

Les Cahiers de recherche du Girsef

QUELS SONT LES PROGRAMMES EFFICACES À LARGE ÉCHELLE
POUR PRÉVENIR LE HARCÈLEMENT À L'ÉCOLE ?
UNE REVUE CIBLÉE DE LA LITTÉRATURE

Benoit Galand, Charlie Devleeschouwer, Morgane Senden

N°130 ▪ JANVIER 2023 ▪



Le **Girsef** (Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation) est un groupe de recherche pluridisciplinaire fondé en 1998 au sein de l'Université catholique de Louvain. L'objectif central du groupe est de développer des recherches fondamentales et appliquées dans le domaine de l'éducation et de la formation. Les priorités de recherche du Girsef se déclinent aujourd'hui autour de trois axes, assumés par trois cellules :

- Politiques éducatives et transformations des systèmes d'enseignement
- Dispositifs, motivation et apprentissage
- Parcours de vie, formation et profession

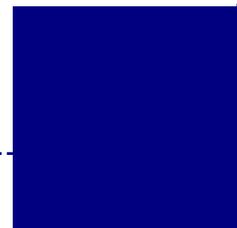
Les **Cahiers de recherche du Girsef** sont une collection de documents de travail dont l'objectif est de diffuser des travaux menés au sein du Girsef et de la Chaire de pédagogie universitaire (CPU) ou auxquels sont associés des membres du Girsef ou de la CPU. Leur statut est celui d'une prépublication (*working paper*). En tant que tels, bien que chaque Cahier fasse l'objet d'une relecture par le responsable de la publication et par un membre du Girsef, la responsabilité finale de leur publication revient à ses auteurs. De plus, les Cahiers restent la propriété de leurs auteurs qui autorisent par leur mise en ligne leur reproduction et leur citation, sous réserve que la source soit mentionnée.

Les Cahiers de recherche du Girsef sont téléchargeables gratuitement sur notre site www.uclouvain.be/girsef ainsi que sur le site <http://hal.archives-ouvertes.fr/> et sur le site www.i6doc.com, où il est également possible de commander sous format papier le recueil des Cahiers parus dans l'année.

Responsables de la publication : Margherita Bussi, Thibault Coppe et Jo Bjorkli Helgetun

Secrétariat de rédaction : Dominique Demey

Contact : Dominique.Demey@uclouvain.be



QUELS SONT LES PROGRAMMES EFFICACES À LARGE ÉCHELLE POUR PRÉVENIR LE HARCÈLEMENT À L'ÉCOLE ? UNE REVUE CIBLÉE DE LA LITTÉRATURE

Benoit Galand, Charlie Devleeschouwer, Morgane Senden *

Il n'est pas toujours facile de savoir vers quelles actions de prévention du harcèlement à l'école se tourner. Cette note vise à identifier, décrire et analyser des programmes de prévention du harcèlement qui ont fait l'objet d'évaluations à large échelle. Cinq programmes ont été retenus. L'ensemble des publications relatives à chacun d'entre eux ont été passées en revue afin de présenter ses fondements théoriques, son contenu, et les résultats concernant son efficacité. Notre synthèse met en évidence que certains programmes sont plus efficaces que d'autres, mais qu'il est aussi important de choisir un programme qui correspond au contexte et aux ressources locales de chaque établissement. Il est donc préférable de mettre à disposition des acteurs éducatifs plusieurs programmes validés de lutte contre le harcèlement.

MOTS-CLÉS : Harcèlement, prévention, efficacité, pratiques éducatives

EFFECTIVE PROGRAMS FOR PREVENTING SCHOOL BULLYING ON A LARGE SCALE? A LITERATURE REVIEW

It is not always easy to know which school-based bullying prevention program to choose. The research presented in this paper aims to identify, describe, and analyse bullying prevention programs that have been widely implemented and systematically evaluated. We identified five such programs. The literature related to each of the five programs was reviewed to present the program's theoretical underpinnings, content, and effectiveness. We highlight that some programs are more effective than others, whilst it is also important to choose a program that fits the local context and resources of each school. Therefore, we conclude, it is best to have several valid school-based anti-bullying programs available to stakeholders in education.

KEYWORDS : Bullying, prevention, effectiveness, educational practices

* Benoit Galand est membre du Girsef, Professeur à l'Université catholique de Louvain et chercheur en sciences de l'éducation. Contact : benoit.galand@uclouvain.be. Morgane Senden est membre du Girsef et doctorante à l'UCLouvain. Charlie Devleeschouwer est membre du Girsef et doctorant à l'UCLouvain.

Table des matières

Introduction : qu'est-ce que le harcèlement et pourquoi le prévenir ?	3
Des dispositifs en quête d'efficacité	3
Objectif et démarche suivie	5
Friendly Schools	6
Fondements théoriques de Friendly Schools	6
Contenu de Friendly Schools	6
Évaluations de Friendly Schools	7
KiVa	7
Fondements théoriques de KiVa	8
Contenu de KiVa	8
Évaluations de KiVa	8
Second Step	9
Fondements théoriques de Steps to Respect et Second Step	10
Contenu de Steps to Respect et Second Step	10
Évaluations de Steps to Respect et Second Step	10
ViSC	11
Fondements théoriques de ViSC	11
Contenu de ViSC	12
Évaluations de ViSC	12
Zero	13
Fondements théoriques de Zero	13
Contenu de Zero	13
Évaluations de Zero	14
Discussion	15
Fondements et contenus	15
Effets sur le harcèlement	15
Implications	16
Conclusions	18
Références	19

Introduction : qu'est-ce que le harcèlement et pourquoi le prévenir ?

Le harcèlement à l'école est une forme d'agression caractérisée par sa répétition et un déséquilibre de pouvoir entre les protagonistes (Volk et al., 2017). Son ampleur est loin d'être négligeable, les études internationales regroupant plus d'une trentaine de pays estiment qu'environ un élève sur cinq serait concerné par cette forme de violence entre élèves (Craig et al., 2009; Debarbieux & Montoya, 2011). De nombreuses recherches se sont penchées sur les conséquences du harcèlement et ont pu mettre en évidence les dommages qu'il peut engendrer pour les élèves victimes. Le harcèlement subi (appelé victimisation) accroît chez ces derniers le risque de développer des symptômes internalisés, tels que de l'anxiété, de la dépression, de l'automutilation, voire des conduites suicidaires dans les cas les plus graves (Galand, 2021; Moore et al., 2017). D'autre part, adopter des comportements harcelants, augmente la probabilité de présenter d'autres conduites déviantes et violentes. Les témoins ne sont pas épargnés : assister à une situation de harcèlement provoque du stress ainsi qu'une vision plus négative de leur école (Janoz et al., 2012 ; Kubiszewski et al., 2016). Ces conséquences dommageables pour de nombreux élèves soulignent l'importance de la prévention du harcèlement en milieu scolaire.

Cette prévention peut s'envisager à différents niveaux du système éducatif et de différentes manières. Ainsi certains états ont mis en place une obligation pour tous les établissements scolaires d'avoir un plan de lutte contre le harcèlement et d'appliquer une procédure de signalement (Hatzenbuehler et al., 2015). Une autre approche consiste par exemple à réfléchir avec les enseignants à la façon dont leurs pratiques de classe habituelles peuvent favoriser ou réduire la fréquence du harcèlement (Debarbieux, 2016). Dans la plupart des pays qui ont pris des mesures contre le harcèlement à l'école, on retrouve aussi le soutien à la diffusion de projets ou programmes dédiés à la prévention du harcèlement (Evans et al., 2014). Dans ce genre de démarche, il est proposé aux équipes éducatives de mettre en place, en complément aux activités d'enseignement usuelles et le plus souvent avec l'aide d'un accompagnement extérieur, des activités censées agir sur des processus qui mènent au harcèlement. C'est à ce type de programme, dont le nombre s'est multiplié ces dernières années (Gaffney et al., 2019a), que s'intéresse le présent article.

Des dispositifs en quête d'efficacité

Face à une offre de plus en plus abondante, il n'est pas toujours facile pour les établissements scolaires et pouvoirs publics de savoir quel projet choisir ou soutenir. Pour guider ces choix, disposer d'indications précises, claires et fiables sur l'efficacité des actions de préventions disponibles peut être utile. Ce genre d'information n'est néanmoins pas aisé à obtenir, les recherches ayant depuis longtemps documenté les nombreux biais qui peuvent amener des intervenants à croire en

l'efficacité d'un dispositif en l'absence d'effet avéré (Lilienfeld et al., 2014; Prasad & Cifu, 2019). Témoignages, anecdotes, satisfaction des usagers et convictions de promoteurs ne suffisent pas à établir l'efficacité d'un programme de prévention (Fox, Farrington & Ttofi, 2012). Plusieurs programmes de lutte contre le harcèlement en milieu scolaire ont fait l'objet d'évaluations rigoureuses, et nombre d'entre eux n'ont détecté aucun effet sur le harcèlement, tandis que d'autres

ont montré une certaine efficacité dans la réduction de ce problème (Valle et al., 2020). Ces résultats indiquent que tous les programmes de prévention du harcèlement ne sont pas égaux en matière d'efficacité. Le contenu des programmes de prévention reflète aussi la façon dont leurs créateurs conçoivent les phénomènes de harcèlement et les leviers qu'ils identifient pour y faire face. Les études d'évaluations peuvent donc potentiellement apporter des informations précieuses sur la validité de diverses conceptualisations des mécanismes à l'œuvre dans le harcèlement entre élèves. Si un programme mobilisant une certaine approche théorique s'avère plus efficace qu'un autre qui suit une approche différente, il semble pertinent d'attribuer une meilleure validité théorique à la première approche.

