	2,28	0,67	0,07
Comportements prosociaux	3,54	3,58	0,05	0,05
N	198	198		

année d'implémentation dans des écoles mettant en œuvre le dispositif pour la première fois, les analyses des données collectées auprès des élèves et des enseignants ne montrent aucun effet de celui-ci par comparaison avec un groupe témoin, ni concernant la réduction des violences agies et subies (victimisation, harcèlement), ni concernant l'amélioration du climat général (violence perçue, application des règles, discipline), de l'adaptation psycho-sociale des élèves (rejet par les pairs, mal-être, comportements prosociaux, sentiment d'appartenance), ou de la cohésion et l'efficacité perçue par l'équipe éducative (relations entre collègues, sentiment d'efficacité collective et personnelle). L'étude complémentaire menée auprès d'écoles mettant en place le dispositif depuis plusieurs années ne donne elle non plus aucun résultat soutenant l'efficacité du dispositif.

Limites et forces des deux études

Il nous semble important de souligner certaines faiblesses, mais également un certain nombre de forces

des deux études menées, résidant notamment dans leur complémentarité. Ainsi, si l'étude 2 a été conduite sur un échantillon de taille relativement modeste, l'étude 1, en revanche, porte sur un large échantillon, par ailleurs très diversifié. Cet échantillon permet de supposer, avec un très faible risque d'erreur, la représentativité des résultats obtenus. De plus, la sélection d'indicateurs multiples, relevant de différentes sphères (violences agies et subies, climat scolaire, adaptation psycho-sociale, cohésion et efficacité perçue par l'équipe éducative) et pertinents au regard des objectifs et principes annoncés par le dispositif, garantit, en principe, la détection d'éventuels effets. On ne peut toutefois pas exclure totalement la possibilité que le dispositif ait un effet très localisé, par exemple en diminuant le nombre d'incidents que les adultes ont à gérer durant la récréation (mais cela nécessiterait cependant d'être prouvé). Néanmoins, les résultats indiquent clairement que même de telles hypothétiques améliorations ponctuelles ne se traduisent pas par une amélioration du climat global de l'école ou par une diminution générale des violences entre élèves.

Le fait de recourir à des mesures auto-rapportées, en interrogeant directement les élèves sur leur vécu, permet également de se prémunir des nombreux biais liés à l'observation (*a fortiori* quand celle-ci n'est pas instrumentée, comme ce fut le cas dans les écoles pilotes observées par les concepteurs du dispositif) (Lilienfeld, Ritschel, Lynn *et al.*, 2014). De plus, la convergence des résultats provenant d'une autre source d'information (ici, les enseignants) avec ceux des élèves corrobore solidement ceux-ci.

Une éventuelle limite de l'étude 1, à laquelle l'étude 2 supplée notamment, concerne le temps restreint (un an et demi) qu'ont eu les écoles pour s'approprier le dispositif. Néanmoins, l'étude 2 menée auprès d'écoles mettant en œuvre le dispositif depuis plusieurs années permet de réfuter cette hypothèse puisque celles-ci ne témoignent d'aucune différence substantielle par comparaison avec des écoles n'y ayant pas recours. Par ailleurs, une période d'un an correspond à un délai classiquement observé dans les évaluations scientifiques de ce type (Atria & Spiel, 2007; Kärnä, Voeten, Little *et al.*, 2011a; Roland, Bru, Midthassel *et al.*, 2010; Yanagida, Strohmeier & Spiel, 2016). Souvent, le laps de temps entre les deux temps de mesure est même plus court (Kärnä, Voeten, Little *et al.*, 2011b; Nocentini & Menesini, 2016; Solomon-Kountouri, Gradinger, Yanagida *et al.*, 2016).

Il pourrait aussi nous être objecté dans l'étude 1 que le fait que les écoles formant le groupe témoin sachent qu'elles allaient bénéficier du dispositif par la suite a pu susciter un certain enthousiasme chez les équipes dans cette condition également, et dès lors, impacter le climat de ces écoles. Toutefois, d'une part, les résultats montrent plutôt une évolution négative dans le temps des indicateurs. D'autre part, si c'était effectivement le cas, cela supposerait une absence d'effet propre au dispositif; les éventuelles améliorations dans le temps n'étant que le résultat de la mobilisation des équipes face à la perspective de mettre en œuvre un dispositif, peu importe son contenu. En outre, l'étude 2 récuse à nouveau cette hypothèse, puisque dans cette étude, les écoles constituant le groupe témoin ne sont pas dans l'attente de mettre en œuvre le dispositif.

