



HAL
open science

L'école peut-elle être un lieu de prévention des comportements violents ?

Benoît Galand

► **To cite this version:**

Benoît Galand. L'école peut-elle être un lieu de prévention des comportements violents?. 2009. halshs-00561583

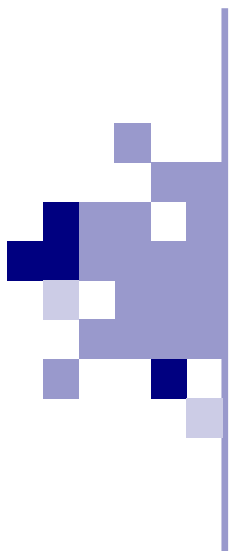
HAL Id: halshs-00561583

<https://shs.hal.science/halshs-00561583>

Submitted on 1 Feb 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



LES CAHIERS DE RECHERCHE EN EDUCATION ET FORMATION

L'école peut-elle être un lieu de prévention des comportements violents ?

Benoît Galand

N° 69 • SEPTEMBRE 2009 •





L'éducation et la formation constituent des enjeux fondamentaux pour la société contemporaine. Deux équipes de recherche à l'UCL se préoccupent de ces questions : le Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation (GIRSEF) et la Chaire UNESCO de pédagogie universitaire (CPU).

Le GIRSEF est un groupe de recherche pluridisciplinaire fondé en 1998 afin d'étudier les systèmes d'éducation et de formation, réunissant des sociologues, économistes, psychologues et psychopédagogues. L'attention est portée notamment sur l'évaluation des résultats des systèmes éducatifs en termes d'équité et d'efficacité, sur leurs modes de fonctionnement et de régulation, sur les politiques publiques à leur endroit, les logiques des acteurs principaux ou encore sur le fonctionnement local des organisations de formation et l'engagement et la motivation des apprenants. Sur le plan empirique, ses recherches portent essentiellement sur le niveau primaire et secondaire d'enseignement, mais aussi sur l'enseignement supérieur et la formation d'adultes.

La Chaire de Pédagogie Universitaire (CPU) a été créée en mai 2001 et a reçu le label de Chaire UNESCO en septembre 2002. Elle assure également le secrétariat et la coordination du Réseau Européen de Recherche et d'Innovation en Enseignement Supérieur (RERIES), réseau européen des chaires Unesco sur l'Enseignement supérieur. Elle a pour mission de contribuer à la promotion de la qualité de la pédagogie universitaire à l'UCL, en contribuant à la fois à la recherche dans ce domaine et en coordonnant une formation diplômante en pédagogie universitaire (Master complémentaire en pédagogie universitaire et de l'enseignement supérieur).

Chacun des cahiers de la série, depuis le premier numéro, peut être téléchargé gratuitement depuis le site d'I6doc (www.i6doc.com/girsef).

Responsable de la publication : Mariane Frenay
Secrétariat de rédaction : Dominique Demey

La rédaction de cet article a été facilitée par une bourse de la Fondation Louvain. L'auteur tient à remercier les membres du groupe de recherche « dispositifs, motivation et apprentissage », ainsi que Nadia Desbiens et François Bowen, dont les commentaires ont permis d'améliorer ce texte.

Adresse de correspondance : Benoît Galand, Faculté de Psychologie, Université catholique de Louvain, Place Cardinal Mercier, 10, B- 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique.

Courriel : benoit.galand@uclouvain.be

Table des matières

Résumé	4
Définir les comportements violents en milieu scolaire.	4
Choisir une perspective théorique.	5
Des expériences individuelles au contexte scolaire.	6
1. Des expériences individuelles en milieu scolaire	7
L'exposition à la violence à l'école.	7
Le rejet par les pairs et l'association à des pairs délinquants.	7
La qualité des relations avec les enseignants et la perception du climat scolaire.	8
L'échec scolaire et l'attitude vis-à-vis de l'école.	9
Les relations entre les expériences individuelles	10
2. Des effets liés à la classe ou à l'école fréquentée	11
Les différences entre classes ou entre écoles	11
L'effets-classe et l'effet-établissement dans les études multiniveaux	13
Synthèse des effets contextuels en milieu scolaire	15
3. Des interventions en milieu scolaire ciblant les comportements violents	17
Evaluer l'impact des interventions	17
Discussion des résultats des interventions en milieu scolaire	20
4. L'Ecole comme lieu de prévention : pistes d'action et questions en suspend	22
Références	24



Résumé

Cet article s'interroge sur le rôle potentiel de l'école dans l'évolution des comportements violents des enfants et des adolescents qui la fréquentent. Plus précisément, il s'agit, à travers une revue de la littérature internationale, de faire le point sur trois questions. Premièrement, quels sont les facteurs individuels de risque et de protection pour l'engagement dans des comportements violents sur lesquels le contexte scolaire pourrait avoir un effet ?

Dans les pays occidentaux, l'école est une institution où la quasi-totalité des enfants et des adolescents passent une partie non négligeable de leur temps éveillé. C'est un lieu où ils sont mis en présence d'un grand nombre de pairs, souvent de différents âges et de différentes origines, lors d'activités relativement structurées et supervisées, en contact avec des professionnels ayant une mission éducative. Potentiellement, l'école constitue un environnement permettant d'offrir des interactions de qualité, d'apprendre des comportements prosociaux, de proposer des modèles positifs, de fournir un cadre structurant et soutenant, etc. On pourrait donc penser que le contexte scolaire joue un rôle important dans la prévention et la régulation des comportements violents (Gottfredson, 2001). Malheureusement, l'école peut aussi être le lieu où un jeune se trouve exposé à la violence, entre en contact avec des pairs délinquants, trouve des victimes plus faibles, est confronté à du rejet, se sent stigmatisé, etc. Intuitivement, l'expérience scolaire d'un jeune peut par conséquent avoir aussi bien des effets positifs que des effets négatifs sur l'évolution des comportements violents. L'objet de cet article est d'examiner dans quelle mesure les études scientifiques soutiennent ou non cette intuition, à travers un triple questionnement.

Deuxièmement, ces facteurs de risque et de protection varient-ils suivant la classe ou l'établissement et quels sont les éléments de l'environnement scolaire qui sont liés à ces variations ? Troisièmement, des interventions axées sur la modification du contexte scolaire ont-elles un impact sur les comportements violents ? Les limites et les implications des recherches existantes sont discutées.

1. Les recherches disponibles permettent-elles de préciser les aspects de l'expérience scolaire susceptible de constituer des facteurs de risques ou de protection dans le développement de comportements violents chez les élèves ?
2. Ces recherches permettent-elles d'identifier les éléments du contexte scolaire qui influencent cette expérience ?
3. Ces recherches permettent-elles de se faire une idée de l'efficacité des différentes modalités d'intervention par rapport aux comportements violents ?

Avant d'aborder ces trois questions, précisons tout d'abord la définition des comportements violents et la perspective théorique retenues dans cet article.

Définir les comportements violents en milieu scolaire.

Une première difficulté à laquelle se heurte une telle tentative est de définir ce que sont les comportements violents (Parrot & Giancola, 2007). Doit-on se limiter aux agressions physiques ou inclure tout acte

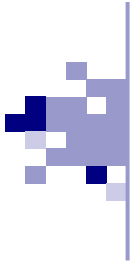
qui cause préjudice à autrui, voire même ce qui est perçu ou ressenti comme violent ? Entend-t-on par-là des comportements délinquants, c.-à-d. qui transgressent les lois, ou prend-t-on également les comportements d'indiscipline, qui enfreignent les règles scolaires sans nécessairement être illégaux ? La difficulté de définir les comportements violents se retrouve dans la multitude des termes utilisés dans les recherches sur ce sujet : délinquance, agression, problèmes externalisés, troubles du comportement (conduct disorder), comportement antisocial, comportement problématique, comportement perturbateur (disruptive behavior), opposition, passage à l'acte (acting out), bagarre, indiscipline (misbehavior), désordre scolaire (school disorder), harcèlement entre pairs (bullying), etc. Sous la diversité des termes utilisés, ces conduites ont cependant deux choses en commun. Premièrement, elles font généralement souffrir les personnes qui les subissent et perturbent les apprentissages scolaires. Deuxièmement, elles sont souvent associées entre elles de façon modérée, car les jeunes qui s'engagent de manière répétée dans des actes violents ont comme caractéristique de présenter une diversité de formes de comportements transgressifs, agressifs, violents ou délinquants. Si la plupart des jeunes commettent l'un ou l'autre de ces actes à un moment de leur développement, ceux qui s'y engagent avec plus de fréquence se cantonnent très rarement à une forme spécifique (Farrington, 1995 ; Rutter, Maughan, Meyer, Pickles, Silberg, Simonoff & Taylor, 1997 ; Tremblay, 2008).

Dans cet article, nous avons donc opté pour une définition assez large des comportements violents et nous avons inclus des études portant sur la plupart des termes cités ci-dessus, tout en gardant à l'esprit qu'il y a des différences de degré entre eux. Sauf exception, cet article ne traite pas en détails des études concernant l'abandon scolaire, la consommation de drogues, la sexualité précoce, ou d'autres comportements problématiques qui sont souvent associés aux comportements violents, mais qui peuvent également se manifester indépendamment de ces derniers. Il ne traite pas non plus des violences diri-

gées contre soi-même, comme les comportements suicidaires.

Choisir une perspective théorique.

Smith (1995) propose de classer les théories visant à expliquer la délinquance en quatre catégories : (a) les théories dispositionnelles, qui cherchent à expliquer pourquoi certaines personnes sont plus disposées à commettre des délits ; (b) les théories du contrôle social, qui cherchent à expliquer pourquoi les gens ne commettent normalement pas de délits ; (c) les théories de l'opportunité et de la rationalité limitée, qui cherchent à expliquer le processus de prise de décision et d'analyse coûts-bénéfices qui mène à la criminalité ; et (d) les théories sociologiques, qui cherchent à expliquer l'impact des structures sociales et des institutions sur les comportements « déviants ». Dans une perspective davantage psychosociale que criminologique, d'autres théories récentes s'intéressent surtout aux processus psychologiques qui sous-tendent les comportements violents (Bosworth, Espelage & Simon, 1999). Baumeister et Boden (1998) font remarquer que, vu le nombre de facteurs identifiés comme pouvant susciter l'agression, il devient nécessaire d'expliquer pourquoi la plupart des gens sont d'habitude relativement peu agressifs. Ils soulignent donc le rôle que joue, selon eux, le contrôle de soi (i.e. l'inhibition des réponses agressives) dans l'agression. L'agression résulterait d'un 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 de contrôle de soi. Baumeister et Boden remarquent également que, dans la plupart des cas de violence, les gens s'autorisent dans une certaine mesure la perte de leur contrôle. Par conséquent, renforcer l'idée qu'il est normal de perdre le contrôle de soi dans certaines circonstances peut suffire à augmenter le niveau de violence (Bushman, Baumeister & Stack, 1999). Ces positions théoriques sont très proches de celles de Bandura (1999). Celui-ci s'intéresse au comportement immoral en général et aux stratégies qui peuvent être utilisées pour éviter l'en-



gagement dans une régulation basée sur les standards moraux, qui donneraient lieu à une évaluation de soi négative. La stratégie la plus efficace semble la restructuration cognitive de la conduite immorale de façon à la rendre légitime, jusqu'à en faire une source de valorisation (atteinte de buts positifs). A cet égard, il faut noter que les personnes agressives tendent justement à interpréter les situations ambiguës comme étant intentionnellement provoquées (Graham & Hudley, 1992) et à considérer la violence comme une réaction normale et productive (Slaby & Guerra, 1988). Un des déclencheurs les plus puissants de l'agression, la colère, se caractérise justement par une évaluation de la situation comme étant une menace, sciemment provoquée, et pouvant être maîtrisée (Lindsay & Anderson, 2000).

L'intégration de ces différentes approches théoriques invite donc à considérer la manière dont les normes saillantes dans l'environnement, 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 ; Rutter et al., 1997). En d'autres mots, 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 cet égard, une étude de Brody, Dorsey, Forehand et Armistead (2002) indique que l'expérience scolaire a un effet sur l'adaptation sociale, au-delà de l'effet de l'expérience familiale, mais que cet effet est justement médiatisé par les processus d'auto-régulation que développent les jeunes.

Des expériences individuelles au contexte scolaire.

Le présent article vise donc à expliciter le rôle du contexte scolaire dans le développement des comportements violents, définis de manière assez large. Optant pour une approche psycho-sociale, le texte qui suit tente de préciser la manière dont la structuration, l'organisation et le fonctionnement des écoles (composition des classes, style de leadership de la direction, gestion de la discipline, méthodes pédagogiques, interactions enseignants-élèves, etc.), peuvent affecter les processus émotionnels, cognitifs et motivationnels qui vont influencer les comportements des individus. Dans cet article, le contexte scolaire est entendu comme comprenant la structure du milieu scolaire, son organisation et ses pratiques éducatives. Cette définition 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 générale.

Dans un premier temps, nous aborderons la question des expériences scolaires individuelles qui peuvent affecter le niveau d'agression des élèves. Il s'agira d'identifier les facteurs individuels de risque et de protection pour l'engagement dans des comportements violents sur lesquels le contexte scolaire pourrait avoir un effet. Dans un deuxième temps, nous examinerons la question des différences entre classes et entre écoles concernant le niveau de comportements violents qui se manifeste en leur sein. Il s'agira cette fois d'examiner si les expériences individuelles identifiées dans un premier temps varient suivant le contexte scolaire et quels sont les éléments de l'environnement scolaire qui sont liés à ces variations. Enfin, dans un troisième temps, nous traiterons de la question de l'impact des interventions menées en milieu scolaire en vue de réduire les comportements « violents ». Il s'agira d'évaluer si des modifications délibérées du contexte scolaire peuvent avoir un impact sur les comportements violents.

