
Quel est l'effet des dispositifs visant à améliorer le climat scolaire, auprès des élèves du primaire et du secondaire de l'enseignement ordinaire, sur la prévalence du cyberharcèlement ?

Auteur : Quoibion, Elise

Promoteur(s) : Baye, Ariane

Faculté : par la Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Education

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en formation des adultes

Année académique : 2024-2025

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/24458>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative" (BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'œuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

Quel est l'effet des dispositifs visant à améliorer le climat scolaire, auprès des élèves du primaire et du secondaire de l'enseignement ordinaire, sur la prévalence du cyberharcèlement ?

Promotrice : Mme BAYE Ariane

Superviseur : Mr PRESSIA Fabian

Lecteurs : Mr MONSEUR Christian

Mme HIGUET Sarah

Mémoire présenté par Elise QUOIBION,
en vue de l'obtention du diplôme de Master en Sciences de l'Education à
finalité spécialisée en formation des adultes.

Année académique 2024 – 2025

Quel est l'effet des dispositifs visant à améliorer le climat scolaire, auprès des élèves du primaire et du secondaire de l'enseignement ordinaire, sur la prévalence du cyberharcèlement ?

Remerciements

Je souhaite remercier toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

Merci à Madame Baye, ma promotrice, pour ses précieux conseils et pour l'encadrement sans faille de ce travail de recherche.

Merci à Monsieur Pressia et Monsieur Dachet pour leurs conseils et leur accompagnement du pré-mémoire jusqu'au mémoire.

Merci à ma maman pour ses nombreuses relectures et ses conseils bienveillants.

Merci à mes amis d'avoir fait tout ce chemin à mes côtés et, plus particulièrement, merci à Claire Cooremans pour son soutien et ses encouragements tout au long de ces trois ans.

Note Liminaire

Pour la rédaction de ce mémoire, j'ai quelques fois eu recours à l'intelligence artificielle, et plus particulièrement à l'outil ChatGPT (OpenAI). Celui-ci m'a principalement été utile pour des reformulations de phrases ou pour corriger des erreurs de syntaxe.

Toutefois, je tiens à préciser que l'ensemble du contenu, des recherches, des idées, de la structure et des calculs dans ce travail me sont propres. L'IA a été un soutien linguistique dans les moments où ma formulation méritait plus de clarté.

Je tenais à vous le préciser par souci d'honnêteté et de transparence, car ce genre d'outil est accessible aujourd'hui et qu'il peut, dans la limite du raisonnable, représenter une aide.

Table des matières

INTRODUCTION.....	8
REVUE DE LA LITTÉRATURE	10
1 LE HARCÈLEMENT SCOLAIRE.....	10
1.1 <i>Un phénomène de santé publique.....</i>	10
1.2 <i>Harcèlement traditionnel et cyberharcèlement.....</i>	12
1.3 <i>Caractéristiques générales du harcèlement</i>	13
2 LE CYBERHARCÈLEMENT.....	18
2.1 <i>Spécificités du cyberharcèlement.....</i>	19
3 LES ACTIONS PRÉVENTIVES	21
3.1 <i>Les interventions efficaces contre le cyberharcèlement</i>	22
4 LE CLIMAT SCOLAIRE	25
4.1 <i>Lien entre violence et climat scolaire</i>	25
4.2 <i>Indicateurs d'un climat scolaire favorable</i>	29
4.3 <i>L'effet du climat scolaire dans la prévention du cyberharcèlement</i>	32
5 NOTRE ÉTUDE.....	33
CONCEPTION DE LA RECHERCHE	34
1 DÉMARCHE UTILISÉE	34
2 MÉTHODOLOGIE	35
2.1 <i>Question de recherche</i>	35
2.2 <i>Critères d'éligibilité</i>	36
2.3 <i>Base de données et stratégie de recherche</i>	37
2.4 <i>Présélection des études</i>	38
2.5 <i>Sélection à partir du texte intégral</i>	39
2.6 <i>Flowchart</i>	40
2.7 <i>Extraction des données</i>	41
2.8 <i>Calcul des ampleurs de l'effet</i>	41
2.9 <i>Interprétation des ampleurs de l'effet.....</i>	42
2.10 <i>Évaluation de la qualité méthodologique des études</i>	43
2.11 <i>Synthèse des données / présentation des résultats.....</i>	44
RÉSULTATS	45
1 PRÉSENTATION DES ÉTUDES INCLUSES	45
1.1 <i>Présentation tabulaire</i>	45
1.2 <i>Description des programmes.....</i>	51
2 SYNTHÈSE DES RÉSULTATS	62

