

En-tête : Les enjeux des relations négatives entre pairs

Les enjeux des relations négatives entre pairs en milieu scolaire : considérations
méthodologiques et épistémologiques

Par Ginette D. Roberge, Ph.D.

Université Laurentienne

Résumé

Il y a présentement consensus dans la communauté scientifique que les stratégies d'interventions pour diminuer le taxage à l'école sont plus efficaces si elles sont appropriées autant au niveau des politiques gouvernementales qu'au niveau du climat scolaire dans sa totalité. Par contre, la recherche courante démontre que plusieurs programmes canadiens voulant contrer l'intimidation ne réduisent pas forcément les taux de taxage de façon permanente (Craig et Harel, 2004, p.9; Pepler, Craig, O'Connell, Atlas, et Charach, 2004; Rigby, 2002). Cet article porte sur une discussion des principes compris dans les politiques contre le taxage et sur une analyse de résultats de recherches empiriques qui ont démontré une réduction du taux d'intimidation entre pairs à l'école et ailleurs. Ces principes sont analysés selon une perspective épistémologique afin de dégager leur contribution potentielle aux interventions en Ontario.

Introduction

“Le taxage et l’intimidation sont victimes du grand silence qui les entoure” (Chouinard, 2003). En effet, une des difficultés interjectives pour les éducateurs face à l’intimidation est attribuable au fait que les victimes ont parfois peur de dévoiler les incidents problématiques auxquels ils ou elles font face et de subir par la suite des agressions à la main de leurs pairs (Coloroso, 2002, p.48; Voors, 2002, p.43). Pourtant, l’éveil public face à l’intimidation entre apprenants en milieu scolaire est éminent. Bien que la majorité des provinces canadiennes aient institué des politiques d’intolérance face à la violence scolaire, l’approche inflexible de ces politiques est parfois justicière. Barbara Coloroso (2002), une éducatrice de fonctions parentales de renom, réclame même que la structure de ces politiques a épisodiquement des connotations vindicatives. Dans certains cas, les conséquences attribuées à un incident minime ne sont pas représentatives de l’infraction commise. Dans d’autres cas, le contexte corrélatif des impliqué(e)s et des intervenants n’est pas étudié suffisamment, et ne permet pas l’appui de mesures d’interventions qui pourraient remédier la situation de façon permanente (Swearer et Doll, 2001; Rigby, 2002). Plus encore, les interventions cessent couramment lorsque les chercheurs se retirent du milieu (Galloway et Roland, 2004). Pourtant, le taxage n’a pas une causalité consubstantielle. Les victimes, les agresseurs, et les observateurs et observatrices neutres possèdent des caractéristiques dissemblables et variées. Nonobstant, certaines statistiques démontrent que les taux d’intimidation entre apprenants en milieu scolaire au Canada, déjà élevés en comparaison à d’autres pays, n’ont diminué de façon substantielle face à de nombreuses tentatives de contrer la violence dans les écoles (Craig et Harel, 2004; Rigby, 2002).

En conséquent, il s'avère important, à l'époque actuelle, d'attribuer une modération à l'intimidation entre pairs qui, d'une part, n'est pas diminutive pour les victimes de taxage, mais qui d'une autre part ne culpabilise pas à l'excès les provocateurs qui ne sont que vraisemblablement victimes d'une autre contingence (Debarbieu, 2006). Ce texte traite, donc, principalement de stratégies d'intervention couronnées de succès dans plusieurs sociétés sur le plan international, pour leur appropriation aux interventions ontariennes.