Cependant, il est de plus en plus clair pour de nombreux chercheurs que l'existence d'une étude soutenant l'efficacité d'un dispositif n'est pas suffisante pour s'assurer de l'efficacité de ce dispositif *une fois déployé à large échelle*, par d'autres équipes, dans une diversité de contextes (Bressoux, 2020; Tolmatheff et al., 2020). Cette diffusion efficace est pourtant ce qu'espèrent les établissements ou les pouvoirs publics quand ils optent pour un programme de prévention.

Parmi les éléments à prendre en considération afin de pouvoir estimer l'efficacité d'une intervention, trois semblent cruciaux : des mesures répétées des taux de harcèlement et de victimisation permettant une comparaison entre un groupe participant à l'intervention et un groupe témoin, la réplication des résultats et des échantillons suffisamment grands. Les évaluations de programmes respectant ces trois critères sont celles qui ont le plus de chances de produire des résultats fiables et valides (Gottfredson et al., 2015).

Premièrement, dans les recherches sur la prévention du harcèlement, une comparaison de son évolution au fil du temps et entre des écoles expérimentales et contrôles est considérée comme une méthodologie rigoureuse (Gaffney et al., 2019a). Elle consiste à répartir des écoles entre une condition expérimentale (dans laquelle le programme est mis en œuvre) et une condition contrôle (les écoles sont placées sur liste d'attente et ne changent rien à leurs habitudes). Ensuite, des mesures sont prises avant que le programme soit mis en œuvre (prétest) ainsi qu'après son implantation (posttest). Ce design expérimental permet de comparer les évolutions du harcèlement dans les écoles expérimentales et contrôles et ainsi de savoir si les éventuelles différences observées sont bien dues à l'intervention.

Le second élément renvoie au fait de disposer de plusieurs études d'évaluations portant sur un même programme. Comparativement, des résultats répliqués dans plusieurs études sur des échantillons différents, idéalement menées par des équipes diverses, offrent bien plus de garanties concernant l'efficacité à large échelle d'un programme qu'une étude isolée (Gottfredson et al., 2015). Les effets de nombre d'études « innovantes » n'ont d'ailleurs pas pu être reproduits par la suite (Eisner, 2009). Il est donc risqué de se fier aux résultats d'une seule étude, fussent-ils prometteurs.

Enfin, le troisième élément signale qu'il est hasardeux de s'appuyer sur des études ayant de petits échantillons pour extrapoler une réduction du harcèlement à une hypothétique diffusion à plus grande échelle. En effet, un nombre croissant d'analyses indiquent qu'il est plus fréquent d'observer une forte efficacité (ce que les chercheurs appellent une taille d'effet importante) avec un échantillon de petite taille qu'avec un échantillon de grande taille

Quels sont les programmes efficaces à large échelle pour prévenir le harcèlement à l'école ? Une revue ciblée de la littérature

(Cheung & Slavin, 2016; Slavin & Smith, 2009). Les études à large échelle tendent à trouver des effets plus faibles, voire insignifiants, comparés à des études à petite échelle. Ce décalage tient

notamment au fait que les conditions optimales parfois présentes à petite échelle (ressources, motivation, expertise, soutien, etc.) sont très difficiles à assurer à large échelle (Bressoux, 2020).

Objectif et démarche suivie

Sur la base de ces travaux, l'objectif de cet article n'est pas de présenter une revue exhaustive des programmes de prévention du harcèlement, mais bien d'identifier et de décrire les programmes qui ont suivi les trois critères cruciaux d'une évaluation rigoureuse. Pour rappel, les programmes doivent avoir bénéficié (a) d'au moins une évaluation avec plusieurs temps de mesure ou disposant d'un groupe contrôle, (b) d'une diffusion à large échelle et (c) d'au moins une réplication de l'étude initiale testant l'efficacité du programme. D'un point de vue théorique, cette revue ciblée de la littérature vise à nous aider à mieux comprendre comment la conception d'un programme influence le harcèlement en milieu scolaire. D'un point de vue pratique, cette revue pointe les programmes de lutte contre le harcèlement qui ont montré un potentiel d'efficacité une fois déployés à large échelle, dans l'espoir d'éclairer les choix des équipes éducatives et des décideurs. Comme les publications sur le sujet sont essentiellement anglophones et destinées aux chercheurs, ces informations sont souvent peu accessibles aux acteurs éducatifs francophones.

Pour réaliser notre objectif, nous avons commencé par définir une série de critères, basés notamment sur les trois éléments présentés ci-dessus, pour identifier les programmes sur lesquels portera notre revue ciblée. Ces critères sont les suivants :

- Il s'agit d'un programme de prévention du

harcèlement qui peut être implanté dans le cadre scolaire (primaire et secondaire).

- Le programme peut être qualifié de « global », c'est-à-dire qu'il est à destination de l'ensemble des acteurs gravitant autour de l'école et non juste quelques individus (Valle et al., 2020).
- Plusieurs études portent spécifiquement sur ce programme.
- L'échantillon de ces évaluations est suffisamment important (plus de 400 participants pour au moins une étude) afin de pouvoir estimer un effet à large échelle (Jiménez-Barbero et al., 2016). De plus, l'évaluation doit avoir eu lieu dans minimum deux écoles différentes pour éviter les biais liés au contexte spécifique d'une école.
- Le programme est récent et toujours disponible.
- Des évaluations du programme ont été réalisées par des mesures de harcèlement agit et subit.

Nous avons ensuite passé en revue les programmes de prévention ayant fait l'objet d'évaluation, en nous appuyant principalement sur les synthèses internationales publiées à ce sujet (Evans et al., 2014; Ferguson et al., 2007; Gaffney et al., 2019a; Merrell et al., 2008; Ttofi & Farrington, 2011; Valle et al., 2020), afin d'identifier les programmes à analyser. Sur cette base, cinq programmes largement diffusés et évalués ont été retenus : par ordre alphabétique, *Friendly Schools*, *KiVa*, *Second Step*, *ViSC*, *Zero*.¹

¹ Parmi ceux-ci, seul *KiVa* a actuellement été traduit en français, <https://www.universitedepaix.org/programmes-jeunesse/kiva-up/> Les noms originaux des programmes seront conservés tout au long du texte, car il s'agit de marques déposées qui n'ont pas bénéficié d'une traduction.

Une fois ces programmes décelés, nous avons réalisé, pour chacun d'entre eux, une revue narrative de la littérature. Nous avons lu tous les articles scientifiques publiés jusqu'en 2018 en lien avec ces programmes, ainsi que des thèses, rapports d'évaluation, etc. présentant des résultats d'évaluation que nous avons pu identifier. Pour compléter les parties concernant la description du contenu du programme, nous avons également consulté des sites internet, brochures, exemple de matériel, etc.

Sur base des informations récoltées, nous avons rédigé pour chaque programme retenu (a) une synthèse de ses fondements théoriques, (b) une description de son contenu, et (c) une présentation de la méthodologie et des résultats des études d'évaluation réalisées (dans ces études, les niveaux scolaires des élèves sont présentés selon un système allant de l'année 1, début de la scolarité obligatoire, à l'année 12, fin de la scolarité obligatoire). Nous reviendrons de manière transversale sur ces éléments dans la discussion.

Friendly Schools

Le programme *Friendly Schools* a été développé et évalué en Australie par des équipes de l'Edith Cowan University et du Telethon Kids Institute. La première version du programme *Friendly Schools*, a été renommée *Friendly Schools Friendly Families* lorsque la composante familiale a été davantage étoffée².

Fondements théoriques de Friendly Schools

Le programme *Friendly Schools* s'inspire largement des travaux d'Olweus et de plusieurs modèles théoriques portant sur l'apprentissage (Cross et al., 2004b). La partie centrée sur la famille de *Friendly Schools Friendly Families* a été développée sur base de théories selon lesquelles le système familial serait un point

clé dans la compréhension des comportements individuels (Cross & Barnes, 2014). Appliquées à la violence, ces approches mettent l'accent sur le fait que le harcèlement entre élèves serait le produit d'un système et non du comportement pathologique d'un individu (Cross & Barnes, 2014).

Contenu de Friendly Schools

Actions au niveau de l'école : Les mesures au niveau de l'école visent à (a) créer un climat social positif entre les différents acteurs scolaires, (b) fournir une compréhension commune et des pratiques pour prévenir, gérer et réduire le harcèlement et (c) renforcer la capacité des écoles à mettre en œuvre le programme. Pour arriver à cela, du matériel de soutien, des outils d'évaluation et des formations permettent aux écoles d'identifier les modifications à opérer au niveau de leur environnement social, organisationnel et physique (Cross et al., 2012).

Actions au niveau de la classe : *Friendly Schools* planifiait uniquement un curriculum pour les élèves de 4e et 5e année. Dans *Friendly Schools Friendly Families*, des activités de classes sont prévues pour tous les élèves de la 1re à la 7e année (Cross et al., 2012). Ce curriculum se focalise sur les relations réciproques entre les élèves témoins, auteurs et victimes de harcèlement. Les activités sont données par les enseignants et à destination des élèves. Celles-ci visent à développer une compréhension commune du harcèlement, de ses effets et de la façon dont il peut être découragé, tout en s'appuyant sur les compétences sociales. Le curriculum aide également les enseignants à renforcer leurs interactions positives avec les élèves.

Actions au niveau familial : Dans *Friendly Schools Friendly Families*, chaque leçon réalisée en classe est liée à une activité de 10-15 min

² <https://www.communitiesthatcare.org.au/friendly-schools-and-familiesfriendly-schools-plus>

Quels sont les programmes efficaces à large échelle pour prévenir le harcèlement à l'école ?
Une revue ciblée de la littérature

à réaliser à la maison avec les parents. Les messages clés du programme sont délivrés par une variété de moyens afin de maximiser l'exposition des parents à l'information (Cross et al., 2016a).

Actions au niveau individuel : Au niveau individuel, des activités ciblées sont prévues pour soutenir les élèves qui se font harceler tandis que d'autres visent à aider les élèves qui harcèlent à modifier leur comportement (Cross et al., 2012). Les membres du personnel le souhaitant sont par ailleurs formés à gérer directement les cas de harcèlement. Enfin, les liens entre l'école et les professionnels de la santé sont également renforcés.