Enfin, les analyses présentées dans les deux études ont été réalisées au niveau individuel et ne tiennent pas compte du niveau école. Il faut néanmoins noter que la variabilité du harcèlement et de la victimisation entre établissements scolaires est très faible (Kärnä, Voeten, Little *et al.*, 2011b; Saarento, Kärnä, Hodges

et al., 2013). De même, la victimisation n'est pas plus fréquente dans les grandes métropoles qu'à la campagne (Bradshaw, Sawyer & O'Brennan, 2009; Kärnä, Salmivalli, Poskiparta *et al.*, 2007). De plus, les résultats des études examinant le lien entre la taille de l'école (le nombre d'élèves), le ratio enseignant-élèves par classe, ou les facteurs socio-économiques et le harcèlement forment un tableau discordant, et les récentes revues de la littérature sur la question concluent à une absence d'influence de ces facteurs (Álvarez-García, García & Núñez, 2015).

Retour sur le contenu du dispositif

Revenons maintenant sur ce que nous apprennent les résultats obtenus concernant les éléments qui composent le dispositif évalué. Soulignons tout d'abord que des informations qualitatives issues d'un volet complémentaire de l'étude 1 (Tolmatcheff, Bebiroglu & Galand, 2016) et de notre partenaire pour l'étude 2 (Lizin & Nicolet, 2017) indiquent que les écoles ont surtout mis en place l'aménagement de la cour et/ou les espaces de parole, et beaucoup moins le conseil de discipline. Nos résultats sont par conséquent plus informatifs à propos des deux premiers éléments du dispositif que du troisième.

Comme indiqué en introduction, au-delà de la question de son efficacité, cette recherche interroge la pertinence des éléments ciblés par le dispositif, mais également des modalités de fonctionnement proposées (découpage des zones, règles de communication, organisation du conseil). Il s'agit donc de se demander si l'aménagement des espaces collectifs, les espaces de parole et les procédures disciplinaires sont prioritaires dans la lutte contre le harcèlement, et si les modalités concrètes proposées par les concepteurs sont judicieuses pour atteindre les objectifs annoncés.

Ainsi, si les travaux de recherche disponibles soulignent l'importance de la surveillance de la cour de récréation dans la lutte contre le harcèlement (Frey, Hirschstein, Edstrom *et al.*, 2009; Olweus, Limber, Flerx *et al.*, 2007; Ttofi & Farrington, 2011), rien n'est dit, en revanche, au sujet d'une division de la cour en zones spécifiques associées à des règles de conduite. On peut raisonnablement s'interroger sur la pertinence de cet aménagement en particulier.

Les études existantes suggèrent un intérêt des espaces de parole en ce qui concerne la gestion de la vie de la classe plutôt que comme lieu d'expression des émotions (Carra, 2012). De plus, les activités avec les

pairs telles que la médiation ou le mentorat ont montré des effets iatrogènes en lien avec une augmentation du harcèlement (Ttofi & Farrington, 2011). Or, le dispositif annonce précisément recourir à la médiation dans les espaces de parole (qui sont d'ailleurs indifféremment appelés « séances de médiation » dans plusieurs documents des concepteurs). En ce qui concerne les modalités prescrites, les règles d'anonymat (« On ne nomme pas, on ne désigne pas et on n'accuse pas ») et d'appel au groupe pour trouver des solutions semblent en porte-à-faux avec les recommandations de nombreux experts concernant le harcèlement (Senden & Galand, 2019).

Concernant le conseil de discipline, les recherches antérieures pointent surtout le rôle de la cohésion et du suivi des équipes éducatives (Galand, Carra & Verhoeven, 2012), or, on ne voit pas bien comment les modalités proposées peuvent y contribuer. Étant donné que la plupart des écoles participantes n'ont pas mis en place cet élément du dispositif, nous ne développerons pas davantage ce point.

Plusieurs experts en prévention recommandent une explicitation rigoureuse du modèle théorique (l'ensemble des relations causales liant les variables d'intérêt) sous-tendant l'intervention proposée (Volk, Veensstra & Espelage, 2017). Concernant le dispositif évalué ici, les notions théoriques invoquées dans les documents produits par les concepteurs (par exemple : concepts de « territorialité », « coéducation », « intelligence collective » ; Humbeeck & Lahaye, 2017) n'ont que peu de liens avec les notions largement admises dans la communauté scientifique au sujet du harcèlement (Zych, Ortega-Ruiz & Del Rey, 2015). De plus, le lien entre ces cadres explicatifs et les interventions proposées demeure flou : les processus *via* lesquels chacune des composantes du dispositif (zones de la cour de récréation, espaces de parole, conseil de discipline) est supposée contribuer à l'atteinte des objectifs annoncés ne sont pas explicités. En quoi ces composantes et leurs modalités respectives reposent-elles sur un modèle explicatif logique pertinent au regard des mécanismes du harcèlement et du cyber-harcèlement ?