Épistémologie, méthodologie, et concordance sociale

Les incidents d'intimidation entre pairs en milieu scolaire comprennent une gamme d'éléments relationnels qui entrent en jeu auprès de toutes les personnes impliquées, que ce soit les intervenants, les victimes, les agresseurs, ou les observateurs et observatrices neutres. Il est donc évident que les épistémologies traditionnelles communes jusqu'au XXe siècle, telles que le courant positiviste et le courant phénoménologique, se sont avérées insuffisantes isolément pour expliquer de façon opérante la réalité sociale des individus en interaction (Pourtois et Desmet, 1988). En effet, cette réalité est complexe et est en perpétuelle évolution avec les programmations sociales de la populace de l'époque. En ce qui a trait à l'intimidation entre les pairs, des plans d'intervention sont couramment développés suite à des faits-divers qui perpétuent des incidents de violence scolaire bouleversants, et la pesée publique subséquente d'intervenir face à ces incidents. Ceci peut causer le développement et l'implémentation d'un programme dans l'absence d'appui empirique des tactiques employées. À cet égard, il est important d'approcher le phénomène du taxage de façon qui le conceptualise en tant qu'un individu en entremise avec les gens de son milieu, soit les pairs, l'environnement

scolaire, les intervenants et intervenantes, et le milieu familial. Il est important de ce faire tout en demeurant conscient des tendances socioculturelles de ce milieu et de l'époque. Dans une société patriarcale, par exemple, l'intimidation envers le sexe féminin pourrait avoir des implications culturelles qui ne seraient pas présentes dans une société égalitaire.

Les chercheurs dans le domaine de l'éducation peuvent permettre de construire le savoir qui entoure les dynamiques du taxage en étudiant l'ampleur de la qualité des relations humaines et, à cette fin, en identifiant les éléments problématiques de ces relations. Une combinaison d'études des facteurs causaux relationnels et de la signification et l'implication des épiphénomènes qui entourent le taxage sont primordiaux à sa résolution en milieu scolaire. À cet effet, Swearer et Doll (2001), suggèrent que les comportements de taxage ne sont habituellement pas directement observables, tel qu'est souvent le cas dans des situations d'intimidation relationnelle ou verbale. De plus, le taxage se produit fréquemment dans des endroits peu ou non-supervisés (Espelage et Asida, 2001), ce qui rend parfois impossible les observations directes de l'intimidation entre pairs et présente un défi pour les observateurs comportementalistes. Pareillement, si la recherche ne considère que les processus et fonctions biologiques des individus, tel que serait le cas dans une étiologie médicale cherchant une cause organique pour le taxage (Barreau, 2002), elle risque d'omettre la nature holistique et dynamique du fonctionnement humain (Susman et Pajer, 2004). Par contre, même si les observations directes dans le milieu scolaire exigent beaucoup de temps et d'effort, celles-ci peuvent offrir une perspicacité profonde, surtout d'éléments subtils qui auraient été manqués dans une étude visant la déclaration de rôle (victime, agresseur ou observateur et observatrice

neutre). En parallèle, des entrevues visant la déclaration de rôle offrent un dialogue direct avec les individus impliqués dans l'intimidation, et ce, la possibilité d'une analyse phénoménologique. Par contre, pour les raisons mentionnés plus tôt, il y a possibilité que les élèves impliqués dans des situations d'intimidation hésitent à rapporter ces incidents par peur de réprobation, soit de la part de l'autorité qui pose les questions, soit de la part de leurs pairs si ceux-ci deviennent au courant de ce qui est dévoilé au chercheur pendant l'entrevue. En somme, les observations directes en milieu scolaire ont la potentialité d'amener une profondeur aux éléments inter-reliés qui ont contribué cumulativement à l'exacerbation de l'incident de taxage pour faciliter l'intervention. Ceux-ci devraient, toutefois, être accouplées avec autres méthodologies appropriées au milieu socioculturel, suite à une analyse profonde des besoins de ce milieu, afin d'indubitablement concevoir l'ampleur de ce phénomène. Un bref aperçu des principes puisés de programmes anti-taxage qui font des gains en situation d'intimidation seront maintenant présentés.