1. Des expériences individuelles en milieu scolaire

L'exposition à la violence à l'école.

Manifester soi-même des conduites agressives augmente le risque d'être impliqué dans des interactions violentes et donc d'être victime de violence à l'école. Plusieurs recherches longitudinales indiquent cependant que le fait d'être victime de violence à l'école de manière répétée peut mener à un accroissement des conduites agressives chez certains élèves, même quand on tient compte du niveau initial d'agression (Hanish & Guerra, 2002 ; Snyder, Brooker, Patrick, Snyder, Schrepferman & Stoolmiller, 2003). Plus précisément, il apparaît que certains élèves réagissent à une expérience répétée de victimisation en développant eux-mêmes des conduites agressives, tandis que d'autres développent davantage des conduites de retrait.

Certaines études suggèrent qu'au-delà de l'expérience directe de victimisation, être témoin de violences à l'école ou percevoir son école comme un lieu où les violences sont fréquentes, est associé à l'adoption de comportements agressifs (Janosz, Archambault, Pagani, Pascal, Morin & Bowen, 2008 ; Lorion, 1998). Comme les personnes manifestant un niveau élevé d'agression ont tendance à percevoir leur environnement comme étant plus violent et que le niveau initial d'agression n'est pas toujours contrôlé dans les études citées, il est difficile d'affirmer avec certitude que la violence perçue dans l'école est réellement un facteur de risque. Il y a cependant un risque que des élèves présentant un niveau modéré d'agression qui se retrouvent dans un milieu scolaire où les interactions violentes sont fréquentes réagissent par un accroissement de leur agression (Lee & Thompson, 2008).

Mais quel est le risque d'être exposé à la violence en milieu scolaire, notamment comparé à ce qui se

passé en dehors de l'école ? Les études convergent pour indiquer que les crimes violents sont très rares en milieu scolaire, plus rares encore qu'en dehors de l'école (Debarbieux, 1996 ; Galand, Philippot, Petit, Born & Buidin, 2004 ; Gottfredson, Gottfredson, Payne & Gottfredson, 2005). Les victimisations plus mineures, telles que les insultes et les moqueries, sont nettement plus répandues à l'école, mais le risque relatif change selon que l'on considère le trajet du domicile à l'école comme étant ou non lié au contexte scolaire. Si l'on distingue les victimisations dans l'école de celles sur le chemin de l'école, le risque est plus faible à l'école qu'en dehors pour la plupart des atteintes à l'égard des élèves, même si certains faits spécifiques, comme les vols simples par exemple, sont un peu plus fréquents à l'école. Néanmoins, comparé à la proportion de temps de veille passé hors Ecole, la fréquence de victimisations et de délits dans et autour de l'Ecole est élevée et en fait un lieu où de nombreux élèves sont confrontés à certaines formes de violence.

Le rejet par les pairs et l'association à des pairs délinquants.

De nombreuses études font état d'une relation entre le rejet par les pairs durant l'enfance ou l'association avec des pairs présentant eux-mêmes des problèmes de comportement durant l'adolescence et le niveau de délinquance. La question est bien entendu de savoir si ces variables ont une influence sur les comportements violents ou sont simplement des indicateurs de troubles du comportement, l'agression suscitant le rejet et favorisant l'affiliation entre pairs agressifs. Les études longitudinales contrôlant pour le niveau initial de comportements violents fournissent des éléments de réponses, mais leurs résultats sont parfois contradictoires. Une étude de Dishion, Patterson, Stoolmiller et Skinner (1991) indique que



le rejet par les pairs renforce l'association avec des pairs déviants. Laird, Jordan, Dodge, Pettit et Bates (2001) rapportent que les expériences de rejet par les pairs durant l'enfance, mais pas la fréquentation de pairs antisociaux au début de l'adolescence, prédisent les problèmes de comportement externalisés ultérieurs. Les résultats de Dodge, Lansford, Burks, Bates, Petit, Fontaine et Price (2003) indiquent que l'expérience répétée de rejet par les pairs durant plusieurs années augmente les comportements agressifs ultérieurs, mais uniquement chez les enfants qui manifestaient un niveau d'agression précoce au-dessus de la médiane. Une étude de Vitaro, Tremblay, Kerr, Pagani et Bukowski (1997) suggère que l'affiliation avec des pairs agressifs est liée à une augmentation des conduites délinquantes au début de l'adolescence uniquement chez les garçons qui présentent a priori un niveau modéré de comportements perturbateurs, mais pas chez ceux qui présentent ces comportements à un niveau élevé ou faible durant l'enfance. Les résultats rapportés par Farrington (1995) et Fergusson et Horwood (1996) indiquent que l'association avec des pairs antisociaux est un facteur de maintien des comportements violents durant l'adolescence. Mais les analyses rapportées par Fergusson, Woodward et Horwood (1999) indiquent que les problèmes d'intégration parmi les pairs et l'affiliation avec des adolescents déviants s'expliquent totalement par les problèmes de conduite précoces. Adoptant une perspective développementale, Dodge et Pettit (2003) suggèrent que l'acceptation sociale serait déterminante durant l'enfance et que la fréquentation de pairs déviants serait davantage déterminante durant l'adolescence.

On peut néanmoins se demander dans quelle mesure ces facteurs sont liés au contexte scolaire. L'école n'est certes pas le seul lieu où les jeunes sont en contact avec leurs pairs. Cependant, la plupart des études concernant le rejet par les pairs utilisent des procédures de désignation au sein de la classe (chaque élève de la classe nomme les camarades avec il (n') aimerait (pas) faire des activités). Leurs résultats sont donc bien indicatifs de l'importance de

l'intégration au sein de la classe et des interactions entre pairs en milieu scolaire. Les mesures d'affiliation à des pairs manifestant des comportements violents sont parfois moins liées au contexte scolaire, mais plusieurs d'entre elles suggèrent malgré tout que des affiliations de ce type prennent place à l'école. La question est alors de savoir si, et de quelle manière, le contexte scolaire peut favoriser ou décourager ce genre d'affiliation, nous y reviendrons.

La qualité des relations avec les enseignants et la perception du climat scolaire.

Certains chercheurs ont émis l'hypothèse que des relations positives avec un ou plusieurs enseignants pouvaient avoir un effet sur l'évolution du comportement des élèves. De fait, les élèves présentant un pattern de mauvaises relations avec les enseignants et d'attitudes négatives vis-à-vis de l'école présentent un niveau plus élevé de délinquance (Murray & Greenberg, 2000). Quelques études prospectives montrent une diminution de l'agression chez des enfants agressifs bénéficiant de relations avec les enseignants caractérisées par un soutien élevé et un faible niveau de conflit (Hughes, Cavell & Jackson, 1999; Meehan, Hughes & Cavell, 2003). Cet effet s'observe uniquement chez les élèves agressifs (Ladd & Burgess, 2001) et ne semble pas modéré par la qualité des relations parents-enfant (Meehan et al., 2003). Des interactions de qualité entre enseignants et élèves sont par ailleurs négativement associées avec l'adoption de croyances favorables à l'usage de la violence (Galand & Dupont, 2002).

D'autres chercheurs ont examiné l'influence de la perception du climat scolaire sur l'évolution du comportement des élèves dans des études longitudinales tenant compte du niveau de comportement problématique initial. Une étude de Kasen, Johnson et Cohen (1990) indique que le climat scolaire perçu, entre autres le niveau de conflit dans l'école, prédit l'évolution des conduites d'opposition et des troubles du

comportement. Une autre étude montre que, même en contrôlant les caractéristiques socio-démographiques et psycho-sociales des élèves, la perception du climat scolaire, en particulier le climat social, prédit le niveau de problèmes externalisés (Kuperminc, Leadbeater, Emmons & Blatt, 1997). Une étude de Roeser et Eccles (1998) indique que la perception d'attentes élevées de la part des enseignants prédit une diminution des émotions de colère tandis que la perception d'une structure scolaire centrée sur la performance (où l'on met l'accent sur la sélection et la promotion des « meilleurs ») favorise ces émotions. Toutes ces études ayant été menées au niveau individuel, il est néanmoins difficile de savoir si les perceptions du climat scolaire reflètent des variations du contexte scolaire, des expériences individuelles ou des interprétations personnelles. Par exemple, l'implication dans le harcèlement par les pairs, comme auteur ou victime, prédit l'évolution vers une perception plus négative du contexte scolaire l'année suivante (Nansel, Haynie & Simons-Morton, 2003). Cette question sera abordée plus en détail dans la partie consacrée aux effets-classe et aux effets-écoles.

L'échec scolaire et l'attitude vis-à-vis de l'école.

L'attitude vis-à-vis de l'école est également un facteur qui a été largement étudié. L'hypothèse à la base de ces recherches est que l'importance accordée à la scolarité (attachement) et les aspirations scolaires (implication) sont des sources de contrôle social qui motivent l'individu à maîtriser ses comportements violents (Gottfredson, 2001, Walgrave, 1986)¹. Plusieurs études soutiennent cette hypothèse et montrent qu'un faible attachement à l'école et une faible implication scolaire prédisent l'engagement dans la délinquance (Gottfredson, 2001 ; Jen-

kins, 1997). D'autres recherches indiquent que les élèves impliqués dans des actes de harcèlement entre pairs se distinguent particulièrement par leur attitude négative vis-à-vis de l'école (Galand, Dernoncourt & Mirzabekiantz, in press ; Haynie, Nansel, Eitel, Crump, Saylor, Yu & Simons-Morton, 2001 ; Karatzias, Power & Swanson, 2002).

La question de savoir si l'échec scolaire est un facteur qui peut favoriser l'adoption de comportements agressifs fait l'objet d'un long débat dans la littérature scientifique (O'Donnel, Hawkins & Abbott, 1995). Une des difficultés qui se posent est que les comportements agressifs sont eux-mêmes un facteur de risque majeur de l'échec et de l'abandon scolaire. Une étude longitudinale réalisée par Tremblay, Masse, Perron, LeBlanc, Schwartzman et Ledingham (1992) indique que la réussite scolaire ne prédit pas le comportement délinquant à l'adolescence quand on contrôle pour le niveau initial de comportements perturbateurs durant l'enfance. Par contre, une étude déjà citée de Dishion et al. (1991) indique que l'échec scolaire renforce l'association avec des pairs déviants au début de l'adolescence, même quand le niveau initial d'agression est contrôlé. Après avoir passé en revue une série d'études, Gottfredson (2001) conclut que l'effet causal de l'échec scolaire sur la délinquance n'est pas établi et que, dans la mesure où l'échec scolaire a un effet, celui-ci serait plutôt indirect : l'échec diminuerait l'attachement à l'école et favoriserait le rapprochement avec des pairs déviants. Certains résultats suggèrent en outre que ces effets négatifs seraient plus prononcés chez les élèves du secondaire supérieur.

Par ailleurs, 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

¹ Notons que ces concepts sont assez proches d'autres notions étudiées dans la littérature scientifique telles que l'identification à l'école (Steele, 1997) et le sentiment d'appartenance à l'école (Goodnow, 1993).



même option (Dishion, McCord & Poulin, 1999) n'aient pour conséquences 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). Les mêmes réserves que celles émises ci-dessus concernant le rôle de l'échec scolaire peuvent être formulées à propos du rôle de l'abandon scolaire. Les comportements agressifs et l'affiliation à des pairs violents sont des facteurs de risque important pour l'abandon scolaire, leur effet étant en partie médiatisé par l'intégration et l'échec scolaire (Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano & Hawkins, 2000 ; Janosz, LeBlanc, Boulerice & Tremblay, 1997). L'effet du décrochage scolaire serait alors de renforcer l'association avec des pairs délinquants et les attitudes anti-scolaires. En l'absence de liens positifs avec des pairs prosociaux et des enseignants, le jeune n'aurait plus à se préoccuper de perdre leur estime. En l'absence de perspectives de réussite scolaire et professionnelle, le jeune ne verrait plus l'intérêt d'investir dans les parcours socialement valorisés. Il aurait donc d'autant moins de raisons de restreindre ses comportements violents.

Les relations entre les expériences individuelles

On peut penser que les différentes variables passées en revue ci-dessus ne sont pas indépendantes les unes des autres. Il est par exemple probable que la qualité des relations avec les enseignants et la perception du climat scolaire influencent l'attitude vis-à-vis de l'école. Il est cependant difficile de se faire une idée précise des relations entre ces variables, car les études prenant en compte la diversité des facteurs présentés sont rares. Une étude de Kasen, Cohen et Brook (1998), dans laquelle des jeunes étaient suivis depuis l'âge de 12 ans jusqu'à l'âge de 18 ans, indique néanmoins que l'association avec des pairs déviants, les résultats et aspirations scolaires et la perception d'un climat centré sur l'apprentissage (degré d'organisation, de préparation et d'engagement de l'enseignant et degré de participation et de motivation des élèves) ont chacun un effet

indépendant sur le niveau de criminalité quand les problèmes de conduites initiaux sont contrôlés. Nous sommes donc bien face à un phénomène multifactoriel, dont on ne peut rendre compte à partir d'un unique facteur (Brookmeyer, Fanti & Henrich, 2006).