En outre, l'articulation entre les trois composantes du programme est à peine esquissée. Nous ignorons tout de leur importance respective ou de l'éventuel caractère prioritaire de l'une d'entre elles dans la mise en œuvre. Ces questions semblent pourtant essentielles puisqu'en pratique, les écoles tendent à ne mettre en place qu'une ou deux des composantes prévues, comme noté au début de cette section.

Au total, l'absence d'efficacité du dispositif évalué pourrait s'expliquer par un ciblage inadéquat des éléments qui le constituent et/ou par une opérationnalisation peu pertinente au regard des mécanismes du harcèlement.

Importance de la mise en œuvre

Les résultats obtenus sont cohérents avec les recherches indiquant qu'il est souvent difficile de reproduire rapidement ailleurs un dispositif élaboré sur plusieurs années dans quelques écoles pilotes et qui semble avoir produit des effets positifs (Roland, 2000 ; Stassen Berger, 2007). Prévenir le harcèlement reste un défi dans le monde de l'éducation, en Belgique et en France comme ailleurs dans le monde. L'une des pistes pour améliorer l'efficacité des programmes anti-harcèlement mises en avant par les recherches actuelles concerne les conditions locales de mise en œuvre, et notamment le soutien et l'accompagnement dont bénéficient les équipes (Domitrovich, Bradshaw, Poduska *et al.*, 2008 ; Durlak & Dupre, 2008 ; Kalafat, Illback & Sanders, 2007). Les futures recherches visant à évaluer l'efficacité de programmes anti-harcèlement gagneraient à pouvoir évaluer la qualité de la mise en œuvre dans chaque école. S'il n'existe pas, actuellement, de recommandations claires concernant les indicateurs à privilégier en vue d'une telle évaluation, plusieurs études empiriques ont néanmoins souligné l'importance de la fidélité de la mise en œuvre. La fidélité, qui correspond à « l'ampleur avec laquelle les composants spécifiés du programme ont été délivrés tel que prescrit » (Berkel, Mauricio, Schoenfelder *et al.*, 2011, p. 25), déterminerait ainsi l'atteinte ou non des résultats escomptés d'un programme (Kalafat, Illback & Sanders, 2007 ; Pfetsch, Steffgen, Gollwitzer *et al.*, 2011 ; Salmivalli, Kaukiainen & Voeten, 2005). À l'heure actuelle, chercheurs et praticiens manquent d'outils valides, fiables et efficaces qui leur permettraient de monitorer la fidélité des programmes. En conséquence, cette dernière a rarement été mesurée dans le cadre d'évaluations de programmes anti-harcèlement, à l'exception de quelques études (Salmivalli, Kaukiainen & Voeten, 2005 ; Salmivalli, Poskiparta, Athola *et al.*, 2013). On en sait cependant encore très peu sur les effets de toute une série de facteurs liés à la mise en œuvre, et surtout, sur leurs effets conjoints. Une approche plus qualitative sur cette question pourrait apporter un éclairage précieux à ce sujet. Si la mise en œuvre joue un rôle non négligeable dans l'efficacité

d'un programme, il convient toutefois de noter que l'on ne peut, pour autant, faire l'impasse d'un contenu de qualité. Le programme doit, à la base, détenir un potentiel d'efficacité réel. Autrement dit, les preuves empiriques de l'efficacité d'un programme priment malgré tout sur la question de la qualité de sa mise en œuvre. Un programme inefficace, même implémenté avec une fidélité parfaite, donnera toujours lieu à moins d'effets positifs qu'un programme efficace, mais d'une fidélité d'implémentation faible (Noell & Gansle, 2009).