Principes d'intervention des politiques anti-taxage

Le climat scolaire et la collaboration communautaire

Plusieurs activités scolaires encouragent la compétition entre apprenants, qui ne peut faire autrement que contraindre ceux-ci à tenter de démontrer leur supériorité face à leurs pairs. En effet, une tendance néo marxiste préconisant la présence de différentes alliances sociales dans les écoles, suppose que celles-ci deviennent, de plus en plus, des endroits dans lesquels des groupes opposés se confrontent en quête du pouvoir. Cette tendance donne fréquemment lieu à des études de dominance collective et de subordination en milieu scolaire (Gutek, 2004). Malgré celà, une des concessions de la communauté scientifique face à l'intervention auprès de situations de taxage est centrée

au-delà de l'arbitrage auprès d'incidents particuliers. La collaboration entre le gouvernement au niveau des politiques, entre la communauté, ainsi qu'entre les intervenants, les apprenants, et leurs familles, est un volet important de programmes qui connaissent le succès à réduire les taux d'intimidation. Un modèle important à mentionner, celui de Dan Olweus (1991) en Norvège, fut créé suite au suicide successif de trois apprenants victimes de harcèlement (Rigby et al., 2004). Olweus est reconnu comme étant le Père fondateur de la recherche des caractéristiques agresseur/victime dans situations d'intimidation entre pairs. Son archétype est reconnu à l'échelle mondiale, et est reproduit dans divers contextes. Ce programme préconise une approche plutôt pragmatique, débutant avec une série de questionnaires qui servent à identifier les aspects à cibler dans l'intervention, suivit d'un plan d'action pour améliorer la situation des apprenants. Un des piliers du programme consiste à créer un climat scolaire qui encourage la coopération entre apprenants, personnel scolaire, et membres de la communauté, tout en réduisant les comportements inacceptables avec des conséquences adaptées à l'action néfaste. De plus, il accorde une importance à l'implémentation de politiques ciblant la réduction de comportements violents. En effet, ce principe est compris dans d'innombrables plans d'action visant à réduire l'intimidation entre pairs (Hanewinkel, 2004; Limber, Nation, Allison, Melton, et Flerx, 2004; Salmivalli, Kaukiainen, et Voeten, 2005). En appui, Rigby et al. (2004) dénotent que la majorité des programmes qui connaissent du succès comprennent la coordination des efforts au niveau de la communauté, de l'école, de la salle de classe, ainsi que de l'apprenant.

Un programme flamand basé sur ce principe collaboratif, implanté à l'échelle nationale, et conceptualisé selon les normes socioculturelles du pays, connu un succès

varié (Stevens, Van Oost, et De Bourdeaudhuij, 2004). Les éléments de l'initiative implémentés avec succès reposent, cependant, sur l'orientation de l'environnement scolaire basé sur des résultats d'études corrélationnelles entre les comportements problématiques ainsi que la façon dont ces comportements se confrontent entre victime-agresseur. L'amélioration du climat scolaire est ajustée suite à l'identification des éléments à améliorer dans les relations entre pairs. Ce programme vise l'étude de dynamiques de groupes ainsi que l'ensemble des conduites sociales, et recommande l'importance du développement d'un *soi* défini selon la réalité sociale des apprenants, mais d'une façon saine qui développe l'estime personnel. En effet, il s'agit d'une inclinaison existentialiste qui amène les individus à prendre par eux-mêmes des décisions positives face à leurs conduites envers leurs pairs en concevant un climat scolaire qui appuie la coopération (Guttek, 2004).

À son tour, un programme américain de Limber et al. (2004), dans lequel Olweus lui-même joue un rôle capital à l'implémentation, fait preuve de réduction globale du taux de harcèlement suite à l'adaptation de règlements contre les comportements d'agression et de violence entre pairs au niveau des écoles participatives. Encore une fois, l'intervention cible une collaboration entre le personnel enseignant, les apprenants et leurs parents/tuteurs (tutrices), ainsi que des institutions communautaires. Les succès remarquables de programmes instaurant ce principe collaboratif exposent le fait que celui-ci est indispensable à la réduction de l'intimidation entre pairs.