L'interprétation des résultats présentés jusqu'ici est compliquée par l'existence de relations réciproques entre les prédicteurs étudiés et les comportements violents. Manifester des comportements violents augmente le risque d'être victime de violence à l'école, de susciter du rejet de la part de la majorité des autres élèves, d'avoir des relations conflictuelles avec ses enseignants, d'obtenir de faibles notes scolaires, de développer une attitude négative vis-à-vis de l'école et d'abandonner l'école. 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 peut entraîner une faible acceptation parmi les pairs et des réactions négatives de la part des enseignants, puis mener à de faibles performances scolaires ; ces événements peuvent favoriser l'affiliation à des pairs présentant les mêmes comportements problématiques et renforcer l'adoption de croyances favorables à l'usage de la violence et d'attitudes anti-scolaires, ce qui peut diminuer 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 l'un ou l'autre enseignant ou éducateur, des réussites scolaires, l'acquisition de meilleures compétences sociales, etc., peuvent amener l'élève à modifier ses comportements. Inversement, des expériences de rejet et d'échec confrontent l'élève à de nouvelles difficultés (Patterson, 1993) et l'accumulation des facteurs de risque peut mener l'élève dans un cercle vicieux qui augmente les comportements violents (Deater-Deckard, Dodge, Bates & Petit, 1998), rendant plus difficile leur modification.

Dans ce cas de figure, il est peu probable qu'une intervention ciblée sur un seul aspect du problème se révèle suffisante.

Dans cette section, nous avons vu que certaines expériences liées au contexte scolaire participent à l'évolution des comportements violents. Cependant, comme les études passées en revue ont été menées

au niveau individuel, elles sont peut être informatives sur la capacité des établissements scolaires à faire une différence dans ces expériences vécues par les élèves et à avoir un impact sur les conduites. Dans la section suivante, nous allons nous intéresser aux recherches qui ont porté sur les différences entre classes ou entre écoles.

2. Des effets liés à la classe ou à l'école fréquentée

La grande majorité des recherches qui se sont intéressées aux différences entre classes et entre écoles ont porté sur le rendement scolaire (c.-à-d. l'efficacité en termes d'apprentissage). Ces recherches visent à examiner dans quelle mesure les acquis scolaires des élèves varient en fonction de la classe ou de l'école fréquentée et à identifier les facteurs structurels et organisationnels qui peuvent expliquer ces variations (pour une revue voir Dumay & Dupriez, 2009 et Teddlie & Reynolds, 2000). Relativement peu d'études se sont intéressées à l'effet-classe ou à l'effet-établissement sur d'autres aspects du comportement des élèves et sur les comportements violents en particulier. Les résultats disponibles indiquent que l'ampleur des différences entre écoles est plus faible pour les comportements problématiques que pour les performances scolaires (Rutter & Maughan, 2002). Les différences entre écoles sont également plus prononcées pour l'indiscipline que pour la délinquance (Welsh, 2001). Parmi les études disponibles, nous distinguerons les études qui se limitent à des analyses au niveau de la classe ou de l'école et les études qui recourent à des analyses multiniveaux.

Les différences entre classes ou entre écoles

Les études de cette catégorie s'intéressent aux différences de moyennes entre écoles ou classes et examinent si ces différences sont liées à certaines ca-

ractéristiques des écoles ou des classes (ex. la localisation géographique ou les filières d'enseignement) ou à certaines informations agrégées (ex. la proportion d'élèves venant de milieux socio-économiques défavorisés ou en retard scolaire). Un enjeu central de ces recherches est bien entendu d'identifier, au-delà des effets des caractéristiques des populations d'élèves accueillies dans les écoles, les éléments organisationnels sur lesquels ces écoles pourraient éventuellement agir pour limiter les comportements violents.

Une étude de Gottfredson et Gottfredson (1985, cit. in Gottfredson, 2001) portant sur plus de 600 écoles secondaires aux États-Unis indique que le risque de victimisation varie suivant l'école fréquentée, aussi bien pour les élèves que pour les enseignants. La localisation en zone urbaine, la taille de l'école, le niveau de pauvreté, la composition ethnique et le niveau de criminalité du quartier étaient associés au taux de victimisation des enseignants, tandis que seules la proportion de garçons et la distribution des élèves par année dans l'école étaient liées à la victimisation des élèves. Ces facteurs rendent compte de la majorité de la variance inter-école. Néanmoins, en contrôlant pour ces facteurs, une part de la variance inter-école est reliée à des éléments de l'organisation scolaire : des enseignants qui enseignent à un nombre plus élevé d'élèves différents, une mauvaise coopération entre enseignants et direction, des attitudes



punitives de la part des enseignants, des règles perçues par les élèves comme injustes et appliquées de manière inconsistante, et une faible croyance des élèves dans la légitimité et l'efficacité des règles conventionnelles caractérisent les écoles avec un taux plus élevé de victimisation. Des résultats similaires émergent de vastes enquêtes de victimisation menées en France par Debarbieux et son équipe (Debarbieux, 1996 ; Debarbieux, Dupuch & Montoya, 1997). Ces enquêtes montrent d'importantes variations dans le climat et le taux de victimisation entre les établissements. Ces variations sont liées à la composition socio-économique et scolaire des publics d'élèves fréquentant les établissements, mais le comportement de la direction, la cohésion et la mobilisation collective des équipes éducatives ont également un effet. Une autre enquête menée en Belgique fait apparaître des différences entre écoles concernant la victimisation des élèves et des enseignants, la violence perçue, le sentiment d'insécurité, l'absentéisme et l'indiscipline des élèves (Galand, Philippot, Buidin & Lecocq, 2004). Les victimisations à l'égard des enseignants sont principalement associées au niveau moyen de retard scolaire des élèves, celles à l'égard des élèves sont liées à l'âge moyen des élèves. Dans les deux cas, un leadership de l'école déficient, une faible cohésion des équipes éducatives et des pratiques d'enseignement axées sur la comparaison et la sélection des élèves sont associés à des niveaux de victimisation plus élevés. Ces variables de composition et d'organisation scolaires prédisent aussi l'évolution du niveau de victimisation dans les écoles sur une période de trois ans.

Deux autres études ne montrent aucun effet de l'école fréquentée sur l'absentéisme et l'exclusion des élèves (Galloway, Martin & Wilcox, 1985 ; Hellman & Beaton, 1986) lorsque les caractéristiques du quartier où est située l'école sont prises en compte. Mais ces études portent sur un nombre limité d'établissements et n'utilisent que des mesures très pauvres des caractéristiques scolaires. Dans une étude qui a

fait date, Rutter et ses collègues (1979, cit. in Rutter et al., 1997) ont observé que le niveau d'indiscipline et de délinquance des élèves variait substantiellement parmi une douzaine d'écoles. Leurs analyses indiquent que le niveau de délinquance est davantage lié à la composition du groupe d'élèves accueilli au sein des établissements tandis que le niveau d'indiscipline est davantage lié à l'organisation de l'école. Plus récemment, Payne, Gottfredson et Gottfredson (2003) ont montré qu'une organisation de l'école de type communautaire (relations coopératives entre professionnels, concertations régulières, projet commun, interactions quotidiennes organisées de manière à favoriser l'implication des enseignants et des élèves) est associée à un niveau plus faible de délinquance et que cet effet est en partie médiatisé par l'attitude des élèves vis-à-vis de l'école. Roland et Galloway (2002) ont quant à eux observé que le niveau de harcèlement entre pairs diffère d'une classe à l'autre et que ces différences sont reliées au climat de la classe et à la manière dont l'enseignant gère sa classe.

Il faut néanmoins souligner que les études au niveau de la classe ou de l'école présentent plusieurs limites méthodologiques (Gottfredson, 2001 ; Raudenbush & Bryk, 2002). Notons entre autres qu'en se fondant uniquement sur des données au niveau de l'école, elles risquent de confondre des effets de composition avec des effets liés aux processus individuels. De plus, elles ne nous disent rien à propos des effets des caractéristiques du contexte scolaire sur les individus. Des relations observées à un niveau agrégé (ex. les établissements scolaires) n'impliquent pas nécessairement que de telles relations s'observeront aussi au niveau individuel. Par exemple, des processus de ségrégation de l'habitat, de stratégies de choix d'école/d'option par les familles et de politiques d'inscription des écoles font que les relations entre milieu socio-économique et performances scolaires sont nettement plus fortes au niveau des écoles qu'au niveau individuel (Duru-Bellat, 2002).

L'effet-classe et l'effet-établissement dans les études multiniveaux

Un certain nombre d'études ont tenté de dépasser ces limitations en s'intéressant aux effets de l'école fréquentée sur les résultats des individus en contrôlant pour leurs caractéristiques démographiques et éventuellement pour certains facteurs de risque. La quasi-totalité de ces études indique qu'une fois ces variables de contrôle prise en compte, le fait de fréquenter tel ou tel établissement scolaire a un impact sur une large gamme de comportement, dont les performances scolaire, les problèmes de discipline, l'absentéisme, la délinquance et la consommation de drogues (Mortimore, 1995 ; Rutter & Maughan, 2002).

Néanmoins, la manière la plus rigoureuse d'examiner les différences entre écoles (ou classes) est de recourir à la modélisation hiérarchique linéaire (Raudenbush & Bryk, 2002 ; Bressoux, 1994). Cette technique d'analyse permet 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. Elle permet également de tester si ces variables ont des effets identiques dans différentes écoles.

Quelques études utilisant des analyses de ce type se sont intéressées à l'aspect normatif de la violence en milieu scolaire. Une étude de Felson, Liska, South et McNulty (1994) indique qu'il y a davantage de violences interpersonnelles, mais aussi de délinquance en générale, dans les écoles où il y a une plus forte proportion d'élèves qui considèrent que l'usage de l'agression est légitime et appropriée, même quand l'adhésion personnelle à ces croyances est contrôlée. Dans cette étude, la composition et la taille des établissements n'ont que des effets marginaux. Ces résultats sont consistants avec ceux d'une autre étude (Brezina, Piquero & Mazerolle, 2001), qui indique que l'approbation normative de l'agression au sein des écoles a un effet sur l'évolution des compor-

tements agressifs, et que le niveau moyen de colère a un effet sur l'évolution des conflits entre élèves. Un effet de la taille des écoles, mais pas de la composition, est observé dans cette étude. Une étude de Kellam, Ling, Merisca, Brown et Jalongo (1998) montre par ailleurs que le niveau moyen d'agression au sein des classes de première année primaire influence les conduites des garçons identifiés comme présentant un niveau élevé d'agression. Ceux qui fréquentaient une classe ayant, en moyenne, un niveau d'agression élevé présentaient un niveau d'agression accru en 6^{ème}, ce qui n'était pas le cas de ceux qui avaient fréquenté une classe avec un niveau d'agression modéré ou faible. Une étude d'Henry, Guerra, Huesmann, Tolan, Van Acker et Eron (2000) s'est intéressée à la fois à la proportion d'élèves ayant une attitude favorable à l'agression et au niveau moyen d'agression au sein des classes du primaire. Les résultats indiquent que les élèves sont plus agressifs dans les classes ayant des normes favorables à l'agression (plutôt qu'un niveau moyen d'agression élevé), et que l'agression diminue dans les classes où existent des normes saillantes contre l'agression (sanctions des pairs et de l'enseignant).

Une autre étude portant sur les classes du secondaire montre que les élèves rapportent moins de croyances favorables à l'usage de l'agression, moins de colère et moins de conflits inter-groupes dans les classes où les enseignants font preuve de davantage de disponibilité, d'équité, et de soutien (Galand, Philippot & Frenay, 2006). Les résultats indiquent également qu'il y a davantage de victimisation des élèves dans les classes où les pratiques d'enseignement mettent l'accent sur la comparaison et la sélection entre élèves. Une étude québécoise montre par ailleurs que la victimisation des élèves et la violence perçue à l'école varient en fonction du climat scolaire et des pratiques disciplinaires et pas seulement de la composition des écoles (Janosz, Galand & Bouthillier, 2007). Des résultats similaires ont aussi été observés concernant le harcèlement entre pairs (Ma, 2002).



Battistich et Hom (1999) rapportent quant à eux que le niveau de délinquance, mais pas de victimisation, varie parmi 24 écoles. Dans cette étude, la délinquance est moins présente dans les écoles caractérisées par un sentiment d'appartenance à une communauté scolaire et où les élèves sont plus jeunes. L'effet « sentiment de communauté » est néanmoins modéré par le niveau de pauvreté de la population scolaire : en milieu très défavorisé, ce sentiment n'a pas d'effet. Sur la base d'un échantillon de plus d'une centaine d'écoles israéliennes, Khoury-Kassabri, Benbenishty, Astor et Zeira (2004) rapportent par contre que le niveau de victimisation varie en fonction du climat scolaire, de la proportion de garçons et du niveau socio-économique moyen de l'école. A partir d'un échantillon de seulement 11 établissements scolaires, Welsh, Greene et Jenkins (1999) rapportent un effet de l'école fréquentée sur la fréquence des problèmes disciplinaires. Cet effet se révèle lié en partie aux caractéristiques individuelles des élèves et légèrement aux caractéristiques démographiques du quartier où est implantée l'école. Dans une étude prenant en compte un grand nombre de facteurs de risque individuels mais très peu de facteurs organisationnels, Stewart (2003) observe davantage d'incidents disciplinaires dans les écoles de grande taille situées en milieu urbain. De leur côté, Lee et Croninger (1996 ; cit. in Gottfredson, 2001) ont constaté que la perception de sécurité à l'école varie d'un établissement à l'autre suivant le pourcentage d'élèves appartenant à des minorités ethniques, le niveau socio-économique moyen des élèves et la qualité des relations enseignants-élèves. Les résultats obtenus par Crooks, Scott, Wolf, Chidio et Killip (2007) montrent quant à eux que des jeunes présentant les mêmes facteurs de risque sont moins impliqués dans des actes de délinquance s'ils fréquentent une école où les élèves se sentent en sécurité que s'ils fréquentent une école où les élèves se sentent en insécurité. Une autre étude de Wilcox et Clayton (2001) indique que le port d'armes varie d'une école à l'autre d'après le niveau socio-économique moyen des élèves : il est plus fréquent dans les écoles accueillant un public moins favorisé.