Implications pratiques

En termes d'implications pratiques, les résultats de ces deux études soulignent la nécessité d'évaluer rigoureusement les dispositifs proposés aux écoles avant leur diffusion à large échelle. Ils démontrent également l'intérêt qu'il y a à consacrer, dès le démarrage d'un projet, une part des ressources à la mise sur pied d'une démarche d'évaluation systématique, à la fois sur le plan des résultats et sur celui de la mise en œuvre. Ensuite, il pourrait être judicieux de se doter d'un référentiel de critères de qualité, basé sur la littérature scientifique et régulièrement actualisé, permettant aux acteurs politiques et locaux d'estimer plus rigoureusement la qualité d'une intervention et de guider la sélection de programmes à mettre en œuvre. Au niveau international, il existe en effet des programmes dont les résultats sont bien plus prometteurs (par exemple KiVa : Salmivalli, Poskiparta, Ahtola *et al.*, 2013 ; ViSC : Yanagida, Strohmeier & Spiel, 2016), qui devraient sans doute être privilégiés dans le cadre d'une diffusion de grande ampleur. Par ailleurs, une réflexion concernant les conditions de mise en œuvre d'un projet dans les écoles pourrait peut-être être considérée comme une étape préalable indispensable avant sa diffusion. Déployer un dispositif à très large échelle avec relativement peu de ressources humaines et dans un délai assez court (comme ce fut le cas ici) semble périlleux. En effet, non seulement de telles conditions

risquent d'entraîner une diminution de la qualité de l'implémentation dans chaque école, mais en plus, si le dispositif s'avère inefficace, c'est autant de moyens et d'équipes éducatives qui auront été impliqués en pure perte. Une certaine prudence est sans doute de mise, notamment à travers l'usage d'études pilotes rigoureuses, portant sur un échantillon restreint, et qui permettent alors de n'étendre le dispositif à davantage d'établissements qu'à la condition que les premiers résultats confirment son efficacité (Gottfredson, Cook, Gardner *et al.*, 2015).

Remerciements : L'étude 1 a été réalisée avec le soutien du ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles et la collaboration du Prof. Willy Lahaye et de son équipe. Les auteurs remercient les membres du comité de pilotage mis en place par le ministère pour leurs suggestions et commentaires judicieux tout au long du projet. Ils remercient aussi vivement le Centre local de promotion de la santé du Brabant-Wallon pour sa collaboration précieuse dans le cadre de l'étude 2. Merci enfin à Cécile Coppens, Mathilde Harlange, Ludovic Lamberty, Gaby Marinho Ribeiro, Stéphanie Mouthuy, Doriane Nemry, Eugénie Pollet, Mélanie Wilmet et Elizabeth Olivier pour leur aide dans l'adaptation des différents questionnaires et le recueil de certaines données.

Chloé Tolmatcheff
UCLouvain,

Psychological Sciences Research Institute (IPSY)
chloe.tolmatcheff@uclouvain.be

Neda Bebiroglu

Observatory of Research and Scientific Careers-
F.R.S.-FNRS
neda.bebiroglu@frs-fnrs.be

Benoît Galand

UCLouvain,
Psychological Sciences Research Institute (IPSY)
benoit.galand@uclouvain.be

Bibliographie

- ÁLVAREZ-GARCÍA D., GARCÍA T. & NÚÑEZ J. C. (2015). « Predictors of school bullying perpetration in adolescence: A systematic review ». *Aggression and Violent Behavior*, n° 23, p. 126-136.
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION [APA] (2006). *Policy Statement on Evidence-Based Practice in Psychology*. En ligne : <<http://www.apa.org/practice/guidelines/evidence-based-statement.aspx>> (consulté le 8 octobre 2020).
- ARSENEAULT L. (2018). « Annual Research Review: The persistent and pervasive impact of being bullied in childhood and adolescence: implications for policy and practice ». *Journal of child psychology and psychiatry*, n° 59(4), p. 405-421.