La qualification des épiphénomènes et le développement professionnel

L'entente entre individus impliqués dans les épisodes d'intimidation par rapport aux facteurs qui constituent un acte de harcèlement est un autre principe important

caractérisant l'intervention. Pendant l'ontogénèse, le développement humain est assujéti à une multitude d'expositions environnementales, qui sont susceptibles à développer des particularités configuratrices des fonctions psychologiques de l'individu. Erikson (1980) présente ce concept sous forme de crises identitaires qui doivent être résolues afin de permettre à l'individu de progresser au prochain stade développemental. Néanmoins, la relation d'intimidation entre pairs n'est pas structurée pour résolution (Gottheil et Dubow, 2001). On y retrouve par définition une relation non-équivoque, non-réciproque et, en effet, qui implore un déséquilibre de pouvoir entre agresseur-victime. Néanmoins, le développement individuel est sensible aux influences externes pendant certaines périodes, particulièrement pendant l'enfance et l'adolescence quand l'on considère les impacts ontogénétiques du taxage (Susman et Pajer, 2004). Ceci engendre une problématique d'intervention que plusieurs programmes tentent d'adresser.

De plus, plusieurs facteurs sociaux, culturels, biologiques, psychologiques, et environnementaux, forment une mosaïque d'articulations quand l'on considère les intentions derrière les actes de violence commis entre individus. Pellegrini, Bartini et Brooks (1999) effectuent une recherche pour mettre à l'épreuve l'hypothèse que les agresseurs intimident l'autrui afin d'être mieux perçu par leurs pairs. Ils découvrent, effectivement, que le taxage sert couramment à l'atteinte d'un certain statut social. À cet égard, une expérimentation ontarienne d'anti-taxage de Pepler et al. (2004) tente sans succès d'amener les pairs à intervenir face aux situations d'harcèlement. Leur programme réduit, toutefois, le taux de taxage en ciblant la qualité de l'intervention du personnel enseignant, les observations de comportements problématiques dans la cours d'école, ainsi que l'implication des parents dans la mise en oeuvre.

Par contre, comment peut-on juger l'intention réelle derrière un acte d'intimidation? Bien que l'agresseur qui veut éviter une réprimande puisse falsifier l'expression de l'intention derrière l'infraction commise, il est essentiel d'examiner de plus près les éléments qui mènent à l'exécution de l'acte. De plus, la formation professionnelle du personnel enseignant en ce qui a trait à l'intervention auprès du taxage est importante quand l'on considère le développement d'un programme visant à réduire l'intimidation entre pairs. Outiller les intervenants avec des stratégies positives, consistantes, et efficaces, sert à présenter une intervention unie face à ce phénomène, et laisse valoir que les incidents d'harcèlement ne sont pas imperceptibles. De plus, faut-il aussi tenter de mesurer la façon dont l'acte a affecté les *autres* impliqués dans l'incident. Le simple fait d'être dans un environnement (scolaire) qui exige la socialisation présente un contexte dans lequel les apprenants effectuent des échanges sociaux variés.

Un programme initié à l'université de Georgia, et répliqué par la suite dans une école publique à Fort Wayne, aux Etats-Unis (Howard, Horne, et Joliff, 2001), fait preuve de succès particulier auprès de l'auto-perception du personnel enseignant du milieu face à leur habileté d'intervenir auprès de situations de taxage scolaire. Ce programme, au penchant psycho éducatif, tente une clarification épi-phénoménale de particularisation de stratégies conciliatoires par l'entremise d'ateliers fonctionnels pour le personnel enseignant et administratif. Il faut noter que les taux d'intimidation entre pairs diminuent suite à son implémentation.