Une étude de Bryk et Driscoll (1988, cit. in Gottfredson, 2001) s'est intéressée à l'effet de l'école sur les problèmes de discipline, l'absentéisme et le décrochage. Ces auteurs ont examiné en particulier le rôle d'un climat « communautaire », mesuré par des valeurs partagées (en particulier concernant les finalités de l'école), des attentes élevées concernant l'apprentissage, le comportement et les performances des élèves, des activités conçues pour favoriser des interactions sociales riches et positives entre les membres de l'école, des relations collégiales entre professionnels, une conception du rôle de l'enseignant qui ne se limite pas à transmettre la matière, et enfin une grande importance accordée à l'attention et au respect d'autrui. Leurs résultats montrent qu'une bonne part des différences entre écoles tient à la taille et à la composition des établissements (niveau moyen de performance scolaire, niveau socio-économique, concentration d'élèves issus de minorités, hétérogénéité sociale des élèves). Un climat communautaire réduit néanmoins les comportements problématiques et médiatise une partie des effets de composition.

Une autre étude de Bryk et Thum (1989) a aussi porté sur les différences entre établissements concernant l'absentéisme et le décrochage scolaire. Les résultats indiquent que celles-ci sont liées à la composition du public d'élèves, mais également négativement associées à l'engagement des enseignants, à l'accent mis sur le travail scolaire, à la présence d'un environnement ordonné et à moins de différenciation entre élèves. Les effets protecteurs de ces éléments du climat scolaire paraissent en outre plus prononcés pour les jeunes à risque. Ces résultats concordent avec ceux obtenus par Rumberger (1995), qui indique que les différences entre écoles concernant l'abandon scolaire sont liées surtout aux caractéristiques socio-démographiques individuelles des élèves et à la composition socio-économique moyenne, et un peu à l'équité de la discipline scolaire. Les résultats de Goldsmith et Wang (1999) montrent également que le décrochage scolaire est lié au niveau socio-économique et éducatif moyen, à la proportion de doubleurs, et au niveau moyen d'indiscipline et

d'absentéisme dans l'école fréquentée. Des résultats semblables ont été obtenus en Irlande par Smyth (1999). Dans cette étude, portant sur une centaine d'écoles, l'absentéisme et l'intention de persévérer à l'école sont associés aux caractéristiques individuelles des élèves, à la composition sociale des écoles et aux attentes des enseignants. Les mesures des processus organisationnels utilisées sont néanmoins très sommaires.

Synthèse des effets contextuels en milieu scolaire

Les études passées en revue convergent pour soutenir l'existence d'un effet-classe ou d'un effet-établissement concernant les problèmes de comportement. 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 élève varient suivant l'école ou la classe qu'il fréquente, même quand on tient compte de ses caractéristiques personnelles. En d'autres mots, selon l'établissement scolaire ou la classe qu'il fréquente, et quelles que soient ses caractéristiques individuelles, un élève est plus ou moins exposé aux différents facteurs de risque et de protection individuels discutés dans le premier point de cet article. L'effet-classe apparaît nettement plus fort que l'effet-établissement (Baerveldt, 1992 ; Van der Oord & Rispens, 1999), mais les études menées au niveau classe sont hélas extrêmement rares. Les études présentées convergent également pour montrer que cet effet contextuel est d'ampleur limitée (la majorité de la variance reste au niveau individuel) et est fortement associé à la composition et à la structure de la classe ou de l'école, mais ne s'y réduit pas. 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 (Figueira-Mc Donough, 1986 ; Pain, 1997). Cependant, les résultats des diverses études divergent quant aux caractéristiques structurelles et démographiques les plus expli-

catives et quant aux éléments organisationnels qui jouent un rôle au-delà de ces caractéristiques.

Cet état des choses tient en partie au fait que les mesures des caractéristiques des écoles ne sont pas les mêmes d'une étude à l'autre. Les éléments de composition et d'organisation pris en compte ne sont pas les mêmes. De plus, les variables dépendantes sont très diversifiées, tout comme les tailles d'effet observées. Les variables dépendantes dans certaines études sont parfois utilisées comme prédicteurs dans d'autres études (ex. niveau moyen d'indiscipline ou d'absentéisme). La qualité et la richesse des mesures utilisées sont aussi très variables, en particulier concernant les aspects de l'organisation scolaire. Enfin, la taille des échantillons considérés est très diversifiée, allant d'une dizaine d'établissements à plusieurs centaines. Cette diversité est liée à l'absence de modèles théoriques bien articulés pouvant guider les recherches sur les effets-établissement (Janosz, Georges & parent, 1998). Ce manque de modèles théoriques est d'autant plus criant que, si les performances d'une école dans un domaine (ex. la réussite scolaire) sont corrélées avec ses performances dans un autre domaine (ex. les incidents disciplinaires; Smyth, 1999), ces corrélations sont généralement d'un niveau modéré (Rutter & Maughan, 2002). Autrement dit, une école peut par exemple avoir un bon climat scolaire et néanmoins avoir un taux d'échec élevé.

Concernant la localisation de l'école, les recherches citées indiquent qu'il y a plus de problèmes de comportement dans les écoles situées en milieu urbain, dans des quartiers où il y a davantage de pauvreté, de personnes issues de l'immigration, d'instabilité de l'habitat et/ou de criminalité. Concernant les éléments plus structurels, les problèmes de comportements des élèves sont davantage présents dans les écoles de plus grande taille, qui accueillent une plus grande proportion de garçons et une plus grande proportion d'élèves de milieu socio-économique défavorisé, qui ont moins d'élèves dans les options plus « académiques », où un même enseignant donne



cours à davantage d'élèves différents et/ou dans lesquelles les élèves ont davantage de retard scolaire. La répartition des élèves dans différentes années (1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème}, etc.) a également un effet, mais celui-ci dépend de la variable dépendante considérée (victimisation, délinquance, décrochage, etc.). 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 cités (Newman, Garrett, Elbourne, Bradley, Noden, Taylor & West, 2006). En outre, les facteurs liés à la localisation de l'école et ceux liés à la composition de la population d'élèves sont fortement redondants (Gottfredson, 2001) : généralement, un établissement situé dans un quartier défavorisé accueille un public défavorisé. On peut cependant noter que la taille de l'établissement et l'origine socio-économique des élèves sont les principaux facteurs 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 pointent l'impact négatif de différentes formes de ségrégation sociale et scolaire sur l'évolution des comportements violents (Payet, 1998; Garland et al., 2004).

Concernant les éléments plus organisationnels, les recherches présentées 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, de l'engagement professionnel des enseignants et/ou de relations positives entre enseignants et élèves. 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 petites

choses et une trame de relations qui constituent le climat d'un établissement et font la différence (Cusson, 1990 ; Rutter, 1983, Viaud, 2005). Une organisation sociale favorisant la constitution d'une communauté scolaire telle que définie par Bryk et Driscoll (1988) 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 (Battistich, Solomon, Watson & Shaps, 1997 ; Garland et al., 2006). Une gestion de la discipline dans laquelle les règles sont claires et les comportements négatifs sanctionnés, dans laquelle les adultes modèrent et renforcent les comportements prosociaux, permet de réduire les comportements violents et soutient la construction d'un climat communautaire. 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 rend 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 (pour une discussion plus détaillée, voir 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 ; Noguera, 1995 ; Hyman & Perone, 1998).

Il faut cependant souligner que plusieurs études suggèrent l'existence d'une covariance importante entre la composition des écoles et les processus organisationnels qui y prennent place (Bryk & Thum, 1989 ; Gottfredson et al., 2003 ; Dumay & Dupriez, 2004). Instaurer un climat positif ou un système de règles efficace serait, par exemple, plus facile dans des écoles accueillant un public plus favorisé. Les établissements accueillant davantage d'élèves à risque disposeraient également de moins de ressources humaines et matérielles facilitant la construction d'une communauté scolaire. En d'autres mots, les écoles ayant le plus de risques d'être confrontées à

davantage de comportements problématiques auraient moins de chance de disposer de la capacité à offrir un environnement permettant de réguler ces conduites.

Les recherches présentées ci-dessus balisent la voie pour des interventions axées sur l'organisation du curriculum et du milieu scolaire (Bélanger et al.,

2006 ; Gladden, 2002 ; Janosz & Leclerc, 1993). Cependant, ces recherches sont de nature corrélative et n'offrent donc 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 (Rutter & Maughan, 2002).

3. Des interventions en milieu scolaire ciblant les comportements violents

Les recherches visant à évaluer l'impact d'actions de prévention menées en milieu scolaire offrent de meilleures garanties en terme de causalité et nous en disent davantage sur ce qu'il est possible de faire. En général, ces recherches comparent le changement du niveau de comportements violents dans le temps entre un groupe d'élèves suivant une intervention et un groupe d'élèves le plus semblable possible ne suivant pas cette intervention. Si des différences apparaissent entre ces deux groupes, on a de bonnes raisons de penser qu'elles sont dues à l'intervention menée.

Les programmes scolaires de prévention des comportements violents sont très nombreux et très diversifiés. Ils peuvent viser à modifier certaines caractéristiques des individus, en s'adressant à l'ensemble d'une population scolaire (prévention universelle ; Conduct Problems Prevention Research Group, 1999), ou en ciblant des élèves présentant certains facteurs de risques (prévention ciblée ; Tremblay, Pagani-Kurtz, Mâsse, Vitaro & Pihl, 1995). Ces programmes peuvent également être centrés sur une composante précise, comme par exemple le développement de compétences sociales (Aber, Brown & Jones, 2003), ou combiner plusieurs composantes, par exemple, un tutorat scolaire, une formation des parents et des visites à domicile (Conduct problems prevention research group, 2002). Ils peuvent aussi

viser à modifier le climat ou l'organisation de l'école, en proposant par exemple un système de gestion de classe (Jalongo, Poduska, Werthamer & Kellam, 2001), un accompagnement des écoles concernant la gestion de la discipline (Mooij, 1999), ou une réorganisation interne de l'école en plus petites structures (Felner, Ginter & Primavera, 1982). Il est par conséquent difficile de résumer les effets de ces différents programmes.

Évaluer l'impact des interventions

Heureusement, ce type de programmes a fait l'objet de plusieurs méta-analyses de grande ampleur (Wilson, Gottfredson & Najaka, 2001 ; Wilson, Lipsey & Derzon, 2003 ; Wilson & Lipsey, 2006, 2007). La méta-analyse est une technique statistique qui permet de synthétiser et d'analyser un grand nombre d'études conjointement. La majorité des programmes étudiés sont mis en œuvre par les enseignants et comprennent des activités en groupe (accompagnées ou non d'un suivi individuel). Les résultats de ces méta-analyses convergent pour indiquer un impact positif, mais faible, des interventions en milieu scolaire sur les problèmes de comportement. Les résultats indiquent également que certains programmes se révèlent nettement plus efficaces que d'autres. Cette hétérogénéité n'est pas nécessairement liée au contenu ou au format des



programmes, mais tient aussi aux spécificités méthodologiques des différentes études. Les interventions portant sur des élèves « à risque », soit parce qu'ils manifestent déjà certains problèmes de comportement, soit parce qu'ils sont exposés à davantage de facteurs de risque de par leurs caractéristiques démographiques ou scolaires, obtiennent généralement des effets plus prononcés que les interventions portant sur des élèves « tout venant ». Ce constat tient sans doute au fait que le niveau de base des problèmes de comportement manifestés par des élèves tout venant est très faible, et que la latitude de changement pouvant être suscitée par une intervention est donc limitée. 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 également des effets plus marqués, ce qui souligne l'importance de la qualité de l'implantation des interventions. La longueur des interventions ne semble pas avoir d'effet propre. Enfin, les programmes évalués ont été appliqués à une grande diversité de public d'élèves, mais leurs effets ne varient habituellement pas selon l'âge, le genre et l'origine sociale ou culturelle des participants. Concernant les effets du contenu et de la forme des interventions, les regroupements opérés dans les méta-analyses successives ne sont pas identiques et leurs résultats divergent quelque peu. Nous allons donc les passer rapidement en revue.