- ASTOR R. A., MEYER H. A. & BEHRE W. J. (1999). « Unowned places and times: Maps and interviews about violence in High schools ». *American Educational Research Journal*, n° 36, p. 3-42.
- ATRIA M., & SPIEL C. (2007). « The Viennese Social Competence (ViSC) training for students: Program and evaluation ». In C. A. Maher, J. Zins & M. Elias (dir.), *Bullying, victimization and peer harassment: A handbook of prevention and intervention*. New York : The Haworth Press, p. 179-197.
- BELLON J.-P. & GARDETTE B. (2010). *Harcèlement et brimades entre élèves. La face cachée de la violence scolaire*. Paris : Fabert.
- BERKEL C., MAURICIO A. M., SCHOENFELDER E. & SANDLER I. N. (2011). « Putting the pieces together: An integrated model of program implementation ». *Prevention Science*, n° 12(1), p. 23-33.
- BRADSHAW C. P. (2015). « Translating research to practice in bullying prevention ». *American psychologist*, n° 70(4), p. 322-332.
- BRADSHAW C. P., SAWYER A. L. & O'BRENNAN L. M. (2009). « A social disorganization perspective on bullying-related attitudes and behaviors: The influence of school context ». *American journal of community psychology*, n° 43(3-4), p. 204-220.
- BLAYA C. (2006). *Harcèlement et maltraitance en milieu scolaire*. Paris : Armand Colin.
- BLOSNIH J. & BOSSARTE R. (2011). « Low-level violence in schools: Is there an association between school safety measures and peer victimization? ». *Journal of School Health*, n° 81(2), p. 107-113.
- CAPRARA G. V. & PASTORELLI C. (1993). « Early emotional instability, prosocial behaviour, and aggression: some methodological aspects ». *European Journal of Personality*, n° 7(1), p. 19-36.
- CARRA C. (2012). « Construction d'un ordre scolaire partagé, citoyenneté et apprentissage ». In B. Galand, C. Carra & M. Verhoeven (dir.), *Prévenir les violences à l'école*. Paris : PUF, p. 43-55.
- CHEUNG A. C. K. & SLAVIN R. E. (2016). « How methodological features affect effect sizes in education ». *Educational Researcher*, n° 45(5), p. 283-292.
- CRAIG W., HAREL-FISCH Y., FOGEL-GRINVALD H., DOSTALER S., HETLAND J., SIMONS-MORTON B. et al. (2009). « A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries ». *International journal of public health*, n° 54(2), p. 216-224.
- CROSS D., WATERS S., PEARCE N., SHAW T., HALL M., ERCEG E. et al. (2012). « The Friendly Schools Friendly Families programme: Three-year bullying behaviour outcomes in primary school children ». *International Journal of Educational Research*, n° 53, p. 394-406.
- DEBARBIEUX É. (2011) *Refuser l'oppression quotidienne : la prévention du harcèlement à l'École*. Rapport au ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative, document non publié.
- DOMITROVICH C. E., BRADSHAW C. P., PODUSKA J. M., HOAGWOOD K., BUCKLEY J. A., OLIN S. et al. (2008). « Maximizing the implementation quality of evidence-based preventive interventions in schools: A conceptual framework ». *Advances in School Mental Health Promotion*, n° 1(3), p. 6-28.
- DURLAK J. A. & DUPRE E. P. (2008). « Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation ». *American journal of community psychology*, n° 41(3-4), p. 327-350.
- DUSSAULT M., VILLENEUVE P. & DEAUDELIN C. (2001). « L'échelle d'autoefficacité des enseignants : validation canadienne-française du *Teacher efficacy scale* ». *Revue des sciences de l'éducation*, n° 27(1), p. 181-194.
- EISNER M. (2009). « No effects in independent prevention trials: can we reject the cynical view? ». *Journal of experimental Criminology*, n° 5(2), p. 163-183.
- EISENBERG M. E., AALSMA M. C. & SOCIETY FOR ADOLESCENT MEDICINE (2005). « Bullying and peer victimization: Position paper of the society for adolescent medicine ». *Journal of Adolescent Health*, n° 36(1), p. 88-91.
- ESPELAGE D., ROSE C. & POLANIN J. (2015). « Social-emotional learning program to reduce bullying, fighting, and victimization among middle school students with disabilities ». *Remedial and Special Education*, n° 36(5), p. 299-311.
- EVERTSON C. M. & WEINSTEIN C. S. (dir.) (2013). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. New York : Routledge.
- FARRINGTON D. P. & TTOFI M. M. (2009). « School-based programs to reduce bullying and victimization ». *Campbell Systematic Reviews*, n° 6, p. 1-149.
- FERGUSON C. J., MIGUEL C. S., KILBURN J. C. & SANCHEZ P. (2007). « The effectiveness of school-based anti-bullying programs ». *Criminal Justice Review*, n° 32(4), p. 401-414.
- FIELD A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. Thousand Oaks : Sage.
- FLAY B., BIGLAN A., BORUCH R., CASTRO F., GOTTFREDSON D., KELLAM S. et al. (2005). « Standards of evidence: Criteria for efficacy, effectiveness and dissemination ». *Prevention Science*, n° 6(3), p. 151-175. DOI : 10.1007/s11121-005-5553-y
- FONTAINE R. (2018). « Comprendre le harcèlement pour mieux le prévenir ». *Enfance*, n° 3, p. 393-406.
- FOX B. H., FARRINGTON D. P. & TTOFI M. M. (2012). « Successful bullying prevention programs: Influence of research design, implementation features, and program components ». *International Journal of Conflict and Violence (IJCV)*, n° 6(2), p. 273-282.
- FREY K. S., HIRSCHSTEIN M. K., EDSTROM L. V. & SNELL J. L. (2009). « Observed reductions in school bullying, nonbullying aggression, and destructive bystander behavior: A longitudinal evaluation ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 101, n° 2, p. 466-481.
- GAFFNEY H., TTOFI M. M. & FARRINGTON D. P. (2018). « Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review ». *Aggression and Violent Behavior*, July 2018.