Évaluations de Friendly Schools

Les évaluations de *Friendly Schools* publiées ont toujours été effectuées dans la ville de Perth en Australie par l'équipe de chercheurs ayant développé le programme.

Le programme *Friendly Schools* a été mis en œuvre et évalué dans 29 écoles primaires sélectionnées aléatoirement (Cross et al., 2011; Cross, Hall, et al., 2004a). Les écoles ont été réparties entre la condition expérimentale et la condition contrôle. Le programme a été implanté durant trois années scolaires. Un peu moins de 2000 élèves ont été suivis de la 4e à la 6e année.

Le harcèlement et la victimisation ont été mesurés à trois reprises dans toutes les écoles. Huit mois ont séparé le prétest et le posttest. Un troisième temps de mesure s'est ensuite effectué 2 ans après le posttest. Une différence entre les écoles des conditions contrôle et expérimentale est observée pour deux des six comparaisons possibles (victimisation et harcèlement aux trois temps de mesures) : la probabilité d'être victimisé est plus importante dans la condition contrôle à la fin de la première et de la troisième année d'implantation de *Friendly Schools*. En revanche, il n'y a aucun effet

du programme sur le harcèlement rapporté par les élèves.

Suite à ces résultats, le programme a été modifié de façon à renforcer l'implication des familles. Son efficacité a ensuite été évaluée dans une étude auprès d'écoles aléatoirement sélectionnées et réparties entre les conditions contrôle et expérimentale (Cross et al., 2012). L'étude s'est déroulée sur trois années scolaires et a débuté auprès d'environ 2500 élèves (20 écoles) de 4e et 6e année. Toutefois, un tiers d'entre eux n'ont pas pu être suivis jusqu'au bout de l'étude, ce qui risque de biaiser les résultats. Dans certains des cas, une réduction plus importante de la victimisation et du harcèlement est bien observée dans la condition expérimentale par rapport à la condition contrôle. Cependant, la majorité des résultats obtenus (25 comparaisons sur 30) indique plutôt une absence d'effet du programme. Les mesures prises auprès des parents d'élèves ont uniquement mis en évidence une augmentation de la fréquence des discussions autour du harcèlement avec leurs enfants (Cross et al., 2016a; Lester et al., 2017). Les effets sur la sphère familiale sont donc également très limités.

En conclusion, les effets ne sont pas les mêmes d'une étude à l'autre. *Friendly School* a permis une réduction de la victimisation autorapportée, mais seulement en la mesurant d'une certaine manière et à certains points de mesure. Concernant *Friendly Schools Friendly Families*, les études indiquent plutôt une absence d'effet. Dès lors, il est difficile de considérer ce programme comme efficace dans la lutte du harcèlement scolaire malgré l'investissement qu'il requière.

KiVa

Le programme *KiVa* (*Kiusaamista Vastaan*, qui signifie « Contre le harcèlement ») a été développé par l'Université de Turku en Finlande (Salmivalli et al., 2013), et est aujourd'hui

utilisé dans de nombreux pays (Garandea & Salmivalli, 2018).

Fondements théoriques de KiVa

Le dispositif *KiVa* part du principe que le harcèlement est un phénomène de groupe dans lequel les témoins jouent un rôle (Salmivalli et al., 1996). Ils peuvent se comporter de façon à renforcer le harcèlement, à assister l'élève qui harcèle, à défendre l'élève harcelé ou encore à rester en dehors de la situation. Si le harceleur est récompensé par des rires ou par un gain de popularité lorsqu'il commet ses méfaits, alors ses comportements risquent de se maintenir dans le temps. Dès lors, un changement dans le comportement des témoins pourrait réduire la récompense obtenue par les élèves auteurs de harcèlement et ainsi diminuer leur motivation à harceler. De plus, agir sur l'empathie, l'efficacité personnelle à défendre la victime et les attitudes anti-harcèlement des témoins pourrait augmenter leur tendance à défendre et soutenir les élèves victimes de harcèlement (Kärnä et al., 2011b).

Contenu de KiVa

Actions au niveau de l'école : Une politique anti-harcèlement est développée et appliquée. Des symboles très visibles, tels que les posters affichés dans les couloirs et les vestes réfléchissantes que portent les surveillants pendant les récréations, rappellent à tous que le harcèlement est pris au sérieux (Kärnä et al., 2013).

Actions au niveau de la classe : Des leçons données par les enseignants visent à sensibiliser les élèves au rôle crucial que le groupe joue dans le maintien du harcèlement. Elles cherchent également à développer leur empathie, des attitudes anti-harcèlement ainsi que des stratégies qui leur permettent de défendre les élèves victimes de harcèlement (Kärnä et al., 2013). Chaque leçon inclut plusieurs thèmes

et plusieurs tâches. Les enseignants sont encouragés à sélectionner les tâches qui leur semblent les plus appropriées pour leur classe (Ahtola et al., 2013).

Actions au niveau de l'individu : Dans chaque école, une équipe composée de membres de l'équipe éducative est créée. Ces personnes sont formées à accompagner les cas de harcèlement signalés dans leur école en impliquant les différentes personnes concernées par la situation et en assurant un suivi (Kärnä et al., 2013).

Évaluations de KiVa

En Finlande, c'est l'équipe de chercheurs ayant développé le programme qui l'a évalué. Son évaluation s'est déroulée en deux phases. La première consistait à tester son efficacité auprès d'élèves de 4e, 5e et 6e année (Kärnä et al., 2011b), puis l'année suivante, sur des élèves de la 2e à la 9e année (Kärnä et al., 2013). La seconde phase a permis au programme d'être diffusé à très grande échelle, tout en continuant à faire l'objet d'une évaluation (Kärnä et al., 2011a).

Lors de la première phase, les écoles participantes ont été aléatoirement réparties entre une condition expérimentale et une condition contrôle. Des mesures prétest ont été prises avant que le programme ne soit mis en œuvre dans les écoles. Ensuite, des mesures posttest ont été réalisées 7 mois après l'implantation du programme. Les données ont été récoltées de manière autorapportée ainsi que de manière hétérorapportée (basées sur des désignations par les pairs) auprès de vastes échantillons d'élèves (plus de 20 000 au total). Chez les élèves de 2e et 3e année, la mise en œuvre du programme *KiVa* est liée à une réduction du harcèlement. La victimisation diminue également de façon plus importante dans les écoles expérimentales que dans les écoles contrôles, mais uniquement pour

Quels sont les programmes efficaces à large échelle pour prévenir le harcèlement à l'école ?
Une revue ciblée de la littérature

les filles appartenant à des classes avec une proportion élevée ou moyenne de garçons (Kärnä et al., 2013). Chez les élèves de 4e et 6e année, le programme est associé à une baisse du harcèlement et de la victimisation (Kärnä et al., 2011b). Toutefois, le harcèlement ne change pas dans la condition expérimentale lorsqu'il est mesuré de manière hétéorapportée. Chez les élèves de 8e et 9e année, l'intervention ne réduit ni la victimisation ni le harcèlement lorsqu'ils sont mesurés de manière autorapportée. Concernant les mesures rapportées par les pairs, le dispositif lié à une diminution de la victimisation, mais uniquement chez les élèves les moins âgés, et à une baisse du harcèlement, mais uniquement pour les garçons (Kärnä et al., 2013).

Lors de la seconde phase (Kärnä et al., 2011a), le programme a été implanté dans près de 900 écoles finlandaises et la méthode d'évaluation n'a pas pu être aussi rigoureuse que dans les études précédentes. Celle-ci consiste à comparer les taux de harcèlement et de victimisation des élèves d'un âge donné après l'intervention à ceux des élèves de la même école et du même âge avant l'intervention. Le dispositif est bien associé à une réduction des taux de harcèlement et de victimisation. Sur l'échantillon global, le harcèlement et la victimisation diminuent d'environ 15 % suite à l'implantation de KiVa. Toutefois, à partir de la 1re année, les effets augmentent pour atteindre leur plus haut point en 4e année. Ils chutent encore jusqu'à devenir inexistant après la 6e année.

Le programme KiVa a ensuite été diffusé dans d'autres pays et évalué au Royaume-Uni (Hutchings & Clarkson, 2015), aux Pays-Bas (Veenstra, 2015) et en Italie (Nocentini & Menesini, 2016). De manière générale, les résultats obtenus par ces évaluations sont

positifs. Les adaptations du programme à d'autres contextes culturels montrent donc toujours une réduction du harcèlement et de la victimisation.

En conclusion, les effets du programme KiVa sont assez semblables. Il ressort de chaque évaluation que le programme permet de diminuer le harcèlement et la victimisation chez une partie des élèves au moins. Après l'implantation du programme, les probabilités de harceler ou de se faire harceler sont de 1,2 à 1,3 fois plus importante dans les écoles contrôles que dans les écoles KiVa. Toutefois, il semble que l'efficacité du programme s'estompe après la 4e année jusqu'à être quasiment nulle après la 6e année.