La méta-analyse de Wilson et al. (2001) s'intéresse à l'effet des programmes scolaires de prévention sur quatre types de comportement : la délinquance (crime, vol, violence, agression délictueuse), la consommation de drogues et d'alcool, l'absentéisme et le décrochage scolaire, et les problèmes de discipline. Elle inclut 165 études dont les interventions sont classées selon leurs modalités dans les catégories suivantes :

Interventions ciblant l'environnement scolaire

- Instauration de normes ou d'attentes vis-à-vis du comportement des élèves
- Gestion de la classe ou de l'enseignement
- Interventions sur la gestion de l'école et de la discipline
- Réorganisation des années ou des classes

Interventions ciblant les individus

- Formation au contrôle de soi ou aux compétences sociales au moyen de techniques comportementales ou cognitivo-comportementales
- Formation au contrôle de soi ou aux compétences sociales au moyen d'autres techniques (exposés, discussions, manuels, ...)
- Modelage (cognitivo-) comportemental ou modification du comportement
- Monitorat, tutorat et étude supervisée
- Autres formations
- Guidance, travail social et autres interventions thérapeutiques
- Activités récréatives, service communautaire, activités extra-scolaires

Parmi les interventions axées sur l'environnement scolaire, les deux premières sont les plus courantes. Parmi les interventions axées sur les individus, les formations au contrôle de soi et aux compétences sociales constituent la majorité, les quatre autres catégories ont fait l'objet de peu d'évaluations. Les analyses montrent que les effets sur le décrochage et les problèmes de discipline sont plus prononcés que sur la délinquance ou la consommation de drogues. Toutes les interventions ciblant l'environnement scolaire se révèlent efficaces, pour tous les types de problèmes étudiés. Les formations recourant aux techniques (cognitivo) comportementales et les techniques de modification du comportement s'avèrent aussi efficaces². Les interventions classées

² Ces techniques incluent par exemple l'exposition répétée à de nouveaux comportements avec rappel et feedback, l'utilisation intensive d'indices pour susciter un comportement sur une longue période ou dans une variété de situations, l'identification de comportements spécifiques, la fixation d'objectifs comportementaux et l'utilisation de renforcement négatif ou positif pour modifier les conduites.

dans la catégorie guidance, travail social et autres interventions thérapeutiques paraissent par contre renforcer les différents types de problèmes examinés. Enfin, les autres interventions n'ont pas d'effet significatif. Ces différences entre catégories d'intervention sont atténuées mais toujours observables quand on tient compte des caractéristiques méthodologiques des études concernées.

La méta-analyse de Wilson et al. (2003) s'intéresse quant à elle à l'effet des interventions en milieu scolaire sur les comportements agressifs (bagarre, bullying, crimes contre les personnes, troubles du comportement, passage à l'acte, etc.), même si ces comportements n'étaient pas l'objectif premier des interventions. Les études incluses dans la méta-analyse précédente ne sont donc pas nécessairement reprises dans les 221 que comprend celle-ci. De plus, cette fois les auteurs ont regroupé les interventions en huit approches selon leur centration sur le développement des compétences sociales des jeunes, (autocontrôle comportemental, communication, etc.), sur des techniques visant le groupe classe (règles, système de motivation, etc.), sur des stratégies en dehors de la classe ou services spécialisés (médiation par les pairs, services scolaires, thérapie, etc.), ou sur une combinaison de ces modalités. Le nombre d'études disponibles est très différent selon les approches. Quand on tient compte des caractéristiques méthodologiques des études, les différences entre approches paraissent très faibles et on observe plutôt une grande similarité des effets, sauf pour ceux de l'approche multimodale qui sont plus faibles. Les auteurs ont en outre tenté de distinguer les programmes de démonstration – c.-à-d. mis en œuvre sous la supervision d'une équipe de recherche dans l'espoir d'en démontrer l'efficacité – des programmes de routine – c.-à-d. implantés à l'initiative des écoles sans supervision d'une équipe de recherche. Les résultats montrent que la plupart des études portent sur des programmes de démonstration et que les effets observés sont plus faibles pour les programmes de routine. Une autre spécificité de

cette méta-analyse est d'avoir cherché à comparer l'évolution du groupe d'élèves participant à l'intervention avec celle du groupe contrôle – et pas seulement le niveau des deux groupes à la fin de l'intervention – de manière à mieux comprendre le type de changement induit par l'intervention. Pour le groupe contrôle, les résultats indiquent peu de changement dans le niveau d'agression, même parmi différents degrés de risque et différents âges. Pour le groupe expérimental, les résultats indiquent par contre une diminution du niveau d'agression. Ces résultats suggèrent que les interventions en milieu scolaire ne préviennent pas l'apparition de l'agression, mais permettent la diminution de comportements qui autrement seraient restés stables.

Finalement, la méta-analyse de Wilson et Lipsey (2006) prolonge la précédente en incluant 219 études, dont 172 déjà reprises ci-dessus. Cependant, en partant du constat que le format du programme est souvent lié aux caractéristiques méthodologiques de l'étude, les interventions ont cette fois été classées en quatre groupes selon le format général des programmes. Ces quatre groupes sont les suivants :

- Les *programmes universaux* prennent habituellement place en classe, par classes entières, sans sélection des participants, et leur évaluation ne comprend pas de distribution aléatoire des participants par condition.
- Les *programmes ciblés* se déroulent habituellement hors de la classe, par petits groupes ou en individuel, les participants sont sélectionnés parce qu'ils présentent un facteur de risque ; l'évaluation comprend une distribution aléatoire des participants entre conditions.
- Les *classes ou écoles spécialisées* regroupent souvent des élèves qui manifestent des troubles du comportement (et fréquemment d'apprentissage).
- Les *programmes multimodaux* combinent en moyenne quatre composantes différentes et durent généralement plus longtemps que les autres.



Même s'il est délicat de comparer ces groupes entre eux puisqu'ils s'adressent à des publics différents et ne sont pas évalués de la même manière, ce sont les programmes ciblés qui s'avèrent avoir l'effet le plus prononcé. Un des défis de ce genre de programme est néanmoins d'éviter les abandons en cours de route de la part des participants. Leur effet est également plus marqué chez les élèves qui manifestent déjà des problèmes de comportement plutôt que chez ceux présentant seulement un facteur de risque lié à leurs caractéristiques démographiques. Par contre, leur effet est identique quelles que soient les modalités spécifiques adoptées (techniques comportementales, approches cognitives, entraînements aux compétences sociales, guidances, médiation par les pairs). Les programmes universaux ont un effet légèrement moins prononcé, mais toujours important d'un point de vue pratique. Leur effet est plus marqué pour les élèves plus jeunes de milieux socio-économiques défavorisés. Par contre, leur effet est aussi identique quelles que soient les modalités d'intervention choisies. Les programmes multimodaux n'ont qu'un effet très faible, tandis que les classes ou écoles spéciales ont en moyenne un effet nul.

Cette méta-analyse a ensuite fait l'objet d'une mise à jour (Wilson & Lipsey, 2007) qui porte sur 249 études. Les résultats rejoignent largement les précédents et les auteurs recommandent aux écoles de choisir les programmes universels ou ciblés qu'elles auront le plus facile à mettre en œuvre fidèlement, plutôt que de privilégier a priori l'une ou l'autre modalité d'intervention. D'autres revues systématiques à propos des programmes de lutte contre la violence menés en milieu scolaire aboutissent à des conclusions similaires (Hahn, Fuqua-Whitley, Wethington, Lowy, Crosby, Fullilove et al., 2007 ; Mytton, DiGuisseppe, Gough, Taylor & Logan, 2002). Une autre méta-analyse concernant 16 études spécifiques à la réduction du harcèlement entre pairs abouti à des résultats plus mitigés : la majorité des effets sont non significatifs (Merrell, Gueldner, Ross & Isava, 2008). Les effets sont plus prononcés sur les attitudes, les connaissances et les perceptions que sur les comportements.

Discussion des résultats des interventions en milieu scolaire

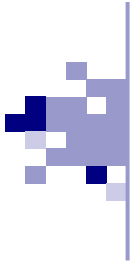
Les recherches passées en revue indiquent que les programmes de lutte contre la violence qui ont fait l'objet d'une évaluation s'avèrent généralement efficaces, quel que soit le type de public auquel ils s'adressent, mais que cette efficacité est limitée. Ils sont habituellement plus efficaces quand ils s'adressent à des élèves à risque, qu'ils sont intensifs et sont bien implantés. Il est par contre difficile de se faire une idée claire de l'impact du contenu et du format des interventions sur leur efficacité. Les études incluses dans les trois méta-analyses résumées ci-dessus ne sont pas les mêmes, la manière de les regrouper est à chaque fois différente, et les auteurs ne proposent aucune explication concernant certains résultats contradictoires. Globalement, il n'est pas sûr que les modalités des programmes mis en place soient vraiment très déterminantes.

On peut néanmoins noter que les interventions multimodales ont souvent un effet très faible. Ce résultat est cohérent avec la synthèse des recherches évaluatives à propos des programmes de lutte contre le harcèlement entre pairs au niveau des écoles dans leur ensemble (whole-school) réalisée par Smith, Schneider, Smith et Ananiadou (2004). Ces auteurs montrent que dans la plupart des cas (sur 14 études), les effets de ces programmes sont nuls ou négatifs. De plus, quand des effets positifs sont observés, ils sont généralement peu durables (Smith, Peller & Rigby, 2004). En fait, ce genre d'intervention, qui demande une forte mobilisation et une grande coordination de différents acteurs, rencontrent souvent des problèmes de mise en œuvre (Lindström & Campart, 1998). Une large consultation préliminaire et un travail dans la durée semblent favoriser une meilleure implantation de ce genre de programme (Eslea & Smith, 1998). Par contre, le soutien apporté par l'équipe de recherche n'est pas nécessairement un facteur de succès dans l'implantation d'un programme prédéfini (Stevens, De Bourdeauhuij & Van Oost, 2000).

Une des difficultés qui se posent est que les différentes modalités d'interventions ont été étudiées de manière très inégale. Par exemple, l'entraînement aux compétences sociales basé sur des techniques (cognitivo)comportementales a fait l'objet de nombreuses études évaluatives et son efficacité est donc largement établie. D'autres approches n'ont été que très peu évaluées et les résultats disponibles sont donc à prendre avec certaines réserves. Par définition, la recherche ne nous informe que sur ce qui a fait l'objet d'études. Or, non seulement les recherches évaluatives portent principalement sur des programmes de démonstration plutôt que sur des programmes de routines (Wilson et al., 2003), mais elles sont loin de couvrir la diversité des interventions mises en place dans les écoles (Gottfredson & Gottfredson, 2002 ; Mouvet, Munten & Jardon, 2002 ; Russon, & Steffgen, 2004). Beaucoup d'interventions populaires n'ont pas été suffisamment évaluées. De plus, les écoles mettent souvent en place plusieurs types d'interventions en même temps. C'est sans doute une approche pleine de bon sens, puisqu'aucune intervention isolée ne semble susceptible d'entraîner des effets importants. Mais 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 beaucoup de programmes de prévention sont confrontés à des problèmes de mise en œuvre et que la qualité de leur implantation est souvent faible (Gottfredson & Gottfredson, 2002). Les études passées en revue ne sont par conséquent que peu informatives de ce qui se fait vraiment dans les écoles et de ses effets. Elles montrent plutôt ce qu'il est possible de faire.

On peut par ailleurs se demander comment réconcilier les résultats des méta-analyses citées ci-dessus, qui indiquent un effet plus prononcé des interventions scolaires ciblées sur des publics à risque, avec les résultats d'autres recherches qui soulignent les effets négatifs du fait de regrouper des jeunes manifestant des comportements agressifs (Ang & Hughes, 2002 ; Dishion et al., 1999). Une interprétation possible est que les programmes analysés se déroulent essentiellement en milieu scolaire et qu'en dehors du temps d'intervention la plupart des participants sont sans doute mélangés avec d'autres jeunes plus prosociaux, contrairement à d'autres programmes où les participants sont ensemble pour de longues périodes de temps.

Finalement, que nous apprennent ces études sur le rôle du contexte scolaire dans l'évolution des comportements violents ? En fait, la plupart des études existantes portent sur des interventions mises en œuvre en milieu scolaire, souvent par des enseignants d'ailleurs, mais qui ne sont pas spécifiques au milieu scolaire et qui sont rarement intégrées aux pratiques habituelles des écoles. Elles montrent ainsi que des actions peuvent être menées en milieu scolaire, avec une certaine efficacité, mais sans vraiment démontrer le rôle du contexte scolaire. Heureusement, un certain nombre d'interventions sont néanmoins ciblées sur l'environnement scolaire en tant que tel (Wilson et al., 2001). Leurs résultats soutiennent clairement l'idée que les dimensions du contexte scolaire mises en avant dans les études corrélationnelles décrites dans la section précédente, ont une influence sur les comportements violents.



4. L'École comme lieu de prévention : pistes d'action et questions en suspend

Au fil de cet article, nous avons noté que certaines expériences vécues en milieu scolaire pouvaient inciter un élève à adopter des comportements violents ou à l'inverse pouvaient lui donner de bonnes raisons de réfréner des telles conduites. Nous avons vu ensuite que la probabilité de vivre ces expériences était liée à la composition et à l'organisation de l'école fréquentée. Finalement, nous avons constaté que des interventions ciblées sur l'expérience individuelle des élèves ou sur les caractéristiques organisationnelles de leurs écoles avaient un impact sur les comportements violents.