En comparaison, Cheryl Dellasega et Charise Nixon (2003), fondent un camp d'été appelé *Camp Ophelia*, pendant lequel les participantes vivent des activités variées afin de fournir à ces jeunes filles des stratégies pour contrer l'agression relationnelle à

laquelle elles sont confrontées dans leur vie quotidienne. L'influence existentialiste en est encore perceptible. Ce programme consiste d'une clarification des éléments accessoires au taxage et du développement d'un stratagème positif pour le contrer. Il vaut la peine de mentionner que ce programme déclenche de l'intérêt répandu face aux relations agressives entre jeunes filles. Ainsi, il est évident qu'un programme d'intervention efficace doit disposer une prise de conscience dans le milieu scolaire de ce qui qualifie un acte de malmenage intentionnel par rapport à la qualification d'un acte de taquinage amical, ou d'un conflit dérivant d'un processus développemental naturel (Zahn-Waxler et Polanichka, 2004). Les impacts de ces actes sur l'autrui doivent être présentés ainsi, afin de détruire le mythe du taxage comme élévation du statut social.

Le rôle de l'environnement familial et social

Des recherches récentes soulignent le fait que l'environnement dans lequel l'individu est immergé sur les plans familial et social a un impact sur la façon dont cet individu se comporte en groupe (Lake, 2004; Patterson, 2005). Erik Erikson (1980), clinicien reconnu dans le domaine de la psychanalyse, dénonce un écart entre le comportement d'un individu dans un milieu de groupe et dans son milieu familial. Certaines recherches démontrent, par contre, qu'il y a possiblement des liens entre les pratiques parentales, les comportements exhibés dans le foyer familial, et les manifestations de comportements agressifs dans le milieu scolaire (Swearer et Doll, 2001; Voors, 2000). Ceci suggère la nécessité d'avoir un recours alternatif d'intervention dans l'absence de l'appui familial, surtout si le comportement néfaste est inculqué de ce milieu.

Lors d'incidents de taxage, certains interlocuteurs sont forcément impliqués. Cette implication est mise en évidence par le fait que l'intimidation entre pairs est un acte qui dérive d'une incartade dans les interactions sociales entre apprenants en milieu scolaire. Swearer et Doll (2001) découvrent dans leur recherche que plusieurs victimes chroniques d'intimidation à la main de leurs pairs se forment une réputation qui devient difficile à surmonter. Ceci est, en effet, un principe important d'un programme d'intervention entrepris à Austin, Texas, aux États-Unis, par Sanchez, Robertson, Lewis, Rosenbluth, Bohman, et Casey (2001). Ce programme est fondé sur la prémisse que la défaillance d'intervention dans l'environnement scolaire face aux situations de taxage et d'harcèlement fait en sorte que les apprenants s'attendent à de tels comportements, que ceux-ci deviennent conditionnés à accepter d'être maltraités dans leurs relations. Conséquemment, les intervenants réussissent à élever la conscience globale des effets affligeants de l'intimidation entre pairs par l'entremise de sessions d'information interactives auprès des élèves, du personnel enseignant, et des parents. L'appui des parents a fortement contribué au succès de cette initiative.

Un programme semblable en Finlande (Koivisto, 2004) identifie, en premier lieu, les facteurs à cibler dans l'intervention par des questionnaires administrés aux parents, aux apprenants, ainsi qu'au personnel enseignant de l'école. L'intervention incorpore des soirées d'information pour les parents, des campagnes pour des journées d'action, ainsi que la distribution fréquente et répandue d'information traitant des impacts néfastes de l'intimidation. Les étudiants sont eux aussi impliqués dans l'élaboration de règlements pour la sécurité de tous et s'approprient des suggestions pour l'accroissement d'un climat scolaire convenable et opportun. Le programme engendre une réduction significative de

victimisation et d'agression dans toutes les écoles impliquées. En vue de ces faits, il est évident que l'environnement familial et social joue un rôle distinct dans l'intervention, et doit être ajusté afin de promouvoir un milieu propice, collaboratif entre tous les avenants.