Second Step

Second Step a été développé aux États-Unis par le *Committee for Children*. Ce dernier se décrit comme une organisation sociale entrepreneuriale dont le but est de soutenir les enfants et de les aider à s'épanouir par l'élaboration d'outils éducatifs issus de la recherche (*Committee for Children*, 2018). Cette organisation a d'abord développé le programme *Steps to Respect* qui n'est actuellement plus diffusé, mais a été intégré au programme *Second Step*. Ce dernier programme s'adresse à tous les élèves préscolaires jusqu'au secondaire inférieur (*Committee for Children*, 2013). Les évaluations de *Steps to Respect* sont intéressantes à prendre en compte pour se faire une idée de l'efficacité de l'unité de prévention du harcèlement de *Second Step*.³

Fondements théoriques de Steps to Respect et Second Step

Steps to Respect est basé sur un modèle socioécologique du harcèlement scolaire. Selon

³ <http://www.secondstep.org>

ce modèle, les comportements des élèves sont façonnés par de multiples facteurs au sein de systèmes contextuels imbriqués au niveau de l'école, des pairs et de l'individu (Low et al., 2014). Frey et al. (2005) ont sélectionné quatre facteurs de risque que le programme cible : (a) le manque de conscientisation des adultes et de soutien systématique à la prévention du harcèlement, (b) les comportements néfastes de la part des témoins, (c) les croyances négatives des élèves liées au harcèlement, ainsi que (d) leurs lacunes au niveau des compétences socioémotionnelles. Ces processus ont été identifiés en se basant sur les travaux d'Olweus portant sur le contexte social du harcèlement ainsi que sur les recherches portant sur les caractéristiques individuelles susceptibles de contribuer aux processus sous-jacents de ce type de violence. *Second Step* s'appuie sur les mêmes fondements pour tout ce qui concerne le harcèlement (Espelage et al., 2015b).

Contenu de Steps to Respect et Second Step

Actions au niveau de l'école : Le programme demande de développer une compréhension partagée du phénomène de harcèlement scolaire au sein de l'équipe éducative. De plus, une identification des zones qui requièrent davantage de surveillance est réalisée (Frey et al., 2010). Former l'ensemble des adultes à remarquer le harcèlement et à intervenir est une composante clé du programme. Toute personne encadrant des élèves est supposée savoir surveiller, reconnaître ainsi que répondre efficacement au harcèlement. Le programme recommande aussi l'implantation de procédures au niveau de l'école visant à augmenter la reconnaissance des comportements prosociaux (Hirschstein & Frey, 2006). Ces actions tendent à répondre à des observations montrant une faible supervision des comportements harcelants des élèves par le personnel scolaire (Frey et al., 2005).

Actions au niveau de la classe : Une série de leçons sont données par l'enseignant.

Les élèves acquièrent des compétences et s'entraînent à les mettre en application. Les premières leçons portent davantage sur les compétences socioémotionnelles tandis que les suivantes visent spécifiquement la prévention du harcèlement (Hirschstein & Frey, 2006). Les leçons de *Second Step* s'inspirent largement de *Steps to Respect* mais diffèrent en fonction des versions du programme et de l'âge cible des élèves. Ces leçons sont structurées et soutenues par de nombreux supports et activités (Espelage et al., 2015a). Ces leçons concernent l'intégralité des élèves afin de modifier les comportements des auteurs de harcèlement, mais également ceux qui en sont témoins et victimes.

Actions au niveau individuel : Les deux programmes prévoient des modèles de coaching qui se présentent sous forme d'entretiens avec les élèves reportant être auteur de harcèlement ou subir de la victimisation. Par exemple, il peut proposer aux élèves victimes des activités sur l'affirmation de soi ou former un élève auteur aux compétences socioémotionnelles afin de réduire ses comportements harcelants. Le but général du coaching est de répondre aux besoins à court et à long terme des élèves. L'enseignant évalue également le succès du coaching et la sécurité à long terme des élèves et, si nécessaire, contacte leurs parents (Hirschstein et al., 2007).

Évaluations de Steps to Respect et Second Step

Lors d'une première évaluation sur la côte Nord-Ouest des États-Unis (Frey et al., 2005), six écoles primaires ont été aléatoirement réparties entre la condition contrôle et la condition expérimentale. *Steps to Respect* a été implanté durant une année scolaire dans les écoles expérimentales, avec des mesures prises au début et à la fin de l'année, ainsi qu'un an plus tard. Les élèves ont été interrogés sur leur niveau de harcèlement et de victimisation. De plus, des observations ont été réalisées pendant

Quels sont les programmes efficaces à large échelle pour prévenir le harcèlement à l'école ?
Une revue ciblée de la littérature

les récréations. D'après les analyses réalisées sur les questionnaires, le programme n'a aucun effet, que ce soit après l'année de mise en œuvre ou un an plus tard. En revanche, les analyses réalisées sur les données observationnelles montrent que le harcèlement aurait diminué pendant les récréations.

Trente-trois écoles primaires ont participé à une seconde évaluation des effets de *Steps to Respect* (Brown et al., 2011). Elles ont été aléatoirement réparties entre la condition contrôle et la condition expérimentale. Les données ont été récoltées au début et à la fin de l'année d'implantation du programme. Le programme n'a aucun impact sur le harcèlement et la victimisation autorapportés, mais les enseignants rapportent que le harcèlement augmente de façon moins importante dans la condition expérimentale que dans la condition contrôle.

Les effets de *Second Step* sur le harcèlement ont été mesurés dans une étude où 36 écoles ont été aléatoirement réparties entre les conditions contrôles et expérimentales. L'efficacité du programme a été évaluée après un (Espelage et al., 2013), deux (Espelage et al., 2015a) et trois ans d'implantation (Espelage et al., 2015b). Environ 3000 élèves de 6e année ont participé à l'étude. Après un an, l'implantation de *Second Step* est associée à un effet positif uniquement pour l'agression physique (et pas pour les 8 autres formes de violence mesurées). Après deux ans d'implantation, cet effet n'est plus détectable.

En conclusion, les résultats des évaluations de *Second Step* sont plutôt mitigés, surtout vu l'ampleur du programme. En effet, le programme demande d'impliquer la totalité des équipes éducatives à se former à la reconnaissance et à l'intervention du harcèlement. De plus, tous les enseignants sont amenés chaque année à consacrer un

temps considérable aux leçons proposées par le programme sur la base de supports payants. Étant donné les effets de très petite taille (voire inexistant) du programme sur le harcèlement et la victimisation, l'investissement requis semble trop important.

ViSC

Le programme *ViSC* (*Viennese Social Competence*) a été développé à l'Université de Vienne en Autriche (Spiel & Strohmeier, 2011). Il a ensuite été implanté dans d'autres pays. Le programme est disponible pour les élèves des écoles secondaires.

Fondements théoriques de ViSC

ViSC part du principe que le harcèlement est un phénomène de groupe. Par conséquent, il ne faut pas uniquement s'intéresser aux victimes et harceleurs, mais bien à la classe dans son entièreté, en insistant sur le rôle du groupe (Atria & Spiel, 2007). *ViSC* se base aussi sur la théorie du traitement de l'information sociale, qui postule que la réponse comportementale à un stimulus complexe serait fonction de cinq étapes de traitement de l'information (voir Huré et al., 2015). Un déficit à une des étapes pourrait mener à des réactions inappropriées. Le programme se centre plus particulièrement sur l'étape de construction d'une réponse, parce que les élèves présentant des comportements agressifs rencontreraient des difficultés à accéder à des réponses non agressives. Par ailleurs, les élèves victimes auraient tendance à réagir de façon soumise. L'objectif du projet de classe *ViSC* est de travailler un large spectre de compétences considérées comme importantes pour le développement des relations sociales et interculturelles (Strohmeier et al., 2012). Le programme vise aussi à créer un environnement dans lequel il est moins probable que des situations de harcèlement ne soient déclenchées.

Contenu de ViSC

L'implantation initiale du programme dure un an. Pendant le premier semestre de l'année, le programme consiste en la mise en place des actions au niveau de l'école. Les enseignants sont le principal groupe cible. Lors du second semestre, des actions au niveau des classes sont introduites et les élèves sont également impliqués (Strohmeier et al., 2012).

Actions au niveau de l'école : Une formation est dispensée à tous les enseignants afin de leur présenter des connaissances de base sur le harcèlement. Les enseignants et l'équipe de direction sont ensuite encouragés à développer une vision partagée et des mesures communes pour réduire les agressions et le harcèlement au niveau de l'école (Yanagida et al., 2019).

Actions au niveau de la classe : Les actions pour les élèves suivent trois phases. Lors de la *phase 1, Impulsions et dynamique de groupe*, des activités ont pour but de renforcer les compétences des élèves en les amenant à envisager des situations sociales selon plusieurs perspectives et à essayer de trouver différentes façons de les gérer. À la *phase 2, Réflexion*, les nouvelles compétences sociales développées lors de la phase 1 sont transférées à la vie quotidienne. Pour se faire, les élèves doivent concevoir une activité commune qui peut être mise en place dans leur école (Strohmeier et al., 2012). Enfin, la *phase 3, Action*, les élèves mettent en œuvre l'activité en commun. Sous la supervision de l'enseignant, le groupe planifie les étapes nécessaires puis exécute le plan (Atria & Spiel, 2007).

Actions au niveau individuel : Au niveau individuel, les enseignants sont formés à reconnaître les situations de harcèlement ainsi qu'à mener des conversations structurées avec les élèves auteurs ou victimes et leurs parents (Yanagida et al., 2019).

Évaluations de ViSC

ViSC a été évalué pour la première fois par ses conceptrices (Atria & Spiel, 2007). Les quatre classes participantes ont été aléatoirement réparties entre la condition expérimentale et la condition contrôle. Le programme a été mis en œuvre durant une année scolaire, avec des données récoltées au début, au milieu et à la fin de l'année scolaire. À aucun moment de mesure, une différence n'a pu être mise en évidence au niveau du harcèlement ou de la victimisation. Après avoir été intégré dans la stratégie nationale autrichienne de lutte contre la violence scolaire, ViSC a été évalué à plus grande échelle (Yanagida et al., 2019). Le plan de recherche est expérimental, mais la majorité des écoles de la condition contrôle ont abandonné l'étude après avoir appris qu'elles n'implanteraient pas tout de suite le programme. Cette perte de qualité dans le design expérimental invite à la prudence dans de l'interprétation des résultats. Environ 2000 élèves de 5e, 6e et 7e année ont participé à l'étude. Le programme a été mis en œuvre pendant une année scolaire, avec des données récoltées au début et à la fin de l'année ainsi que l'année suivante. Le programme n'a aucun effet sur le harcèlement. En revanche, la victimisation diminue significativement dans le groupe expérimental alors qu'elle reste constante dans le groupe contrôle (Yanagida et al., 2019).