- GALAND B. (2011). « La prévention des violences scolaires ». In D. Curchod-Ruedi, P.-A. Doudin, L. Lafortune & N. Lafranchise (dir.), *La santé psycho-sociale des élèves*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 95-124.
- GALAND B. (2017). *Prévenir le harcèlement à l'école. Oui, mais comment ?* Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- GALAND B., CARRA C. & VERHOEVEN M. (dir.) (2012). *Prévenir les violences à l'école*. Paris : PUF.
- GALAND B., DERNONCOURT O. & MIRZABEKIANTZ G. (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*, n° 31, p. 33-56.
- GALAND B. & HOSPEL V. (2013). « Peer victimization and school disaffection: Exploring the moderation effect of social support and the mediation effect of depression ». *British Journal of Educational Psychology*, n° 83, p. 569-590.
- GALAND B., HOSPEL V. & BAUDOIN N. (2014). « Prévenir le harcèlement via les pratiques de classe ? Une étude multinationale ». *Revue québécoise de psychologie*, n° 35(3), p. 137-157.
- GALAND B. & PHILIPPOT P. (2005). « L'école telle qu'ils la voient : validation d'une mesure des perceptions du contexte scolaire par les élèves du secondaire ». *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, n° 37(2), p. 138-154.
- GALAND B., PHILIPPOT P., BUIDIN G. & LECOCQ C. (2004). « Violences à l'école en Belgique francophone : différences entre établissements et évolution temporelle ». *Revue française de pédagogie*, n° 149, p. 83-96.
- GALAND B., PHILIPPOT P. & LECOCQ C. (2007). « School violence and teacher professional disengagement ». *British Journal of Educational Psychology*, n° 77, p. 465-477.
- GALAND B., PHILIPPOT P., PETIT S., BORN M. & BUIDIN G. (2004). « Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire : élèves et équipes éducatives ». *Revue des sciences de l'éducation*, n° 30, p. 465-486.
- GALAND B. & TOLMACHEFF C. (2016). « Filles et garçons face au harcèlement à l'école : deux réalités différentes ». *International Journal on School Climate and Violence Prevention*, n° 1, p. 34-64.
- GALLOWAY D. & ROLAND E. (2004). « Is the direct approach to reducing bullying always the best? ». In P. K. Smith, D. J. Pepler & K. Rigby (dir.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge : Cambridge University Press, p. 37-53.
- GODDARD R. D., HOY W. K. & HOY A. W. (2000). « Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement ». *American Educational Research Journal*, n° 37(2), p. 479-507.
- GOTTFREDSON D. C., COOK T. D., GARDNER F. E. M., GORMAN-SMITH D., HOWE G. W., SANDLER I. N. & ZAFFT K. M. (2015). « Standards of evidence for efficacy, effectiveness, and scale-up research in prevention science: Next generation ». *Prevention Science*, n° 16(7), p. 893-926.
- HEVELINE E. & ROBBES B. (2000). *Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle*. Paris : Hatier.
- HOAREAU N., BAGES C. & GUERRIEN A. (2017). « Développer les compétences psychosociales des élèves pour lutter contre le harcèlement scolaire : une revue de la littérature [Developing students' psychosocial skills to combat bullying: A review of the literature] ». *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, n° 58(4), p. 379-394.
- HONG J. S. & ESPELAGE D. L. (2012). « A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis ». *Aggression and Violent Behavior*, n° 17(4), 311-322.
- HUMBEECK B. & HARDY F. (2013). *Prévention de la violence dans les cours de récréation*. Mons : Université de Mons. En ligne : <<http://www.sciencesdelafamille.be/prévention-de-la-violence-et-du-harcèlement-scolaire/axe-1-régulation-des-cours-de-récréation/>> (consulté le 5 septembre 2017).
- HUMBEECK B. & LAHAYE W. (2017). *Prévention du cyberharcèlement et des violences périscolaires : prévenir, agir, réagir*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- INCHLEY J., CURRIE D., YOUNG T., SAMDAL O., TORSHEIM T., AUGUSTON L., MATHISON F., ALEMAN-DIAZ A., MOLCHO M., WEBER M. & BARNEKOW V. (dir.) (2016). « Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being ». *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2013/2014 survey*. Copenhagen : WHO Regional Office for Europe (Health Policy for Children and Adolescents, n° 7).
- JANOSZ M. & BOUTHILLIER C. (2007). *Rapport de validation du Questionnaire sur l'environnement socioéducatif des écoles secondaires*. Montréal : Université de Montréal, Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES).
- JASMIN D. (1994). *Le conseil de coopération : un outil pédagogique pour l'organisation de la vie de classe et la gestion des conflits*. Montréal : Chenelière Education.
- KALAFAT J., ILLBACK R. J. & SANDERS J. D. (2007). « The relationship between implementation fidelity and educational outcomes in a school-based family support program: Development of a model for evaluating multidimensional full-service programs ». *Evaluation and Program Planning*, n° 30(2), p. 136.
- KÄRNÄ A., SALMIVALLI C., POSKIPARTA E. & VOETEN M. (2007). « Bullying and victimization: variation and risk factors at individual, classroom and school levels ». In *Poster presented at the 13th European Conference on Developmental Psychology*, Jena, Allemagne.
- KÄRNÄ A., VOETEN M., LITTLE T. D., POSKIPARTA E., ALANEN E., & SALMIVALLI C. (2011a). « Going to scale: A nonrandomized nationwide trial of the KiVa antibullying program for Grades 1-9 ». *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, n° 79(6), p. 796-805.
- KÄRNÄ A., VOETEN M., LITTLE T. D., POSKIPARTA E., ALANEN E., & SALMIVALLI C. (2011b). « A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4-6 ». *Child Development*, n° 82(1), p. 311-330.