Au fil de ce parcours de la littérature scientifique, nous avons pointé certains éléments du contexte scolaire qui semblent jouer un rôle dans l'évolution des comportements violents. Une question reste cependant en suspend : les éléments identifiés jouent-ils le même rôle chez tous les élèves et dans toutes les écoles (Guerra, Boxer & Cook, 2006 ; Ozer, 2006) ? A part quelques effets d'interaction soulignés en cours de route, les résultats disponibles ne permettent pas de tirer de conclusions générales. Les interprétations en terme d'effet différentiel sont compliquées par le fait qu'il est souvent difficile de savoir si les différences de résultats entre études tiennent à l'échantillon étudié (âge, genre, niveau socio-économique, origine ethnique, etc.), au type de mesure utilisée (agression, délinquance, indiscipline, etc.), ou à la méthode d'analyse utilisée (Rutter, 1983 ; Gottfredson, 2001). On peut aussi se demander s'il ne serait pas utile de mieux distinguer les résultats suivant les différentes formes de comportements violents étudiés.

Une autre question connexe que l'on peut se poser est de savoir si le contexte scolaire a vraiment un effet sur la trajectoire développementale des comportements violents ou si son effet est limité à des

comportements isolés et épisodiques. Les comportements violents manifestent en effet une certaine stabilité (Farrington, Tfofi & Coid, 2009 ; Fischer, Rolf, Hasazi & Cummings, 1984 ; Huesmann, Eron, Lefkowitz & Walder, 1984). Si leur forme peut varier avec l'âge, le niveau d'agression d'un individu par rapport aux autres se révèle assez stable (Broidy, Nagin, Tremblay, Bates, Brame, Dodge et al., 2003). Chez certains jeunes, les comportements agressifs diminuent heureusement avec l'âge, mais il est extrêmement rare qu'un jeune très agressif n'ait pas manifesté ce genre de conduite auparavant (Rutter et al., 1997 ; Trembaly, 2008). Or, toutes les violences en milieu scolaire ne sont pas le fait d'élèves « à problème » (Dubet, 1998), et un jeune qui s'engage par exemple dans du harcèlement entre pairs à l'école, ne s'engage pas nécessairement dans la délinquance au sens large (Baldry & Farrington, 2000). On peut dès lors se demander si les interventions en milieu scolaire parviennent à modifier la trajectoire de ces jeunes très violents, n'aboutissent qu'à une réduction temporaire et limitée à l'enceinte des écoles, ou ne sont effectives qu'auprès de jeunes à priori peu agressifs. Les études analysant l'effet d'une intervention scolaire sur les trajectoires développementales sont rares (Aber et al., 2003), mais la méta-analyse réalisée par Wilson et al. (2003) montre que ces interventions ont pour effet de diminuer le niveau de comportements violents chez les participants et que cette diminution est d'autant plus prononcée que ces participants sont des jeunes à risque. Ces résultats laissent penser que les interventions en milieu scolaire pourraient avoir un impact sur la trajectoire de jeunes présentant des niveaux importants de comportements violents (Guerra et al., 2006). Notons que les résultats présentés invitent à s'interroger sur les effets pervers potentiels du fait de regrouper ces jeunes à risque ou à problème au sein de classes ou d'écoles spéciales. Une piste pourrait être de les lais-

ser en contact avec d'autres jeunes plus prosociaux tout en leur offrant durant certaines tranches horaires des programmes ciblés.

On constate néanmoins un décalage entre les interventions qui ont fait l'objet d'études et la diversité des pratiques habituelles. De plus, de nombreuses actions entreprises en milieu scolaire semblent confrontées à des difficultés de mise en œuvre (Mihalic & Irwin, 2003). Le défi majeur des ces actions paraît être de s'intégrer dans les pratiques habituelles, quotidiennes, des enseignants et des établissements. On peut par conséquent se demander si des programmes préétablis, conçus en dehors des établissements, et focalisés sur un type de problématique – comme la plupart de ceux qui ont été évalués – constituent la stratégie la plus adéquate pour lutter contre la violence. Comme le soulignent Furlong et Morrison (1994), les écoles ne peuvent pas se permettre de se focaliser exclusivement sur les problèmes de violence. Il est sans doute plus réaliste, et peut-être plus efficace, de se centrer sur la construction d'un environnement scolaire sûr et chaleureux, qui facilite l'apprentissage et aide les élèves à faire face de manière générale aux multiples événements qui se produisent dans leurs vies. Des approches plus indirectes et plus généralistes (Galloway & Roland, 2004) ou qui partent de l'analyse de situations concrètes pour favoriser l'émergence d'un projet collectif et l'implication des acteurs (Lewis, Perry & Murata, 2006), ont peut-être plus de chance de s'implanter de manière durable. Plusieurs interventions réussies se caractérisent en tout cas par un accompagnement sur le long terme de groupes d'enseignants dans le choix, l'élaboration, la mise en œuvre et la régulation d'actions de prévention

(Mooij, 1999 ; Pepler, Craig, O'Connell, Atlas & Charach, 2004 ; Ortega, Del Rey & Mora-Merchan, 2004). Des études plus qualitatives suggèrent également des pistes pour aider les enseignants et les équipes éducatives à réfléchir à leurs pratiques quotidiennes et au fonctionnement de leurs institutions, sans nécessairement s'embarquer dans de grands programmes d'intervention (Casanova, 2004 ; Delanoy, 2000 ; Galand, 2008, 2009).

Les recherches présentées indiquent clairement que l'institution scolaire peut contribuer à la prévention des comportements violents, mais que cette dernière ne relève pas uniquement des compétences personnelles des enseignants. Elle a aussi une dimension collective, qui peut d'ailleurs inclure l'intervention de professionnels extra-scolaires. Rappelons cependant que les effets liés au contexte scolaire sont d'habitude assez faibles, même s'ils ont une portée pratique certaine puisqu'ils concernent l'ensemble des jeunes scolarisés. Un enjeu majeur est par conséquent d'identifier les stratégies permettant de susciter des synergies entre différentes actions, au sein des écoles, mais également en dehors de celles-ci (Farmer, Farmer, Estell & Hutchins, 2007) : par exemple, comment aider les écoles à identifier leurs points forts et leurs faiblesses, à superviser davantage leurs actions, à renforcer leurs collaborations avec d'autres acteurs, à mieux coordonner ces interventions, etc. La prévention des comportements violents ne peut donc être déléguée aux seules écoles, même si elles ont un rôle à y jouer. Il s'agit d'une responsabilité collective qui concerne aussi bien les écoles, que les familles, les intervenants spécialisés, le système judiciaire, et les politiques sociales et économiques.



Références

- Aber, L.J., Brown, J.L. & Jones, S.M. (2003). Developmental trajectories toward violence in middle childhood: Course, demographic differences, and response to school-based intervention. Developmental Psychology, 39, 324-348.
- Ang, R.P. & Hughes, J.N. (2002). Differential benefits of skills training with antisocial youth based on group composition: A meta-analytic investigation. School Psychology Review, 31, 164-185.
- Baerveldt, C. (1992). Schools and the prevention of petty crimes: Search for a missing link. Journal of Quantitative Criminology, 8, 79-94.
- Baldry, A.C. & Farrington, D.P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. Journal of Community and Applied Social Psychology, 10, 17-31.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. Personality and Social Psychology Review, 3, 193-209.
- Bandura, A., Caprara, G.V., Barbaranelli, C., & Regalia, C. (2001). Socio-cognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior. Journal of Personality and Social Psychology, 80, 125-135.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M.D., Abbott, R.D., Hill, K.G., Catalano, R.F. & Hawkins, J.D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. Journal of Educational Psychology, 92, 568-582.
- Battistich, V. & Hom, A. (1997). The relationship between students' sense of their school as a community and their involvement in problem behaviors. American Journal of Public Health, 87, 1997-2001.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M. & Shaps, E. (1997). Caring school communities. Educational Psychologist, 32, 137-151.
- Beaumeister, R.F. & Boden, J.M. (1998). Aggression and the self : High self-esteem, low self-control, and ego threat. In R.G. Geen & E. Donnerstein (Eds.), Human aggression : Theories, research, and implications for social policy (pp. 111-140). San Diego: Academic Press.
- Bélanger, J., Gosselin, C., Bowen, F., Desbiens, N. & Janosz, M. (2006). L'intimidation et les autres formes de violence à l'école. In L.Massé, N.Desbiens & C.Lanaris (Eds.), Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention (pp.53-65). Montréal : Gaëtan Morin.
- Bosworth, K., Espelage, D.L. & Simon, T.R. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students. Journal of Early Adolescence, 19, 341-362.
- Bressoux, P. (1994). Les effets des écoles sur l'apprentissage de la lecture. In M. Crahay (Ed.), Evaluation et analyse des établissements de formation. Problématique et méthodologie. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Brezina, T., Piquero, A.R. & Mazerolle, P. (2001). Student anger and aggressive behavior in school: An initial test of Agnew's macro-level strain theory. Journal of Research in Crime and Delinquency, 38, 362-386.
- Brody, G.H., Dorsey, S., Forehand, R. & Armistead, L. (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, 274-286.

- Broidy, L.M., Nagin, D.S., Tremblay, R.E., Bates, J.E., Brame, B., Dodge, K.A., Fergusson, D., Horwood, J.L., Loeber, R., Laird, R., Lynam, D.R., Moffit, T.E., Petit, G.S. & Vitaro, F. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: A six-site, cross-national study. *Developmental Psychology*, *39*, 222-245.
- Brookmeyer, K.A., Fanti, K.A. & Henrich, C.C. (2006). Schools, parents, and youth violence: A multilevel, ecological analysis. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *35*, 504-514.
- Bryk, A.S. & Thum, Y.M. (1989). The effects of high school organisation on dropping out : An exploratory investigation. *American Educational Research Journal*, *26*, 353-383.
- Bushman, B.J., Baumeister, R.F. & Stack, A.D. (1999). Catharsis, aggression, and persuasive influence : Self-fulfilling or self-defeating prophecies ? *Journal of Personality and Social Psychology*, *76*, 367-376.
- Casanova, R. (2004). *Ces enseignants qui réussissent, face à la violence dans la classe*. Vigneux : Matrice.
- Conduct Problems Prevention Research Group (1999). Initial impact of the Fast Track prevention trial for conduct problems: II. Classroom effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *67*, 648-657.
- Conduct problems prevention research group (2002). Evaluation of the first 3 years of the Fast Track prevention trial with children at high risk for adolescent conduct problem. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *30*, 19-35
- Deater-Deckard, K., Dodge, K.A., Bates, J.E. & Petit, G.S. (1998). Multiple-risk factors in the development of externalizing behavior problems: Group and individual differences. *Development and Psychopathology*, *10*, 469-493.
- Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire : 1 - Etat des lieux*. Paris : ESF.
- Debarbieux, E., Dupuch, A. & Montoya (1997). Pour en finir avec le « handicap socioviolent » : Une approche comparative de la violence en milieu scolaire. In B. Charlot & J.-C. Emin (Coord.), *Violences à l'école : Etat des savoirs* (pp. 17-40). Paris : Armand Colin.
- Delannoy, C. (2000). *Elèves à problèmes, écoles à solutions ?* Paris : ESF.
- Dishion, T.J., McCord, J. & Poulin, F. (1999). When interventions harm: Peers group and problem behaviour. *American Psychologist*, *54*, 755-764.
- Dishion, T.J., Patterson, G.R., Stoolmiller, M. & Skinner, M.L. (1991). Family, school, and behavioral antecedents to early adolescent involvement with antisocial peers. *Developmental Psychology*, *27*, 172-180.
- Dodge, K.A. & Petit, G.S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology*, *39*, 349-371.
- Dodge, K.A., Lansford, J., Burks, V.S., Bates, J.E., Petit, G.S., Fontaine, R. & Price, J.M. (2003). Peer rejection and social information processing factors in the development of aggressive behaviour problems in children. *Child Development*, *74*, 374-393.
- Dubet, F. (1998). Les figures de la violence à l'école. *Revue Française de Pédagogie*, *123*, 35-45.
- Dumay, X. & Dupriez, V. (2009). *L'efficacité dans l'enseignement : Promesses et zones d'ombres*. Bruxelles : De Boeck.
- Dumay, X. & Dupriez, V. (2004). Effet établissement : Effet de processus et/ou effet de composition ? *Cahiers de recherche en éducation et formation*, *36*, 3-20.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école: Genèse et mythes*. Paris: PUF.