La continuité de l'intervention

Une des considérations finales de cette discussion se centre sur la prolongation de la mise en œuvre des programmes ciblant la réduction du taxage. Dans plusieurs instances, les interventions entreprises dans le milieu connaissent un succès, mais un succès qui diminue avec le retrait des chercheurs ou des intervenants ayant fourni le support initial. En effet, Olweus (2004) affirme qu'un facteur particulier qui caractérise le manque d'efficacité des programmes est que ceux-ci ne sont fréquemment pas assujettis à une évaluation scientifique rigoureuse et systématique. Swearer et Doll (2001) affirment également que plusieurs programmes sont fondés suite à un désarroi public, qui engendre souvent une mise en œuvre précoce de programmes sans appui scientifique. Pepler et al. (2004) critiquent certains programmes ontariens en affirmant que plusieurs ne semblent pas être fondés sur à une évaluation empirique attestant à leur crédibilité.

Dans le programme de Koivisto (2004) mentionné plus tôt, une évaluation longitudinale du programme mène à une modification qui se manifeste même aujourd'hui, dès l'embauche du personnel enseignant. Les chercheurs, en premier lieu, administrent des questionnaires afin de déterminer les éléments problématiques autour desquels devraient s'encadrer l'intervention. La mise en œuvre initiale a eue lieu en 1990, et se poursuit pendant les huit années successives, avec une évaluation formelle en 1992. L'évaluation a démontré une réduction du taux de taxage, qui demeure constant.

Effectivement, les administrateurs discutent de l'intervention avec le personnel enseignant dès leur recrutement, et les principes d'intervention deviennent ainsi fixateurs permanents du climat scolaire.

Un programme connexe proposé par Haber (2007), axé plutôt vers les victimes d'intimidation par leurs pairs, vise l'intervention auprès de l'individu initialement, avec un suivi auprès des intervenants comme prochaine étape, et suivi dans des cas extrêmes par un recours au système juridique. Par contre, celui-ci identifie l'importance de fournir à l'enfant des stratégies de résolution de conflits convenables avant d'avoir recours à des systèmes externes. Le but du programme est que les stratégies fournies aux participants soient appropriées de façon intrinsèque, et employées pour la résolution de conflits dans leur vécu.

Par contraste, O'Moore et Minton (2005), attribuent le succès de leurs interventions autant aux efforts menés auprès des apprenants qu'auprès des parents et intervenants. Cette initiative est élaborée au niveau national, en Irlande. Encore une fois, l'approche d'Olweus est centrale à ce programme. Une de ces composantes est moulée à partir d'une évaluation initiale, suivit d'une évaluation post-intervention, qui résulte en une réduction significative des taux d'intimidation entre apprenants, ainsi que des taux de victimisation. Peu importe l'approche employée, il est logique de conclure que l'incorporation perpétuelle des tactiques d'intervention est d'importance fondamentale si l'on vise à réduire le taux de harcèlement de façon permanente.

Conclusion

En vue de ces faits, il est évident qu'être conscient des impacts potentiellement catastrophiques du taxage n'est suffisant isolément pour amoindrir sa survenue. En effet, la recherche qui encadre la manifestation de l'intimidation dans ses formes variées est d'étendue volumineuse. D'innombrables programmes sont suggérés à cette fin, dans le but d'améliorer la situation des individus compromis par ces manifestations (Espelage et Asidaou, 2001; Galloway et Roland, 2004; Gotheil et Dubow, 2001; Hanewinkel, 2004; Salmivalli et al., 2005). Il est indispensable de fonctionner sous la prémisse que l'on peut apprendre autant suite aux échecs qu'aux réussites des expérimentations de réduction de l'intimidation. De plus, étant donné que tous les êtres humains possèdent des fonctions physiques, sociales, biologiques, psychologiques, et intellectuelles variées, les dynamiques de chaque milieu ont des implications divergentes en ce qui a trait à l'intervention. Voilà la raison d'être de l'importance de la quête des éléments problématiques qui doit précéder toute tentative d'intervention. En effet, une épreuve particulière d'intervention couronnée de succès dans un milieu ne le sera pas forcément lorsqu'appliqué dans un autre, en vue des éléments distinctifs dissemblables des milieux.