ViSC a également été implanté dans d'autres pays, où il a été évalué par des équipes locales. En Allemagne, les chercheurs indiquent que le programme permet de diminuer le harcèlement (Gollwitzer et al., 2006, 2007). À Chypre (Solomontos-Kountouri et al., 2016) et en Turquie (Doğan et al., 2017), les chercheurs ont obtenu un schéma de résultats similaires. Entre le prétest et le posttest, les scores moyens de harcèlement et de victimisation augmentent davantage dans le groupe expérimental que

Quels sont les programmes efficaces à large échelle pour prévenir le harcèlement à l'école ?
Une revue ciblée de la littérature

dans le groupe contrôle (peut-être parce que les élèves sont mieux conscientisés et rapportent donc plus de faits de harcèlement). Ensuite, entre le posttest et le suivi à long terme, ils diminuent davantage dans le groupe expérimental que dans le groupe contrôle. Enfin, en Roumanie, des intervenants extérieurs ont dispensé les unités *VISC* au lieu des enseignants (Trip et al., 2015). Les résultats obtenus n'ont pas montré d'effet significatif du programme sur le harcèlement.

De manière générale, le programme *VISC* semble relativement efficace dans la réduction du harcèlement scolaire. Cette diminution significative perdure également lorsque le programme est évalué à plus large échelle et dans d'autres pays. Toutefois, lorsque nous observons l'implantation du programme en Roumanie, nous pouvons constater qu'une attention particulière doit être dirigée sur sa mise en œuvre. En effet, certaines études indiquent que l'implantation du programme par des intervenants extérieurs ou uniquement au niveau de la classe pourrait diminuer son efficacité.

Zero

Le programme *Zero* a été développé à l'Université de Stavanger en Norvège (Roland & Midthassel, 2012) pour prévenir le harcèlement dans les écoles primaires. Il est maintenant diffusé dans d'autres pays (University of Stavanger, 2013).

Fondements théoriques de Zero

Dans *Zero*, l'amélioration de l'encadrement de la classe est un élément central pour réduire l'agression proactive. L'agression proactive est la tendance stable à blesser les autres sans que cela soit motivé par des émotions ressenties, tandis que l'agression réactive renvoie à la tendance stable à être facilement frustré, fâché et agressif (Roland et al., 2010).

L'agression proactive serait beaucoup plus prédictive des comportements de harcèlement que celle réactive. Un encadrement faible de la classe permettrait aux potentiels auteurs de harcèlement de prendre le contrôle en exerçant leur pouvoir sur les autres élèves et l'enseignant (Roland & Midthassel, 2012). Roland & Galloway (2002) identifient quatre influences potentielles de l'enseignant sur sa classe : (a) les enseignants serviraient de modèles aux élèves par la façon dont ils se soucient de leurs élèves en tant qu'individu, (b) l'implantation de routines de classes orientées sur le travail renverrait un message puissant sur le contrôle de la classe que possède l'enseignant, (c) le fait que l'enseignant suive les progrès et les interactions sociales des élèves permettrait aux enfants d'apprendre ce qui est attendu d'eux, (d) la manière de faire de l'enseignant lorsqu'un problème éclate aiderait les élèves à se rappeler du cadre lorsqu'il n'est pas respecté. Ces sources d'influences illustreraient sa capacité à générer un climat de sécurité et à maintenir des relations sociales constructives face à des obstacles.

Contenu de Zero

Actions au niveau de l'école : Tous les adultes de l'école sont encouragés à démontrer qu'il existe dans l'école une politique de tolérance zéro envers le harcèlement (Roland et al., 2010). Chaque école développe un plan d'action de lutte contre le harcèlement. L'élaboration du plan est un processus important qui est coordonné par une équipe de pilotage de l'école et implique tout le personnel enseignant (Center for Behavioural Research, 2006).

Actions au niveau de la classe : Tous les enseignants sont formés à établir et maintenir des normes qui servent de protection contre le harcèlement. Des recommandations très concrètes sont données dans un manuel (Roland & Vaaland, 2006). Tout au long de l'année, les enseignants traitent directement

le harcèlement en établissant des règles de classe avec les élèves et en leur apprenant le phénomène du harcèlement et pourquoi il est important d'intervenir. L'accent est mis sur le rôle des témoins et sur l'importance de parler aux adultes (Roland & Midthassel, 2012). À la fin de chaque semaine, un moment est consacré pour discuter avec toute la classe. De plus, des réunions individuelles entre l'enseignant et chaque élève ont lieu plusieurs fois par année. Pendant ces moments, le harcèlement n'est pas le seul sujet à être abordé, mais il l'est systématiquement. Ce thème est également amené au cours d'une réunion de parents.

Actions au niveau individuel : Une procédure est prévue lorsqu'une situation est détectée ou rapportée. L'enseignant s'occupant de la situation mène une série de conversation avec les élèves concernés et leurs parents. Les enseignants sont formés à conduire ces conversations d'une façon productive et respectueuse (Roland & Vaaland, 2006).

Évaluations de Zero

Une étude pilote portant sur les aspects de gestion de classe repris dans *Zero* a été réalisée par Galloway & Roland (2004). Neuf écoles primaires ont implanté le programme tandis que six ont servi de groupe témoin. Les données n'ont pu être récoltées qu'à la fin de l'année d'implantation. Il n'est donc pas possible de savoir si les éventuelles différences observées entre les écoles témoins et expérimentales n'étaient pas déjà présentes avant la mise en place du programme. Les résultats semblent toutefois plutôt positifs : par rapport aux écoles de la condition contrôle, les élèves des écoles expérimentales rapportent des taux de victimisation et de harcèlement plus bas d'environ 15 %.

La version mise à jour de *Zero* a ensuite été évaluée dans 146 écoles primaires (Roland et al., 2010). Étant donné que toutes les écoles norvégiennes étaient obligées d'implanter un programme anti-harcèlement, il n'y a pas pu avoir de réels groupes contrôles. L'évolution des taux de harcèlement et de victimisation dans les écoles expérimentales a été comparée à l'évolution des taux de harcèlement et de victimisation dans les mêmes écoles, un an avant la mise en place du programme. La victimisation et le harcèlement déclinent à la suite de l'implantation de *Zero*. Toutefois, une réduction de même ampleur est remarquée dans les écoles servant de condition contrôle. Il n'est donc pas possible de conclure que la diminution observée est due au programme.

Une version dérivée de *Zero* a été évaluée dans 22 écoles primaires irlandaises (O'Moore & Minton, 2005). Le harcèlement et la victimisation ont été mesurés au début et à la fin de l'année d'implantation du programme. Entre les deux temps de mesure, les taux de harcèlement et de victimisation diminuent. L'étude ne comportait toutefois aucun groupe contrôle. Il n'est donc pas possible de savoir si la réduction du harcèlement et de la victimisation est bien due à l'implantation du programme.

En résumé, l'implantation du programme *Zero* est systématiquement associée à des effets positifs. Cependant, étant donné les limites méthodologiques importantes de ces études, il n'est pas possible de conclure que les effets positifs observés sont bien dus à la mise en œuvre de *Zero*. Pour s'assurer de son efficacité, il serait nécessaire de comparer l'évolution du harcèlement et de la victimisation au fil du temps entre des écoles mettant en place le programme et d'autres non.

Quels sont les programmes efficaces à large échelle pour prévenir le harcèlement à l'école ?
Une revue ciblée de la littérature

Discussion

Dans cet article, nous avons identifié et passé en revue cinq programmes de lutte contre le harcèlement qui ont été évalués à large échelle.

Fondements et contenus

On peut noter que les cinq programmes examinés s'appuient sur des approches théoriques assez variées, même si certaines sources d'inspiration sont partagées. *Friendly Schools* et *Second Step* se basent principalement sur des modèles socioécologiques qui postulent que les comportements des élèves sont façonnés par de multiples facteurs au sein de systèmes contextuels imbriqués (individu, groupes de pairs, école, etc.). *Friendly Schools* y ajoute un accent sur les systèmes familiaux. *KiVa* et *ViSC* se fondent surtout sur une vision du harcèlement entre pairs comme un phénomène de groupe, incluant notamment les témoins. *ViSC* s'appuie en outre sur la théorie du traitement de l'information sociale. Quant à *Zero*, il se réfère aux théories sur l'agressivité pour faire de l'encadrement de la classe un élément clé. Ensemble, ces programmes offrent un panorama assez complet des différentes manières dont le harcèlement en milieu scolaire est aujourd'hui compris par les chercheurs. L'âge minimum et maximum des élèves visés par les programmes est changeant d'un programme à l'autre, mais tous sont disponibles pour le primaire et le début du secondaire. La durée et l'intensité des activités prévues sont aussi très variables d'un programme à l'autre. Malgré cette diversité, un certain nombre de points communs peuvent être soulignés.

Ces programmes reposent sur des bases théoriques clairement explicitées. Tous combinent des actions de prévention universelle au niveau de l'établissement et de la classe avec des actions indiquées au

niveau individuel pour traiter les situations de harcèlement. Une démarche est aussi dirigée vers les familles, à minima pour les informer de ce que l'école met en place. Concernant le contenu des actions elles-mêmes, on constate qu'un travail est mené sur la dynamique de groupe et pas seulement sur les compétences individuelles.

Si ces programmes sont conçus par un organisme externe aux écoles (université, association), qui accompagne les équipes éducatives, un rôle central est accordé aux enseignants dans la mise en œuvre du programme. La mise en place du programme dans un établissement demande d'ailleurs généralement l'installation d'une équipe locale de « pilotage ». Des supports détaillés sont disponibles pour soutenir les pratiques et les activités proposées, les concepteurs ne se contentant pas de suggérer de grands principes. Il ne s'agit pourtant pas de prescriptions rigides, mais plutôt de pistes d'actions concrètes. On observe également une adaptation des activités et des supports proposés selon l'âge des élèves. Globalement, ces programmes prévoient une certaine flexibilité dans leur implantation, couplée à un processus d'évaluation planifié dès le départ.