- KUBISZEWSKI V. (2016). «Prévalence des élèves témoins de harcèlement scolaire et difficultés associées : résultats préliminaires [Prevalence of school-bullying witnesses and associated difficulties]». *Pratiques psychologiques*, n°22, p.205-219.
- LABERGE B., BOUDREAU D. & DUMONT E. (1999). *Mieux vivre ensemble dans la cour d'école, guide d'animation et d'aménagement, (primaire)*, Direction de la santé publique, de la planification et de l'évaluation. Régie régionale de la santé et des services sociaux de la Chaudière-Appalaches, Québec. En ligne : <www.kino-quebec.qc.ca/publications/MieuxVivreCourEcole.pdf> (consulté le 1^{er} juin 2015).
- LAHAYE W. (dir.) (2016). *Dispositif de prévention et de prise en charge du harcèlement et du cyber-harcèlement en milieu scolaire*. Recherche-action. Rapport de juin 2016. Bruxelles : Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles.
- LILIENFELD S. O., RITSCHER L. A., LYNN S. J., CAUTIN R. L. & LATZMAN R. D. (2014). «Why ineffective psychotherapies appear to work: A taxonomy of causes of spurious therapeutic effectiveness». *Perspectives on Psychological Science*, n°9(4), 355-387.
- LIZIN S. & NICOLET M. (2017). «Un projet territorial d'amélioration du climat scolaire et de prévention du harcèlement». In B. Galand (dir.), *Prévenir le harcèlement à l'école. Oui, mais comment ?* Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain, p. 69-79.
- MCDUGALL P. & VAILLANCOURT T. (2015). «Long-term adult outcomes of peer victimization in childhood and adolescence: Pathways to adjustment and maladjustment». *Am Psychol*, n°70(4), p.300-310.
- MERRELL K. W., GUELDER B. A., ROSS S. W. & ISAVA D. M. (2008). «How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research». *School Psychology Quarterly*, n°23(1), p.26-42.
- MODECKI K. L., MINCHIN J., HARBAUGH A.G., GUERRA N.G. & RUNIONS K.C. (2014). «Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying». *Journal of Adolescent Health*, n°55, p.602-611.
- NOCENTINI A., & MENESINI E. (2016). «KiVa anti-bullying program in Italy: Evidence of effectiveness in a randomized control trial». *Prevention Science*, n°17(8), p.1012-1023.
- NOELL G. H. & GANSLE K. A. (2009). «Moving from good ideas in educational systems change to sustainable program implementation: Coming to terms with some of the realities». *Psychology in the Schools*, n°46(1), p.79-89.
- OLWEUS D. (1993). «Bullies on the playground: The role of victimization». In C. H. Hart (dir.), *Children on playgrounds: Research perspectives and applications*. Albany : SUNY Press, p.85-128.
- OLWEUS D., LIMBER S. P., FLERX V. C., MULLIN N., RIESE J. & SNYDER M. (2007). *Olweus Bullying Prevention Program: Schoolwide guide*. Center City (États-Unis) : Hazelden.
- PAIN J. (1997). «Violences et prévention de la violence à l'école». *Les Sciences de l'éducation*, n°30, p.57-87.
- PFETSCH J., STEFFGEN G., GOLLWITZER M. & ITTEL A. (2011). «Prevention of aggression in schools through a bystander intervention training». *International Journal of Developmental Science*, n°5(1-2), p.139-149.
- REUTER Y. (dir.) (2007). *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : L'Harmattan.
- RIGBY K. (2010). *Bullying interventions in schools: Six basic approaches*. Victoria (Australie) : Australian Council for Educational Research.
- RIGBY K. & SMITH P. K. (2011). «Is school bullying really on the rise?». *Social Psychology of Education*, n°14(4), p.441-455.
- ROLAND E. (2000). «Bullying in school: Three national innovations in Norwegian schools in 15 years». *Aggressive Behavior*, n°26(1), p.135-143.
- ROLAND E., BRU E., MIDTHASSEL U. V. & VAALAND G. S. (2010). «The Zero programme against bullying: Effects of the programme in the context of the Norwegian manifesto against bullying». *Social Psychology of Education*, n°13(1), p.41-55.
- SAARENTO S., KÄRNÄ A., HODGES E. V. & SALMIVALLI C. (2013). «Student-, classroom-, and school-level risk factors for victimization». *Journal of school psychology*, n°51(3), p.421-434.
- SALMIVALLI C., KAUKIAINEN A. & VOETEN M. (2005). «Anti-bullying intervention: Implementation and outcome». *British journal of educational psychology*, n°75(3), p.465-487.
- SALMIVALLI C., POSKIPARTTA E., AHTOLA A. & HAATAJA A. (2013). «The Implementation and Effectiveness of the KiVa Antibullying Program in Finland». *European Psychologist*, n°18(2), p.79-88.
- SENDEN M. & GALAND B. (2019). «La médiation par les pairs est-elle une réponse adéquate face au harcèlement à l'école?». *Revue des sciences de l'éducation*, n°45(3), p.112-139.
- SMITH J. D., SCHNEIDER B. H., SMITH P. K., & ANANIADOU K. (2004). «The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research». *School psychology review*, n°33(4), p.547.
- SOLOMONTOS-KOUNTOURI O., GRADINGER P., YANAGIDA T. & STROHMEIER D. (2016). «The implementation and evaluation of the ViSC program in Cyprus: challenges of cross-national dissemination and evaluation results». *European Journal of Developmental Psychology*, n°13(6), p.737-755.
- SORRENTINO A., BALDRY A. C., FARRINGTON D. P. & BLAYA C. (2019). «Epidemiology of Cyberbullying across Europe: Differences between Countries and Genders». *Educational Sciences: Theory and Practice*, n°19(2), p.74-91.
- STASSEN BERGER K. (2007). «Update on bullying at school: Science forgotten?». *Developmental Review*, n°27(1), p.90-126.
- SUGAI G., HORNER R. H., DUNLAP G., HIENEMAN M., LEWIS T. J., NELSON C. M. et al. (2000). «Applying positive beha-