- Eslea, M. & Smith, P.K. (1998). The long-term effectiveness of anti-bullying work in primary schools. Educational Research, 40, 203-218.
- Farmer, T.W., Farmer, E.M., Estell, D.B. & Hutchins, B.C. (2007). The developmental dynamics of aggression and the prevention of school violence. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 15, 197-208.
- Farrington, D.P. (1995). The challenge of teenage antisocial behavior. In M.Rutter (Ed.), Psychological disturbances in young people : Challenges for prevention (pp. 83-130). Cambridge : Cambridge University Press.
- Farrington, D.P., Ttofi, M.M. & Coid, J.W. (2009). Development of adolescent-limited, late-onset, and persistent offenders from age 8 to age 48. Aggressive Behavior, 35, 150-163.
- Felner, R., Ginter, M. & Primavera, J. (1982). Primary prevention during school transitions: Social support and environmental structure. American Journal of Community Psychology, 10, 277-290.
- Felson, R.B., Liska, A.E., South, S.J. & McNulty, T.L. (1994). The subculture of violence and delinquency: Individual vs. school context effects. Social Forces, 73, 155-173.
- Fergusson, D.M. & Horwood, L.J. (1996). The role of adolescent peer affiliations in the continuity between childhood behavioral adjustment and juvenile offending. Journal of Abnormal Child Psychology, 24, 205-221.
- Fergusson, D.M., Woodward, L.J. & Horwood, L.J. (1999). Childhood peer relationship problems and young people's involvement with deviant peers in adolescence. Journal of Abnormal Child Psychology, 27, 357-369.
- Figueira-McDonough, J. (1986). School context, gender, and delinquency. Journal of Youth and Adolescence, 15, 79-98.
- Fischer, M., Rolf, J.E., Hasazi, J.E. & Cummings, L. (1984). Follow-up of a preschool epidemiological sample : Cross-age continuities and predictions of later adjustment with internalizing and externalizing dimensions of behavior. Child Development, 55, 137-150.
- Furlong, M.J. & Morrison, G.M. (1994). Introduction to miniseries: School violence and safety in perspective. School Psychology Review, 23, 139-150.
- Galand, B. (Coord.) (2008). Réinventer l'autorité à l'école. Charleroi : Couleur livres.
- Galand, B. (Coord.) (2009). Les sanctions à l'école et ailleurs : Serrer la vis ou changer d'outil ? Charleroi : Couleur livres.
- Galand, B., Dernoncourt, O. & Mirzabekiantz, G. (in press). Caractéristiques relationnelles et émotionnelles des victimes et des auteurs de violences entre élèves. Revue suisse des sciences de l'éducation.
- Galand, B. & Dupont, E. (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, 64-72.
- Galand, B., Philippot, P. & Frenay, M. (2006). Structures de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves : Une analyse multiniveaux. Revue française de pédagogie, 155, 57-72.
- 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, 149, 83-96.
- Galand, B., Philippot, P., Petit, S., Born, M. & Buidin, G. (2004). Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire : Elèves et équipes éducatives. Revue des sciences de l'éducation, 30, 465-486.
- Galloway, D. & Roland, E. (2004). Is the direct approach to reducing bullying always the best? In D.Pepler, K.Rigby & P.Smith (Eds.), Bullying in schools: How successful can interventions be? (pp. 37-53). New York: Cambridge University Press.

- Galloway, D., Martin, R. & Wilcox, B. (1985). Present absence from school and exclusion from school: The predictive power of school and community variables. British Educational Research Journal, *11*, 51-61.
- Gifford-Smith, M., Dodge, K.A., Dishion, T.J. & McCord, J. (2005). Peer influence in children and adolescents: Crossing the bridge from developmental to intervention science. Journal of Abnormal Child Psychology, *33*, 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*, 263-299.
- Goldschmidt, P. & Wang, J. (1999). When can schools affect dropout behavior ? A longitudinal multilevel analysis. American Educational Research Journal, *36*, 715-738.
- Goodnow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. Journal of Early Adolescence, *13*, 21-43.
- Gottfredson, D.C. & Gottfredson, G.D. (2002). Quality of school-based prevention programs: Results from a national survey. Journal of Research in Crime and Delinquency, *39*, 3-35.
- Gottfredson, D.C. (2001). Schools and delinquency. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gottfredson, G.D., Gottfredson, D.C., Payne, A.A. & Gottfredson, N.C. (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*, 412-444.
- Graham, S. & Hudley, C. (1992). An attributional approach to aggression in African-American children. In D.H. Schunk & J.L. Meece (Eds.), Student perceptions in the classroom (pp. 75-94). Hillsdale (NJ): Laurence Erlbaum Associates.
- Guerra, N.G., Boxer, P. & Cook, C.R. (2006). What works (and what does not) in youth violence prevention: Rethinking the questions and finding new answers. New Directions for Evaluation, *110*, 59-71.
- Hanish, L.D. & Guerra, N.G. (2002). A longitudinal analysis of patterns of adjustment following peer victimization. Development and Psychopathology, *14*, 69-89.
- Hahn, R., Fuqua-Whitley, D., Wethington, H., Lowy, J., Crosby, A., Fullilove, M. et al. (2007). Effectiveness of universal school-based programs to prevent violent and aggressive behavior. American Journal of Preventive Medicine, *33*, 114-129.
- Hayden, C. (2001). Facteurs de risque et exclusion de l'école. In E ;Debarbieux & C.Blaya (Eds.). Violence à l'école et politiques publiques (pp. 95-116). Paris : ESF.
- Haynie, D.L., Nansel, T.R., Eitel, P., Crump, A.D., Saylor, K., Yu, K. & Simons-Morton, B.G. (2001). Bullies, Victims, and Bully/Victims: Distinct Groups of At-Risk Youth. Journal of Early Adolescence, *21*, 29-49.
- Hellman, D.A. & Beaton, S. (1986). The pattern of violence in urban public schools: The influence of school and community. Journal of Research in Crime and Delinquency, *23*, 102-127.
- Henry, D., Guerra, N.G., Huesmann, L.R., Tolan, P., Van Acker, R. & Eron, L.D. (2000). Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. American Journal of Community Psychology, *28*, 59-81.
- Huesmann, R.L., Eron, L.D., Lefkowitz, M.M. & Walder, L.O. (1984). Stability of aggression over time and generations. Developmental Psychology, *20*, 1120-1134.
- Hugues, J.A., Cavell, T.A. & Jackson, T. (1999). Influence of the teacher-student relationship on childhood conduct problems: A prospective study. Journal of Clinical Child Psychology, *28*, 173-184.



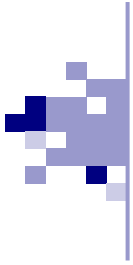
- Hyman, I.A. & Perone, D.C. (1998). The other side of school violence : Educator policies and practices that may contribute to student misbehavior. Journal of School Psychology, 36, 7-27.
- Ialongo, N.S., Poduska, J., Werthamer, L. & Kellam, S.G. (2001). The distal impact of two first-grade preventive interventions on conduct problems and disorder in early adolescence. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 9, 146-160.
- Janosz, M., Archambault, I., Pagani, L., Pascal, S., Morin, A. & Bowen, F. (2008). Are there detrimental effects of witnessing school violence in early adolescence? Journal of Adolescent Health, 43, 600-608.
- Janosz, M. & Leclerc, D. (1993). L'intervention psychoéducative à l'école secondaire : Intervenir sur l'individu ou sur son milieu ? Revue Canadienne de psycho-éducation, 22, 33-55.
- Janosz, M., Galand, B. & Bouthillier, C. (2007). School effects on student victimization and perceived violence: A multi-level analysis. Données brutes non publiées.
- Janosz, M., Georges, P. & Parent, S. (1998). L'environnement socio-éducatif à l'école secondaire : Un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. Revue canadienne de psycho-éducation, 27, 285-306.
- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B. & Tremblay, R.E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors : A test on two longitudinal samples. Journal of Youth and Adolescence, 26, 733-762.
- Jenkins, P.H. (1997). School delinquency and the school social bond. Journal of Research in Crime and Delinquency, 34, 337-367.
- Karatzias, A., Power, K.G. & Swanson, V. (2002). Bullying and victimization in Scottish secondary schools: same or separate entities? Aggressive Behavior, 28, 45-61.
- Kasen, S., Cohen, P. & Brook, J.S. (1998). Adolescent school experiences and dropout, adolescent pregnancy, and young adult deviant behavior. Journal of Adolescent Research, 13, 49-72.
- Kasen, S., Johnson, J. & Cohen, P. (1990). The impact of school emotional climate on student psychopathology. Journal of Abnormal Child Psychology, 18, 165-177.
- Kellam, S.G., Ling, X., Merisca, R., Brown, C.H. & Ialongo, N.S. (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, 165-185.
- Kellam, S.G., Rebok, G.W., Ialongo, N. & Mayer, L.S. (1994). The course and malleability of aggressive behavior from early first grade into middle school: Results of a developmental epidemiologically-based preventive trial. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35, 259-581.
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., Astor, R.A. & Zeira, A. (2004). The contributions of community, family, and school variables to student victimization. American Journal of Community Psychology, 34, 187-204.
- Kuperminc, G.P., Leadbeater, B.J., Emmons, C. & Blatt, S.J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. Applied Developmental Science, 1, 76-88.
- Ladd, G.W. & Burgess, K.B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkage between childhood aggression and early psychological and school adjustment? Child Development, 72, 1579-1601.
- Laird, R.D., Jordan, K., Dodge, K.A., Petit, G.S. & Bates, J.E. (2001). Peer rejection in childhood, involvement with anti-social peers in early adolescence, and the development of externalizing problems. Development and Psychopathology, 13, 337-354.

- Lee, B.R. & Thompson, R. (2008). Examining externalizing behavior trajectories of youth in group homes: Is there evidence for peer contagion? Journal of Abnormal Child Psychology, *37*, 31-44.
- Lewis, C., Perry, R. & Murata, A. (2006). How should research contribute to instructional improvement? Educational Researcher, *35*, 3-14.
- Lindsay, J.J. & Anderson, C.A. (2000). From antecedent conditions to violent actions: A general affective aggression model. Personality and Social Psychology Bulletin, *26*, 533-547.
- Lindström, P. & Campart, M. (1998). Brimades et violence dans les écoles suédoises : Une revue des recherches et des politiques de prévention. Revue Française de Pédagogie, *123*, 79-91.
- Lorion, R.P. (1998). Exposure to urban violence : Contamination of the school environment. In D.S.Elliot, B.A.Hamburg & K.R.Williams (Eds.), Violence in American schools (pp. 293-311). New York: Cambridge University Press.
- Ma, X. (2002). Bullying in middle school: Individual and school characteristics of victims and offenders. School Effectiveness and School Improvement, *13*, 63-89.
- Meehan, B.T., Hugues, J.N. & Cavell, T.A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. Child Development, *74*, 1145-1157.
- Merrell, K.W., Gueldner, 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, *23*, 26-42.
- Mihalic, S.F. & Irwin, K. (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*, 307-329.
- Mooij, T. (1999). Promoting prosocial pupil behaviour : 2-Secondary school intervention and pupil effects. British Journal of Educational Psychology, *69*, 479-504.
- Mortimore, P. (1995). The positive effects of schooling. In M. Rutter (Ed.), Psychosocial disturbances in young people : Challenges for prevention (pp.333-364). Cambridge : Cambridge University Press.
- Mouvet, B., Munten, J. & Jardon, D. (2002). Comprendre et prévenir la violence. Le Point sur la Recherche en Education, *22*, 45-72.
- Murray, C. & Greenberg, M.T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school: An investigation of patterns and correlates in middle childhood. Journal of School Psychology, *38*, 423-445.
- Mytton, J.A., DiGiuseppi, C., Gough, D.A., Taylor, R.S. & Logan, S. (2002). School-based violence prevention programs: Systematic review of secondary prevention trials. Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, *156*, 752-762.
- Nansel, T.R., Haynie, D.L. & Simons-Morton, B.G. (2003). The association of bullying and victimization with middle school adjustment. Journal of Applied School Psychology, *19*, 45-61.
- Newman, M., Garrett, Z., Elbourne, D., Bradley, S., Noden, P., Taylor, J. & West, A. (2006). Does secondary school size make a difference? A systematic review. Educational Research Review, *1*, 41-60.
- Nickerson, A.B. & Martens, M.P. (2008). School violence: Associations with control, security/enforcement, educational/therapeutic approaches, and demographic factors. School Psychology Review, *37*, 228-243.
- Noguera, P.A. (1995). Preventing and producing violence: A critical analysis of responses to school violence. Harvard Educational Review, *65*, 189-212.



- O'Donnell, J., Hawkins, D.J. & Abbott, R.D. (1995). Predicting serious delinquency and substance use among aggressive boys. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 63, 529-537.
- Ortega, R., del Rey, R. & Mora-Merchan, J. (2004). SAVE model: An anti-bullying intervention in Spain. In D.Pepler, K.Rigby & P.Smith (Eds.), Bullying in schools: How successful can interventions be? (pp.167-185). New York: Cambridge University Press.
- Ozer, E.J. (2006). Contextual effects in school-based violence prevention programs: A conceptual framework and empirical review. The Journal of Primary Prevention, 27, 315-340.
- Pain, J. (1997). Violences et prévention de la violence à l'école. Les Sciences de l'éducation, 30, 57-87.
- Parrot, D.J. & Giancola, P.R. (2007). Addressing "The criterion problem" in the assessment of aggressive behavior: Development of a new taxonomic system. Aggression and Violent Behavior, 12, 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, 911-919.
- Payet, J.-P. (1998). La ségrégation scolaire : une perspective sociologique sur la violence à l'école. Revue Française de Pédagogie, 123, 21-34.
- Payne, A.A., Gottfredson, D.C. & Gottfredson, G.D. (2003). Schools as communities: The relationships among communal school organization, student bonding, and school disorder. Criminology, 41, 749-777.
- Pepler, D., Craig, W., O'Connell, P., Atlas, R. & Charach, A. (2004). Making a difference in bullying: Evaluation of a systemic school-based programme in Canada. In D.Pepler, K.Rigby & P.Smith (Eds.), Bullying in schools: How successful can interventions be? (pp. 125-139). New York: Cambridge University Press.
- Raudenbush, S.W. & Bryk, A.S. (2002). Hierarchical linear models : applications and data analysis methods. London : Sage Publications.
- Roeser, R.W. & Eccles, J.S. (1998). Adolescents' perceptions of middle school : Relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. Journal of Research on Adolescence, 8, 123-158.
- Roland, E. & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. Educational Research, 44, 299-312.
- Rumberger, R.W. (1995). Dropping out of middle school : A multilevel analysis of students and schools. American Educational Research Journal, 32, 583-625.
- Russon, C. & Steffgen, G. (2004). Agir contre la violence à l'école: Mesures pour prévenir et réduire la violence dans les lycées. In G.Steffgen & N.Ewen (Eds.), Gewalt, an luxemburger schulen: Stand der forschung [Violence dans les écoles luxembourgeoises. Etat de la recherche] (pp. 267-287). Luxembourg: Imprimerie St-Paul.
- Rutter, M. & Maughan, B. (2002). School effectiveness findings 1979-2002. Journal of School Psychology, 40, 451-475.
- Rutter, M. (1983). School effects on pupil progress : Research findings and policy implications. Child Development, 54, 1-29.
- Rutter, M., Maughan, B., Meyer, J., Pickles, A., Silberg, J., Simonoff, E. & Taylor, E. (1997). Heterogeneity of antisocial behavior: Causes, continuities, and consequences. In W.D. Osgood (Ed.), Motivation and delinquency (pp. 45-113). Nebraska Symposium on Motivation, vol. 44. Lincoln : University of Nebraska Press.
- Slaby, R.G. & Guerra, N.G. (1988). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: I. Assessment. Developmental Psychology, 24, 580-588.