La plupart de ces éléments communs sont conformes aux recommandations issues des travaux sur l'efficacité des programmes de prévention dans différents domaines (Nation et al., 2003) et sont censés faciliter l'implantation des actions prévues (Dellisse & Galand, 2020).

Effets sur le harcèlement

Nonobstant la présence des éléments au sein de programmes soigneusement construits, on constate que ceux-ci n'ont pas toujours les effets escomptés. Les résultats des cinq programmes analysés peuvent être synthétisés comme suit.

Friendly Schools : En se basant sur les évaluations disponibles, il semble que malgré le côté très complet de *Friendly Schools Friendly Families*, les effets restent assez limités.

KiVa : Les preuves de l'efficacité de *KiVa* en primaire sont nombreuses. Toutefois, il ne semble pas que la version destinée aux élèves de secondaire soit efficace. *KiVa* a été évalué dans plusieurs pays, avec dans tous les cas des effets assez semblables, ce qui laisse penser qu'il se transpose bien dans d'autres systèmes éducatifs.

Second Step : *Second Step* est un programme qui demande énormément de temps et de moyens financiers et pour lequel il existe peu de preuves d'efficacité, malgré des études d'évaluation rigoureuses.

ViSC : Les résultats des études sur *ViSC* sont plutôt encourageants et le programme paraît adapté à l'enseignement secondaire. Néanmoins, des études supplémentaires semblent nécessaires pour réconcilier certains résultats incohérents entre pays.

Zero : Les études existantes ne permettent pas d'affirmer que *Zero* est efficace. Toutefois, il est possible que ce soit davantage dû aux limites méthodologiques des études réalisées qu'aux limites du programme en tant que tel.

La conception d'un programme pourrait donc être associée à son degré d'efficacité. Tout d'abord, on constate que les programmes plus longs et avec davantage de composantes ne sont pas nécessairement les plus efficaces. Concernant les perspectives théoriques et les contenus, les deux programmes pour lesquels on dispose des indices d'efficacité les plus convaincants sont ceux qui se focalisent le plus spécifiquement et le plus explicitement sur la dynamique du harcèlement entre élèves (*KiVa* et *ViSC*). En revanche, les programmes avec les objectifs les plus généraux (améliorer le climat de l'école, travailler avec les familles, etc.)

obtiennent les résultats les moins convaincants (*Friendly Schools* et *Second Step*). Il se pourrait que les programmes soient plus efficaces lorsqu'un nombre restreint de compétences sont visées (Hoareau et al., 2017). À l'inverse, la multiplication de ces dernières n'amènerait pas spécialement de meilleurs résultats et risque d'alourdir l'implantation du programme.

Les programmes analysés mélangent de nombreux composants et les études disponibles n'évaluent généralement pas les processus en jeu. Par conséquent, il est difficile d'établir précisément quels sont les leviers permettant de réduire le harcèlement et la victimisation. Il serait intéressant que de futures recherches aillent au-delà d'un constat général sur l'efficacité. Notamment en abordant le « pourquoi » tel ou tel programme semble produire des effets plus ou moins prononcés (Saarento et al., 2015; Tolmatcheff et al., 2022).

Seuls quelques-uns de ces programmes traitent directement du cyberharcèlement, néanmoins la plupart des recherches montrent qu'il y a un fort recoupement entre harcèlement et cyberharcèlement (Galand, 2021; Kowalski et al., 2014). Par conséquent, ces programmes pourraient également être pertinents pour prévenir le cyberharcèlement (Gradinger et al., 2016; Williford et al., 2013).

Implications

D'un point de vue pratique, les résultats synthétisés ci-dessus suggèrent que les écoles primaires qui souhaitent déployer un projet de lutte contre le harcèlement pourraient bénéficier du programme *KiVa*. Pour le début de l'enseignement secondaire, le programme *ViSC* apparaît comme un outil prometteur en attente de traduction et de validation en contexte francophone. Les ressources du programme *Zero*, accessibles gratuitement en ligne, pourraient également être utiles aux professionnels de l'éducation si elles étaient traduites. En revanche, les programmes *Friendly*

Quels sont les programmes efficaces à large échelle pour prévenir le harcèlement à l'école ?
Une revue ciblée de la littérature

Schools et *Second Step* semblent demander un investissement fort important pour peu d'effets.

Si certains programmes peuvent être mis en avant par leur effet statistiquement plus important sur les mesures de harcèlement et de victimisation, il est toutefois important de préciser qu'aucun programme n'apparaît supérieur à tous les autres. Il ne semble, par conséquent, pas judicieux de vouloir imposer un même programme à toutes les écoles. D'autant que, pour qu'un programme produise des effets, les conditions et les modalités effectives de mise en œuvre jouent un rôle important (Berkel et al., 2011). Comprendre la situation locale d'une école afin de choisir les actions qui auront le plus de chance d'être concrètement exécutées est donc un enjeu crucial (Galand, 2017). Cela implique qu'il est préférable de disposer de plusieurs projets ou programmes validés mis à disposition des acteurs éducatifs. Les résultats passés en revue suggèrent en outre qu'il pourrait y avoir un arbitrage à faire entre l'ambition du programme et la qualité de sa réalisation : les programmes de plus grande ampleur et plus complexes apparaissent plus difficiles à implanter. Prenons garde toutefois à ne pas inverser la logique : ce n'est pas parce qu'un programme est bien mis en œuvre qu'il est efficace. Seuls les programmes ayant montré un potentiel d'efficacité voient leurs effets augmenter avec la qualité de leur implantation (Durlak & Dupré, 2008). Or, comme signalé en introduction, bon nombre de programmes de prévention du harcèlement n'ont pas d'effets détectables (Gaffney et al., 2019a).

Il faut aussi noter que, même pour les programmes les plus prometteurs, les effets moyens observés sont relativement modestes. De tels effets sont cohérents avec les recherches sur l'efficacité des programmes de prévention du harcèlement en général (Gaffney et al., 2019a). Ces résultats illustrent le fait que même dans des conditions favorables, il est difficile d'obtenir un effet massif par l'implantation d'un « programme » planifié de lutte contre le

harcèlement. Ces résultats peuvent interroger la démarche consistant à vouloir déployer dans les écoles des programmes conçus par des personnes extérieures afin de transformer ou compléter les actions des équipes éducatives. Comme rappelé au début de cet article, d'autres démarches (réglementation, soutien et accompagnement d'équipe, etc.) existent pour prévenir le harcèlement à l'école. Notons néanmoins que celles-ci n'ont jusqu'ici que rarement fait la preuve de leur efficacité, et que quand c'est le cas cette efficacité reste également limitée. Ces différentes approches apparaissent ainsi comme complémentaires plutôt qu'exclusives, et il semble aussi que la meilleure des préventions ne nous dispensera pas de devoir traiter des cas de harcèlement entre élèves (Senden & Galand, 2021).

Afin de contribuer au développement de programmes de prévention plus efficaces, nous suggérons que les futures recherches évaluatives mesurent également la qualité de l'implantation des interventions (qu'est-ce qui est mis en place exactement et auprès de qui) et l'impact des interventions sur les mécanismes sous-jacents supposés agir sur le harcèlement (Volk et al., 2017). Face à des programmes qui combinent souvent de nombreuses composantes, cela aiderait à mieux comprendre les leviers permettant d'agir effectivement sur le harcèlement (Saarento et al., 2015; Tolmatcheff et al., 2022).

Il est également important d'appeler à la prudence lors de la lecture de cette revue pour plusieurs raisons. Premièrement, nous avons restreint nos recherches aux programmes disponibles avant 2019. Il est possible que certains programmes aient récemment vu le jour et n'aient pas été retenus dans notre revue.

Deuxièmement, une revue ciblée telle que nous l'avons réalisée n'a pas vocation à recenser l'ensemble des programmes existants. Une revue systématique sur le même sujet pourrait répondre à cette critique et collecter l'intégralité

des programmes disponibles et bénéficiant de publications (Efron & Ravid, 2018).

Troisièmement, les articles retenus ressortent uniquement de la littérature anglophone et francophone. Les articles dans d'autres langues n'ont pas été analysés.

Quatrièmement, les programmes identifiés proviennent de systèmes éducatifs divers, les comparer peut dès lors sembler incorrect. En effet, mettre en œuvre un programme originaire d'un pays dans un autre doit d'abord passer par un travail d'adaptation à la culture locale (Berkel et al., 2011). Néanmoins, malgré les systèmes éducatifs fort différents, les études sur

la prévention du harcèlement indiquent plutôt que sa prévalence et sa prise en charge sont relativement similaires à travers la plupart des systèmes éducatifs occidentaux. De plus, malgré les modifications qu'ils peuvent subir d'un pays à l'autre, les programmes de prévention du harcèlement intègrent généralement les mêmes composantes centrales. Enfin, un même programme implanté dans plusieurs pays amène régulièrement à des résultats identiques (Jimerson et al., 2009; Gaffney et al., 2019b). De futures études pourraient s'intéresser davantage aux différences de gestion du harcèlement dans les différents systèmes éducatifs.

Conclusions

Les études d'évaluations à large échelle indiquent que certains programmes de prévention amènent à une diminution du harcèlement et de la victimisation à l'école, mais d'autres pas. Des programmes se basant sur des référents théoriques solides, avec un matériel bien conçu et évalué dans plusieurs contextes, n'ont toutefois que des effets relativement modestes. Dès lors, on peut craindre que des programmes ou outils ne possédant pas ces caractéristiques, seront très peu, voire pas du tout efficaces. Ces constats invitent à se méfier

des programmes qui prétendent, en l'absence de toute évaluation rigoureuse, réduire drastiquement le harcèlement (Tolmatcheff et al., 2020). Au vu de ces résultats, il semble crucial d'évaluer l'efficacité d'un dispositif avant de le diffuser à large échelle et d'y allouer des ressources. Il faut enfin rappeler que les programmes de prévention mis en place dans les écoles ne sont qu'une des composantes d'une politique plus globale de lutte contre le harcèlement (Galand, 2021).