En Ontario, il est évident qu'il y a encore du chemin à faire si l'on souhaite la réduction des taux de taxage et d'intimidation entre enfants et adolescents. L'évaluation systématique empirique des programmes existants dans le but de mesurer les taux de succès et d'échecs est une considération importante. Par contre, Pepler et al. (2004) indiquent que peu de programmes ontariens semblent être assujettis à de telles évaluations empiriques. Pepler, Smith, et Rigby, (2004) dénotent, d'ailleurs, que les programmes d'intervention ont la potentialité d'aboutir à des résultats positifs, mais que

l'évaluation de ceux-ci doit être effectuée en annexion avec les caractéristiques particuliers du système scolaire existant.

Par suite, un autre aspect notable et essentiel à l'intervention est l'implication des pairs lors d'incidents de taxage. Un important indicateur de succès dénoté par plusieurs chercheurs est la capacité de transformer la mentalité de compétition des élèves en attitude de collaboration (Pellegrini et al., 1999; Pepler et al., 2004; Swearer et Doll, 2001). Enfin, la flexibilité de l'épistémologie utilisée pour encadrer les résolutions doit être tenue en compte, puisque les relations humaines possèdent des fonctions et des expressions très complexes. Il ne faut jamais perdre de vue l'objectif ultime, qui est que nos apprenants vivent une expérience académique libre de menace d'intimidation à la main de leurs pairs et atteignent, en conséquent, leur plein potentiel.

Références

Barreau, H. (2002). *L'épistémologie*. Paris, France : Presses universitaires de France.

Chouinard, M.A. (2003, 22 janvier). Colloque sur le taxage et l'intimidation à l'école

Un enfant sur dix est victime de "violence propre". *Le Devoir*. Retiré le 24

octobre, 2007, de <http://www.ledevoir.com/2003/01/22/18812.html>

Coloroso, B. (2002). *The Bully, the bullied, and the bystander*. Toronto, ON: Harper-Collins Publishers Ltd.

Craig, W.M., et Harel, Y. (2004). Bullying, physical fighting, and victimization. Dans C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal et al. (Éds.), *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey*. Copenhagen, Denmark: World Health Organization.

Debarbieu, E. (2006). La violence à l'école: quelques orientations pour un débat scientifique mondial. *International Journal on Violence and Schools*, 1.

Dellasega, C., et Nixon, C. (2003). *Girl Wars: 12 Strategies that will End Female Bullying*. New York, NY: Simon et Schuster.

Équipe d'action pour la sécurité dans les écoles. (2005). *Améliorer la sécurité dans les écoles: un plan d'action pour la prévention de l'intimidation*. Ministère de l'éducation et de la formation : Imprimerie de la reine pour l'Ontario.

Erikson, E. (1980). *Identity and the Life Cycle*. W. W. Norton et Company, New York, NY.

- Espelage, D., et Asidao, C. (2001). Conversations with Middle School Students About Bullying and Victimization: Should We Be Concerned? *Bullying Behavior: Current Issues, Research, and Interventions*, 2, p. 49-62.
- Galloway, D., et Roland, E. (2004). Is the direct approach to reducing bullying always the best? Dans P. Smith, D. Pepler, et K. Rigby (Éds.), *Bullying in schools: how successful can interventions be?* (p. 37-53). Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Gottheil, N. et Dubow, E. (2001). Tripartite Beliefs Models of Bully and Victim Behavior. *Bullying Behavior: Current Issues, Research, and Interventions*, 2, p. 35-47.
- Guttek, G. (2004). *Philosophical and Ideological Voices in Education*. Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Haber, J. (2007). *Bullyproof Your Child for Life*. New York, NY: Penguin Books Ltd.
- Hanewinkel, R. (2004). Prevention of bullying in German Schools: an evaluation of an anti-bullying approach. Dans P. Smith, D. Pepler, et K. Rigby (Éds.), *Bullying in schools: how successful can interventions be?* (p. 81-97). Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Howard, N., Horne, A., et Joliff, D. (2001). Self-Efficacy in a New Training Model for the Prevention of Bullying in Schools. *Bullying Behavior: Current Issues, Research, and Interventions*, 2, p.181-191.
- Koivisto, M. (2004). A follow-up survey of anti-bullying interventions in the comprehensive schools of Kempele in 1990-98. Dans P. Smith, D. Pepler, et K. Rigby (Éds.), *Bullying in schools: how successful can interventions be?* (p. 235-