- Smith, D.J. (1995). Towards explaining patterns and trends in youth crime. In M.Rutter (Ed.), Psychological disturbances in young people : Challenges for prevention (pp. 166-211). Cambridge: Cambridge University Press.
- 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, 33, 547-560.
- Smith, P.K., Pepler, D. & Rigby, K. (Eds.) (2004). Bullying in schools: How successful can interventions be? Cambridge: Cambridge University Press.
- Smyth, E. (1999). Pupil performance, absenteeism and school drop-out: A multi-dimensional analysis. School Effectiveness and School Improvement, 10, 480-502.
- Snyder, J., Brooker, M., Patrick, M.R., Snyder, A., Schrepferman, L. & Stoolmiller, M. (2003). Observed peer victimization during early elementary school: Continuity, growth, and relation to risk for child antisocial and depressive behavior. Child Development, 74, 1881-1898.
- Steele, C.M. (1997). A threat in the air : How stereotypes shape intellectual identity and performance. American Psychologist, 52, 613-629.
- Stevens, V., De Bourdeauhuij, I. & Van Oost, P. (2000). Bullying in Flemish schools: An evaluation of anti-bullying intervention in primary and secondary schools. British Journal of Educational Psychology, 70, 195-210.
- Stewart, E.A. (2003). School social bond, school climate, and school misbehavior: A multilevel analysis. Justice Quarterly, 20, 575-604.
- Teddlie, C. & Reynolds, D. (Eds.) (2000). The international handbook of school effectiveness research. London: Falmer Press.
- Tremblay, R.E. (2008). Prévenir la violence dès la petite enfance. Paris : Odile Jacob.
- Tremblay, R.E., Masse, B., Perron, D., LeBlanc, M., Schwartzman, A.E. & Ledingham, J.E. (1992). Early disruptive behavior, poor school achievement, delinquent behavior, and delinquent personality: Longitudinal analyses. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60, 64-72.
- Tremblay, R.E., Pagani-Kurtz, L., Mâsse, L.C., Vitaro, F. & Pihl, R.O. (1995). A bimodal preventive intervention for disruptive kindergarten boys: Its impact through mid-adolescence. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 63, 560-568.
- Van den Oord, E. & Rispens, J. (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, 417-430.
- Viaud, M.-L. (2005). Des collèges et des lycées différents. Paris : PUF.
- Vitaro, F., Tremblay, R.E., Kerr, M., Pagani, L. & Bukowski, W.M. (1997). Disruptiveness, friends' characteristics, and delinquency in early adolescence: A test of two competing models of development. Child Development, 68, 676-689.
- Walgrave, L. (1986). La vulnérabilité sociétale: Une tentative théorique pour comprendre la délinquance grave et persistante de certains jeunes. In C. De Troy, F. Tulkens & M. van de Kerchove (Eds.), Délinquance des jeunes: Politiques et interventions. Bruxelles: Story-Scientia.
- Welsh, W.N. (2001). Effects of student and school factors on five measures of school disorder. Justice Quarterly, 18, 911-947.



Welsh, W.N., Greene, J.R. & Jenkins, P.H. (1999). School disorder: The influence of individual, institutional, and community factors. *Criminology*, *37*, 73-115.

Wilcox, P. & Clayton, R.R. (2001). A multilevel analysis of school-based weapon possession. *Justice Quarterly*, *18*, 509-541.

Wilson, S.J. & Lipsey, M.W. (2006). The effectiveness of school-based violence prevention programs for reducing disruptive and aggressive behavior: A meta-analysis. *International journal on violence and schools*, *1*, 38-50.

Wilson, S.J. & Lipsey, M.W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, *33*, 130-143.

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

Wilson, S.J., Lipsey, M.W. & Derzon, J.H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *71*, 136-149.

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation

Déjà Parus :

Thiéry F., Zachary M-D., De Villé Ph., Vandenberghe V. (1999) Enseignement initial : les enjeux du développement de l'enseignement supérieur sur fond de crise de l'enseignement secondaire qualifiant, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 1.

Conter B., Maroy C., Urger F. (1999) Le développement de la formation professionnelle continue en Belgique francophone, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 2.

Vandenberghe V. (1999) Regard rétrospectif sur la dynamique des dépenses d'enseignement en Communauté française de Belgique :1988-1998, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 3.

Dupriez V., Maroy C. (1999) Politiques scolaires et coordination de l'action, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 4.

Doray, P. (2000) Les articulations entre formation professionnelle initiale et formation continue au Québec :quelques pistes de travail, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 5.

Casalfiore S. (2000) L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°6.

Vandenberghe V. et Zachary M-D. (2000) Efficacité-équité dans l'enseignement secondaire de la Communauté Wallonie Bruxelles : essai d'évaluation dans le cadre d'une comparaison internationale, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°7.

Vandenberghe V. (2000) Enseignement et iniquité : singularités de la question en Communauté Wallonie-Bruxelles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°8.

Guyot J.-L., Bonami M. (2000) Modes de structuration du travail professoral et logiques disciplinaires à l'Université, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°9.

Cattonar B. (2001) Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°10.

Maroy C. et Doray, P. (2001) La construction des relations écoles / entreprises. Le cas de la formation en alternance en Communauté Française de Belgique et au Québec, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°11.

Maroy C. (2001) Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°12.

Mangez E. (2002) Régulation et complexité des rapports familles – écoles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°13.

Waltenberg F. D. (2002) Polarisation et appariements sélectifs des individus. Etat de la question , *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°14.



Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Waltenberg F. D. et Vandenberghe V. (2002) Etat des lieux de mobilité des élèves en cours de scolarité primaire en Communauté française Wallonie – Bruxelles. Une analyse économique et quantitative, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°15.

Casalfiore S. (2002) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. I. Nature et sens des transgressions sociales à l'origine des conflits dans la dyade enseignant-élève, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°16

De Villé Ph. (2002) Equal opportunity in the educational system and the ethics of responsibility, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°17

Maroy M. et Cattonar B. (2002) Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°18.

Dauphin N. et Verhoeven M. (2002) La mobilité scolaire au cœur des transformations du système scolaire. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°19.

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. II. Nature des stratégies de résolution, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°20

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. III. Conception de l'autorité chez les élèves, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°21

Vandenberghe V. (2003) Un enseignement secondaire technique et professionnel (dé)valorisé ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°22

Dupriez V. (2003) La coordination du travail dans les établissements scolaires: les différentes voies de construction de l'accord, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°23

Dupriez V. et Draelants H. (2003) Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°24

Letor C. et Vandenberghe V. (2003) L'accès aux compétences est-il plus (ini)équitable que l'accès aux savoirs traditionnels ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°25

Galand B. et Gillet M.-P. (2004) Le rôle du comportement de la direction dans l'engagement professionnel des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°26

Dupriez V. et Vandenberghe V. (2004) L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°27

Vandenberghe V. (2004) Achievement Effectiveness and Equity. The role of Tracking, Grade-Repetition and Inter-school Segregation, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°28

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Galand B. et Vanlede M. (2004) Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°29

Vandenberghé V. (2004) Les tendances longues de l'accumulation du capital humain en Belgique, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°30

Dupriez V. et Dumay X. (2004) L'égalité dans les systèmes scolaires : effet école ou effet société ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°31

Waltenberg F. (2004) What is justice in education? Sketch of answer based on theories of justice and economics. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°32

Frenay M. et Paul C. (2004) Le développement de projets pédagogiques : reflet ou source de l'engagement de l'enseignant universitaire dans ses activités d'enseignement ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°33

Dumay X. (2004) Effet établissement : effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques ? Un état du débat. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°34

Dupriez V. (2004) La place de l'évaluation comme ressource pour le pilotage des systèmes scolaires : état des lieux en Belgique francophone et en Angleterre. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°35

Dumay X. et Dupriez V. (2004) Effet établissement : effet de processus et/ou effet de composition ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°36

Galand B., Bourgeois E. et Frenay M. (2005) The impact of a PBL curriculum on students' motivation and self-regulation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°37

Bonami M. (2005) Evaluation interne et évaluation externe : concurrence ou complémentarité? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°38

Galand B. (dir.) (2005) L'échec à l'université en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°39

Draelants H. et Giraldo S. (2005) La politique d'éducation au risque de sa réception sur le terrain. Analyse de la mise en œuvre d'un dispositif d'« année complémentaire » dans trois établissements contrastés. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°40

Vandenberghé V. et Debande O. (2005) Deferred and Income-Contingent Higher Education Fees. An empirical assessment using Belgian data. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°41

Maroy C. (2005) Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°42

Sprietsma M. et Waltenberg F. (2005) The effect of teachers' wages on student achievement: evidence from Brazil. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°43



Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Vandenberghe V. (2005) Free Higher Education. Regressive Transfer or Implicit Loan? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°44

Donnay J.-Y. (2005) Sociologie des régulations de l'enseignement technique et professionnel en Communauté française de Belgique. La construction de l'offre de formation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°45

Frenay M., Wouters P., Bourgeois E. et Galand B. (2005) Evaluation of a Teacher Program in a French-Belgian university: the Use of Teaching Portfolios. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°46

Verhoeven M, Oriane J-F. et Dupriez V. (2005) Vers des politiques d'éducation « capabilisantes » ? Une analyse critique de l'action publique en matière d'éducation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°47

Draelants H. et Dumay X. (2005) Identités, cultures et images d'établissements scolaires. Un cadre théorique d'interprétation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°48

Maroy C. (2005) Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°49

Waltenberg F. and Vandenberghe V. (2005) What Does It Take to Achieve Equality of Opportunity in Education? An Empirical Investigation Based on Brazilian Data. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°50

Dupriez V. et Dumay X. (2006) Élèves en difficulté d'apprentissage : parcours et environnements éducatifs différenciés en fonction des structures scolaires. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°51

Draelants H. (2006) Le redoublement est moins un problème qu'une solution. Comprendre l'attachement social au redoublement en Belgique francophone. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°52

Letor C. (2006) Reconnaissances des compétences émotionnelles des enseignants comme compétences professionnelles : une analyse des représentations d'acteurs pédagogiques, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°53

Cattonar B., Draelants H., Dumay X. (2007) Exploring the interplay between organizational and professional identity, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°54

Maroy C. (2007) Pourquoi et comment réguler le marché scolaire?, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°55.

Maroy C. (2007) L'école à la lumière de la sociologie des organisations. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°56.

Vandenberghe V. (2007) Au-delà de Bologne, la question du 'comment' financer l'enseignement supérieur européen persiste. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°57.

Dupriez V. (2007) Quand les orientations pédagogiques aident à comprendre les modalités de division du travail à l'école : deux études de cas dans l'enseignement primaire. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°58.

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Draelants H. (2007) Évolution des usages politiques des savoirs pédagogiques au cours des années quatre-vingt dix en Belgique francophone. Une reconfiguration des relations entre politiques, experts et acteurs de terrain. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°59.

Dumay X. et Dupriez V. (2007) Does the School Composition Effect Really Exist? Some Methodological and Conceptual Considerations. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°60.

Sotomayor C. et Dupriez V. (2007) Desarrollar competencias docentes en la escuela: Aprendizajes de una experiencia chilena de asesoría a escuelas de alta vulnerabilidad social y educativa. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°61.

Bouchat T.-H., Delvaux B. et Hindryckx G. (2008) Mobilité scolaire et composition sociale des écoles. Le cas de l'enseignement fondamental en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°62.

Vause A., Dupriez V. et Dumay X. (2008) L'efficacité des pratiques pédagogiques : la nécessité de prendre en compte l'environnement social. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°63.

Delvaux B., Bouchat T.-M. et Hindryckx G. (2008) Espace local et choix du lieu de scolarisation dans l'enseignement fondamental. Le cas de trois espaces locaux urbains en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°64.

Van Campenhoudt M., Dell' Aquila F. et Dupriez V. (2009) La démocratisation de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : état des lieux. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°65.

Vause A. (2009) Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°66.

Vanlede M., Bourgeois E., Galand B. and Philippot P. (2009) Sources of academic self-efficacy-beliefs: The role of the specificity level of autobiographical memories about academic performance. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°67.

Delvaux B. et Maroy C. (2009) Débat sur la régulation des inscriptions scolaire en Belgique francophone : où se situent les désaccords ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°68.