Remerciements

Merci à Margherita Bussi, Thibault Coppe et Jo Bjorkli Helgetun, dont les commentaires pertinents ont permis d'améliorer ce texte

Références

- Ahtola, A., Haataja, A., Kärnä, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2013). Implementation of anti-bullying lessons in primary classrooms: How important is head teacher support? *Educational Research*, 55(4), 376-392.
- Atria, M., & Spiel, C. (2007). The Viennese Social Competence (ViSC) training for students: Program and evaluation. In J. E. Zins, M. J. Elias, & C.A. Maher (Eds.), *Bullying, victimization and peer harassment: A handbook of prevention and intervention* (pp. 179-197). The Haworth Press.
- Berkel, C., Mauricio, A. M., Schoenfelder, E., & Sandler, I. N. (2011). Putting the pieces together: An integrated model of program implementation. *Prevention Science*, 12(1), 23-33.
- Bressoux, P. (2020). À quelles conditions peut-on déployer à grande échelle les interventions qui visent à améliorer les pratiques enseignantes ? In B. Galand & M. Janosz (Eds.), *Améliorer les pratiques en éducation : Qu'en dit la recherche ?* (pp.13-22). Presses universitaires de Louvain.
- Brown, E. C., Low, S., Smith, B. H., & Haggerty, K. P. (2011). Outcomes from a School-Randomized Controlled Trial of Steps to Respect: A Bullying Prevention Program. *School Psychology Review*, 40(3), 423-433.
- Center for Behavioral Research (2006). *ZERO Schools'Action Plan Against Bullying, Introduction and Templates*. Centre for Behavioral Research.
- Cheung, A. C., & Slavin, R. E. (2016). How methodological features affect effect sizes in education. *Educational Researcher*, 45(5), 283-292.
- Committee for Children (2002). *Second Step: A violence prevention curriculum*. Seattle (WA).
- Committee for Children (2013). *Bullying Prevention Unit: Review of Research*. <http://www.secondstep.org/research>
- Committee for Children (2018). *Careers*. Retrieved from <http://www.cfchildren.org/careers/>
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., Gaspar de Mato, M., Overpeck, M., Due, P. & Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International journal of public health*, 54(2), 216-224.
- Cross, D., & Barnes, A. (2014). Using Systems Theory to Understand and Respond to Family Influences on Children's Bullying Behavior: Friendly Schools Friendly Families Program. *Theory into Practice*, 53, 293-299.
- Cross, D., Barnes, A., Papageorgiou, A., Hadwen, K., Hearn, L., & Lester, L. (2015). A social-ecological framework for understanding and reducing cyberbullying behaviours. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 109-117.
- Cross, D., Hall, M., Hamilton, G., Pintabona, Y., & Erceg, E. (2004a). Australia: The Friendly Schools project. In P. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in Schools How Successful Can Intervention Be?* (pp. 187-210). Cambridge University Press.
- Cross, D., Lester, L., Pearce, N., Barnes, A., & Beatty, S. (2016a). A group randomized controlled trial evaluating parent involvement in whole-school actions to reduce bullying. *Journal of Educational Research*, 111(3) 1-13. doi:10.1080/00220671.2016.1246409

- Cross, D., Monks, H., Hall, M., Shaw, T., Pintabona, Y., Erceg, E., Hamilton, G., Roberts, C., Waters, S., & Lester, L. (2011). Three-year results of the friendly schools whole-of-school intervention on children's bullying behaviour. *British Educational Research Journal*, 17(1), 105-129. doi:10.1080/01411920903420024
- Cross, D., Pintabona, Y., Hall, M., Hamilton, G., & Erceg, E. (2004b). Validated Guidelines for School-Based Bullying Prevention and Management. *International Journal of Mental Health Promotion*, 63(6), 34-42.
- Cross, D., Shaw, T., Hadwen, K., Cardoso, P., Slee, P., Roberts, C., Thomas, L., & Barnes, A. (2016b). Longitudinal impact of the Cyber Friendly Schools program on adolescents' cyberbullying behavior. *Aggressive Behavior*, 42, 166-180. doi:10.1002/ab.21609
- Cross, D., Waters, S., Pearce, N., Shaw, T., Hall, M., Erceg, E., Burns, S., Roberts, C., & Hamilton, G. (2012). The Friendly Schools Friendly Families programme: Three-year bullying behaviour outcomes in primary school children. *International Journal of Educational Research*, 53, 394-406. doi:10.1016/j.ijer.2012.05.004
- Debarbieux, É. (dir.) (2016). *L'école face à la violence: Décrire, expliquer, agir*. Paris : Armand Colin.
- Debarbieux, E., & Montoya, Y. (2011). Victimations et harcèlements en France : le cas de l'école élémentaire. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 53 (1), 9-17.
- Dellisse, S., & Galand, B. (2020). L'implantation, un facteur clé dans le changement de pratiques pédagogiques ? In B. Galand & M. Janosz (dirs.), *Améliorer les pratiques en éducation : Qu'en dit la recherche ?* (pp. 23-33). Presses universitaires de Louvain.
- Doğan, A., Keser, E., Şen, Z., Yanagida, T., Gradinger, P., & Strohmeier, D. (2017). Evidence Based Bullying Prevention in Turkey: Implementation of the ViSC Social Competence Program. *International Journal of Developmental Science*, 11, 93-108. doi:10.3233/DEV-170223
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American journal of community psychology*, 41(3), 327-350.
- Efron, S. E., & Ravid, R. (2018). *Writing the literature review: A practical guide*. Guilford Publications.
- Eisner, M. (2009). No effects in independent prevention trials: can we reject the cynical view?. *Journal of experimental Criminology*, 5(2), 163-183.
- Espelage, D. L., Low, S., Polanin, J. R., & Brown, E. C. (2013). The impact of a middle school program to reduce aggression, victimization, and sexual violence. *Journal of Adolescent Health*, 53(2), 180-186.
- Espelage, D., Low, S., Polanin, J. R., & Brown, E. C. (2015a). Clinical trial of Second Step® middle-school program: Impact on aggression & victimization. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37(1), 52-63.
- Espelage, D. L., Low, S., Ryzin, M. J. Van, & Polanin, J. R. (2015b). Clinical Trial of Second Step Middle School Program: Impact on Bullying, Cyberbullying, Homophobic Teasing, and Sexual Harassment Perpetration. *School Psychology Review*, 44(4), 464-479. doi:10.17105/spr-15-0052.1

Quels sont les programmes efficaces à large échelle pour prévenir le harcèlement à l'école ?
Une revue ciblée de la littérature

- Espelage, D., Rose, C., & Polanin, J. (2015c). Social-Emotional Learning Program to Reduce Bullying, Fighting, and Victimization Among Middle School Students With Disabilities. *Remedial and Special Education, 36*(5), 299-311.
- Evans, C. B., Fraser, M. W., & Cotter, K. L. (2014). The effectiveness of school-based bullying prevention programs: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 19*(5), 532-544.
- Ferguson, C. J., Miguel, C. S., Kilburn, J. C., & Sanchez, P. (2007). The Effectiveness of School-Based Anti-Bullying Programs. *Criminal Justice Review, 32*(4), 401-414.
- Frey, K., Edstrom, L., & Hirschstein, M. (2010). School Bullying: A Crisis or an Opportunity? In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, D. L. Espelage (Eds.), *The International Handbook of School Bullying* (pp. 403-416). Routledge.
- Frey, K., Hirschstein, M., & Guzzo, B. (2000). Second Step : Preventing Aggression by Promoting Social Competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8*(2), 102-112.
- Frey, K., Hirschstein, M., Snell, J. L., Edstrom, L.V., MacKenzie, E. P., & Broderick, C. J. (2005). Reducing playground bullying and supporting beliefs: An experimental trial of the steps to respect program. *Developmental Psychology, 41*(3), 479-490. doi:10.1037/0012-1649.41.3.479.
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2019a). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 111-133.
- Gaffney, H., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019b). Examining the effectiveness of school-bullying intervention programs globally: A meta-analysis. *International Journal of Bullying Prevention, 1*(1), 14-31.
- Galand, B. (Coord.) (2017). *Prévenir le harcèlement à l'école. Oui, mais comment ?* Presses universitaires de Louvain.
- Galand, B. (2021). *Le harcèlement à l'école*. Retz.
- Galloway, D., & Roland, E. (2004). Is the direct approach to reducing bullying always the best? In P. K. Smith, D. J. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 37-53). Cambridge University Press.
- Garandeau, C. F., & Salmivalli, C. (2018). Le programme anti-harcèlement KiVa. *Enfance, 2018* (3), 491-501.
- Gollwitzer, M., Banse, R., Eisenbach, K., & Naumann, A. (2007). Effectiveness of the Vienna social competence training on explicit and implicit aggression: Evidence from an aggressiveness-IAT. *European Journal of Psychological Assessment, 23*(3), 150-156.
- Gollwitzer, M., Eisenbach, K., Atria, M., Strohmeier, D., & Banse, R. (2006). Evaluation of aggression-reducing effects of the "Viennese Social Competence Training." *Swiss Journal of Psychology, 65*(2), 125-135.
- Gottfredson, D. C., Cook, T. D., Gardner, F. E., Gorman-Smith, D., Howe, G. W., Sandler, I. N., & Zafft, K. M. (2015). Standards of evidence for efficacy, effectiveness, and scale-up research in prevention science: Next generation. *Prevention science, 16*(7), 893-926.