- 249). Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Lake, V. (2004). Profile of an aggressor: childhood bullies evolve into violent youths. *Early Child Development and Care, 174*, 527-537.
- Limber, S.P., Nation, M., Tracy, A., Melton, G., et Flerx, V. (2004). Implementation of the Olweus Bullying Prevention programme in the Southeastern United States. Dans P. Smith, D. Pepler, et K. Rigby (Éds.), *Bullying in schools: how successful can interventions be?* (p. 55-79). Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of a school-based intervention program. Dans D. Pepler et K. Rubin (Éds.), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Earlbaum.
- Olweus, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention Programme: design and implementation issues and a new national initiative in Norway. Dans Smith, P, Pepler, D. et Rigby, K. *Bullying in schools: how successful can interventions be?* (p. 13-36). Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- O'Moore, A.M., et Minton, S.J. (2005) Evaluating the effectiveness of an anti-bullying programme in primary schools. *Aggressive Behavior, 31*, 609-622.
- Patterson, G. (2005). The Bully as Victim? *Pediatric Nursing, 17*, 27-30.
- Pellegrini, A.D., Bartini, M., et Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 91*, 216-224.

- Pepler, D., Craig, W., O'Connell, P., Atlas, R., et Charach, A. (2004). Making a difference in bullying: evaluation of a systemic school-based programme in Canada. Dans Smith, P, Pepler, D. et Rigby, K. *Bullying in schools: how successful can interventions be?* (p. 125-139). Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Pepler, D., Smith, P., et Rigby, K. (2004). Looking back and looking forward: implications for making interventions work effectively. Dans Smith, P, Pepler, D. et Rigby, K. *Bullying in schools: how successful can interventions be?* (p. 307-324). Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Pourtois, J.-P., et Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liege, Bruxelles: Pierre Mardaga, Éditeur.
- Rigby, K. (2002). *A meta-evaluation of methods and approaches to reducing bullying in pre-schools and in early primary school in Australia*, Commonwealth Attorney-General's Department, Canberra.
- Rigby, K., Smith, P., et Pepler, D. (2004). Working to prevent school bullying: key issues. Dans Smith, P, Pepler, D. et Rigby, K. *Bullying in schools: how successful can interventions be?* (p. 1-12). Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., et Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 465-487.
- Sanchez, E., Robertson, T., Lewis, C., Rosonbluth, B., Bohman, T., et Casey, D. (2001). *Bullying Behavior: Current Issues, Research, and Interventions*, 2, p.157-180

- Stevens, V., Van Oost, P., et De Bourdeaudhuij, I. (2004). Interventions against bullying in Flemish schools : programme development and evaluation. Dans Smith, P, Pepler, D. et Rigby, K. *Bullying in schools: how successful can interventions be?* (p. 141-161). Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Susman, E.J. et Pajer, S. (2004). Biology-Behavior Integration and Antisocial Behaviour in Girls. Dans M. Putallaz et K. Bierman (Éds.), *Agression, Antisocial Behavior, and Violence among Girls* (p. 23-47). New York, NY: The Guilford Press.
- Swearer, S. et Doll, B. (2001). Bullying in Schools: An Ecological Framework. *Bullying Behavior: Current Issues, Research, and Interventions*, 2, 7-23.
- Voors, W. (2002). *Bullying: Changing the course of your child's life*. Center City, MN: Hazeldon.
- Zahn-Waxler, C. et Polanichka, N. (2004). All Things Interpersonal. Dans M. Putallaz et K. Bierman (Éds.), *Agression, Antisocial Behavior, and Violence among Girls* (p. 48-68). New York, NY: The Guilford Press.