- viator support and functional behavioral assessment in schools». *Journal of Positive Behavior Interventions*, n°2(3), p. 131-143.
- TOLMACHEFF C., BEBİROGLU N. & GALAND B. (dir.) (2016). *Évaluation du dispositif «Prévention et prise en charge du harcèlement, du cyber harcèlement et des discriminations en milieu scolaire : comment agir sur les violences visibles et invisibles en éducation scolaire ?»*. Recherche-action. Rapport de l'année 2015-2016. Bruxelles : Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles.
- TTOFI M. M. & FARRINGTON D. P. (2011). «Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review». *Journal of Experimental Criminology*, n°7, p.27-56.
- VIAUD M.-L. (2005). *Des collègues et des lycées différents*. Paris : PUF.
- VOLK A. A., VEENSTRA R. & ESPELAGE D. L. (2017). «So you want to study bullying? Recommendations to enhance the validity, transparency, and compatibility of bullying research». *Aggression and violent behavior*, n°36, p.34-43.
- VREEMAN R. C. & CARROLL A. E. (2007). «A systematic review of school-based interventions to prevent bullying». *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, n°161(1), p.78-88.
- WOLKE D. & LEREYA S. T. (2015). «Long-term effects of bullying». *Archives of Disease in Childhood*, n°100(9), p.879-885.
- YANAGIDA T., STROHMEIER D. & SPIEL C. (2016). «Dynamic change of aggressive behavior and victimization among adolescents: Effectiveness of the ViSC Program». *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, n°48, p.1-15.
- ZYCH I., ORTEGA-RUIZ R. & DEL REY R. (2015). «Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention». *Aggression and Violent Behavior*, n°23, p.1-21.