- Grading, P., Yanagida, T., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2016). Effectiveness and sustainability of the ViSC Social Competence Program to prevent cyberbullying and cyber-victimization: Class and individual level moderators. *Aggressive Behavior*, 42, 181-193.
- Hatzenbuehler, M. L., Schwab-Reese, L., Ranapurwala, S. I., Hertz, M. F., & Ramirez, M. R. (2015). Associations between antibullying policies and bullying in 25 states. *JAMA pediatrics*, 169(10), e152411-e152411.
- Hirschstein, M., & Frey, K. (2006). Promoting Behavior and Beliefs That Reduce Bullying: The Steps to Respect Program. In S. R. Jimerson & M. Furlong (Eds.), *The handbook of school violence and school safety* (pp. 309-323). Lawrence Erlbaum.
- Hirschstein, M., Edstrom, L. V. S., Frey, K., Snell, J., & MacKenzie, E. (2007). Walking the talk in bullying prevention - Teacher implementation variables related to initial impact of the Steps to Respect Program. *School Psychology Review*, 36(1), 3-21.
- Huré, K., Fontaine, R., & Kubiszewski, V. (2015). Traitement de l'information sociale et profils dans le harcèlement scolaire chez les adolescents. *European Review of Applied Psychology*, 65 (2), 83-91.
- Hutchings, J., & Clarkson, S. (2015). Introducing and piloting the KiVa bullying prevention programme in the UK. *Educational and Child Psychology*, 32(1), 49-61.
- Janosz, M., Pascal, S., & Galand, B. (2012). Être témoin de violence à l'école : son importance et ses liens avec le climat scolaire. In B. Galand, C. Carra & M. Verhoeven (dirs.), *Prévenir les violences à l'école* (pp. 93-109). Presses Universitaires de France.
- Jimerson, S. R., Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (Eds.). (2009). *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. Routledge.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Alanen, E., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2013). Effectiveness of the KiVa antibullying program: Grades 1-3 and 7-9. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 535-551. doi:10.1037/a0030417
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Alanen, E., & Salmivalli, C. (2011a). Going to scale: A nonrandomized nationwide trial of the KiVa antibullying program for Grades 1-9. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 79(6), 796-805. doi:10.1037/a0025740
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011b). A Large-Scale Evaluation of the KiVa Antibullying Program: Grades 4-6. *Child Development*, 82(1), 311-330.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological bulletin*, 140(4), 1073-1137.
- Kubiszewski, V. (2016). Prévalence des élèves témoins de harcèlement scolaire et difficultés associées: résultats préliminaires. *Pratiques psychologiques*, 22 (3), 205-219.
- Lester, L., Pearce, N., Waters, S., Barnes, A., Beatty, S., & Cross, D. (2017). Family Involvement in a Whole-School Bullying Intervention: Mothers' and Fathers' Communication and Influence with Children. *Journal of Child and Family Studies*, 26, 2716-2727.

Quels sont les programmes efficaces à large échelle pour prévenir le harcèlement à l'école ?
Une revue ciblée de la littérature

- Lilienfeld, S. O., Ritschel, L. A., Lynn, S. J., Cautin, R. L., & Latzman, R. D. (2014). Why ineffective psychotherapies appear to work: A taxonomy of causes of spurious therapeutic effectiveness. *Perspectives on Psychological Science*, 9(4), 355-387.
- Low, S., Cook, C. R., Smolkowski, K., & Buntain-Ricklefs, J. (2015). Promoting social-emotional competence: An evaluation of the elementary version of Second Step®. *Journal of School Psychology*, 53(6), 463-477.
- Low, S., Van Ryzin, M. J., Brown, E. C., Smith, B. H., & Haggerty, K. P. (2014). Engagement Matters: Lessons from Assessing Classroom Implementation of Steps to Respect: A Bullying Prevention Program Over a One-year Period. *Prevention Science*, 15(2), 165-176. doi:10.1007/s11121-012-0359-1
- 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(1), 26.
- Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D., & Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World journal of psychiatry*, 7(1), 60-76.
- Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A., Kumpfer, K. L., Seybolt, D., Morrissey-Kane, E., & Davino, K. (2003). What works in prevention: Principles of effective prevention programs. *American Psychologist*, 58(6-7), 449-456.
- Nocentini, A., & Menesini, E. (2016). KiVa Anti-Bullying Program in Italy: Evidence of Effectiveness in a Randomized Control Trial. *Prevention Science*, 17(8), 1012-1023. doi:10.1007/s11121-016-0690-z
- Prasad, V. K., & Cifu, A. S. (2019). *Ending medical reversal: improving outcomes, saving lives*. Johns Hopkins University Press.
- Roland, E., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44(3), 299-312.
- Roland, E., & Midthassel, U. V. (2012). The Zero program. *New Directions for Youth Development, Spring* (133), 29-39. doi:10.1002/yd.20005
- Roland, E., & Vaaland, G. S. (2006). *Teachers' Guide to the Zero Anti-Bullying Programme*. Centre for Behavioral Research.
- Roland, E., Bru, E., Midthassel, U. V., & Vaaland, G. S. (2010). The Zero programme against bullying: Effects of the programme in the context of the Norwegian manifesto against bullying. *Social Psychology of Education*, 13(1), 41-55. doi:10.1007/s11218-009-9096-0
- Saarento, S., Boulton, A. J., & Salmivalli, C. (2015). Reducing Bullying and Victimization: Student- and Classroom-Level Mechanisms of Change. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(1), 61-76.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15.
- Salmivalli, C., Poskiparta, E., Ahtola, A., & Haataja, A. (2013). The implementation and effectiveness of the KiVa antibullying program in Finland. *European Psychologist*, 18(2), 79-88. doi:10.1027/1016-9040/a000140
- Senden, M., & Galand, B. (2021). Comment réagir face à une situation de harcèlement à l'école ? Une synthèse de la littérature. *Pratiques Psychologiques*, 27 (4), 241-259.

- Slavin, R., & Smith, D. (2009). The relationship between sample sizes and effect sizes in systematic reviews in education. *Educational evaluation and policy analysis*, 31(4), 500-506.
- Solomontos-Kountouri, O., Gradinger, P., Yanagida, T., & Strohmeier, D. (2016). The implementation and evaluation of the ViSC program in Cyprus: challenges of cross-national dissemination and evaluation results. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(6), 737-755.
- Spiel, C., & Strohmeier, D. (2011). National strategy for violence prevention in the Austrian public school system: Development and implementation. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 412-418. doi:10.1177/0165025411407458
- Strohmeier, D., Hoffmann, C., Schiller, E. M., Stefanek, E., & Spiel, C. (2012). ViSC Social Competence Program. *New Directions for Youth Development*, 133, 71-84. doi:10.1002/yd.20008
- Tolmatcheff, C., Bebiroglu, N., & Galand, B. (2020). L'aménagement des cours de récréation et l'organisation d'espaces de parole permettent-ils de réduire le harcèlement scolaire ? *Revue française de pédagogie*, 209, 129-147.
- Tolmatcheff, C., Galand, B., Roskam, I., & Veenstra, R. (2022). The effectiveness of moral disengagement and social norms as anti-bullying components: A randomized controlled trial. *Child development*, 93(6), 1873-1888.
- Trip, S., Bora, C., Sipos-Gug, S., Tocai, I., Gradinger, P., Yanagida, T., & Strohmeier, D. (2015). Bullying prevention in schools by targeting cognitions, emotions, and behavior: Evaluating the effectiveness of the REBE-ViSC program. *Journal of Counseling Psychology*, 62(4), 732-740. doi:10.1037/cou0000084
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27-56. doi:10.1007/s11292-010-9109-1
- University of Stavanger (2013, October 8). *The Zero programme*. <https://laringsmiljosenteret.uis.no/programmes-and-project/completed-projects/zero/>
- Valle, J. E., Williams, L. C., & Stelko-Pereira, A. C. (2020). Whole-school antibullying interventions: A systematic review of 20 years of publications. *Psychology in the Schools*, 57(6), 868-883.
- Veenstra, R. (2015). *Signaleren en tegengaan van pesten: het KiVa antipestprogramma: Eindrapportage voor Onderwijs Bewijs*. Rijksuniversiteit Groningen.
- Volk, A. A., Veenstra, R., & Espelage, D. L. (2017). So you want to study bullying? Recommendations to enhance the validity, transparency, and compatibility of bullying research. *Aggression and violent behavior*, 36, 34-43.
- Williford, A., Elledge, L., Boulton, A., DePaolis, K., Little, T., & Salmivalli, C. (2013). Effects of the KiVa Antibullying Program on Cyberbullying and Cybervictimization Frequency among Finnish Youth. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 42(6), 820-833. doi:10.1080/15374416.2013.787623
- Yanagida, T., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2019). Dynamic change of aggressive behavior and victimization among adolescents: Effectiveness of the ViSC program. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 48 (sup1), S90-S104.

Quels sont les programmes efficaces à large échelle pour prévenir le harcèlement à l'école ?
Une revue ciblée de la littérature

Derniers cahiers de recherche publiés

2022

Bouhon M., Jadouille J.-L.

L'évaluation des compétences des élèves en histoire. Étude des pratiques déclarées des enseignants du secondaire en Belgique francophone. n°129

De Pascale C., Draelants H.

L'enseignant et le redoublement. Au-delà des idées reçues. n°128

2021

Tay D. N. K., Bouhon M., Cattonar B. & Dupriez V.

Les enseignants face aux missions historiques de socialisation. Vers une fragmentation du champ scolaire ? n°127

Dumont R., Delvaux B.

Processus d'appropriation par les enseignants d'un dispositif d'éducation au politique, n°126

Vanden Broeck, P.

Au-delà de l'école. Quand l'expansion éducative rompt avec la forme scolaire, n°125

Leroy V., De Clercq M., Stinghambert F. & Frenay M.

L'étudiant face à son projet de formation. Présentation et première évaluation d'un dispositif d'accompagnement innovant, n°124

Pirson J.

L'enseignement de promotion sociale au croisement des chemins, n°123