2.1	<i>Regroupements</i>	62
2.2	<i>Effets moyens</i>	62
DISCUSSION	.....	65
1	MÉTHODOLOGIQUE	65
1.1	<i>Évaluation des études incluses</i>	65
1.2	<i>Qualité générale de la recherche sur ce sujet</i>	66
2	THÉMATIQUE	69
2.1	<i>Comment interpréter les amples de l'effet moyen ?</i>	69
2.2	<i>Quelle cohérence dans les effets calculés ?</i>	70
2.3	<i>Comment les résultats se comparent-ils à la littérature ?</i>	70
LIMITES	.....	72
CONCLUSION	.....	73
BIBLIOGRAPHIE	.....	74
FIGURES	.....	81
TABLEAUX	.....	81
ANNEXES	.....	82

Introduction

Dans une ère où le numérique fait quasiment partie intégrante de la vie de tout individu, des questions quant à l'usage de celui-ci se posent. Les abus et les risques liés à la technologie sont réels et son évolution ne cesse de faire apparaître de nouveaux dangers. Dès le plus jeune âge, les enfants sont exposés à une panoplie d'outils numériques que l'on nomme plus communément les « nouvelles technologies ». L'utilisation de ces technologies croît constamment, donnant la possibilité à tout un chacun de participer, d'interagir et de créer. Néanmoins, elles peuvent également porter atteinte à l'intégrité physique, mentale et morale des enfants par les différents types de menaces qu'elles induisent (Bellon & Gardette, 2017). Le harcèlement via le cyberspace constitue l'une de ces menaces.

En effet, l'intimidation et les menaces en ligne sont courantes. Par exemple, en Fédération Wallonie-Bruxelles et dans la majorité des pays de l'OCDE, l'intimidation verbale et relationnelle sont plus fréquentes que l'intimidation physique (OECD, 2023 ; Crépin et al., 2019). De nombreux pays s'efforcent d'assurer la sécurité des élèves dans les environnements numériques (OECD, 2023), entre autres par le biais de lois et de programmes de prévention et/ou d'intervention. En 2008, l'Union européenne a voté la décision n°1351/2008/CE « instituant un programme communautaire pluriannuel visant à protéger les enfants lors de l'utilisation de l'internet et d'autres technologies de communication » (Parlement européen & Conseil de l'Union européenne, 2008). Reconnu comme un problème de santé publique, le cyberharcèlement est devenu, tout comme le harcèlement, une préoccupation à l'international au travers des politiques publiques des pays industrialisés. Naturellement, la lutte contre le cyberharcèlement passe en partie par la voie pénale. En Belgique, par exemple, la législation permet de le sanctionner via l'application conjointe de deux articles de lois : l'un réprimant le harcèlement et l'autre précisant l'utilisation de moyens électroniques (Gangi et al., 2023). Chaque pays propose des approches variées, comme : définir des cadres politiques ou juridiques, créer des mécanismes de signalement ou de soutien externe, proposer des interventions en milieu scolaire et dans la formation des enseignants (OECD, 2023).

Parallèlement à ces réponses institutionnelles, le champ scientifique se préoccupe également de ce phénomène (Galand, 2021). La plupart des études observent un fort recouvrement entre le harcèlement In Real Life (IRL) et le cyberharcèlement (Blaya, 2015 ; Modecki et al., 2014, cités par Galand, 2021). Comme nous le verrons, ce chevauchement se manifestera dans certaines

propriétés communes aux deux mécanismes (Torgal et al., 2023 : Gozlan, 2018). Des recherches examinant la lutte contre le cyberharcèlement et plusieurs méta-analyses ont déjà testé l'efficacité des programmes « anti cyberharcèlement ». Parmi elles, nous pouvons citer les travaux de Chicote-Beato et al. (2024), Torgal et al. (2023), de Ng et al. (2022) et de Gaffney et al. (2019) sur lesquels nous reviendrons dans la suite de ce travail. Par ailleurs, la littérature scientifique pointe parfois le climat scolaire comme un levier pour lutter contre les violences à l'école. Un récent article de Galand et al. (2023) explore les effets des préventions contre les violences à l'école par le biais du climat scolaire. Les recherches sur ce sujet suggèrent l'existence d'une relation entre ce dernier et la violence à l'école. Steffgen et Recchia (2012) mettent notamment en évidence une corrélation négative entre ces deux dimensions. Le lien établi postule que les différents domaines du climat scolaire (Wang & Degol, 2016), détaillés plus loin dans ce travail, peuvent influencer positivement ou négativement la violence et la victimisation (Blaya, 2015 ; Debardieux, 2015).

Selon Blaya (2015), violence In Real Life (IRL) et cyberviolence sont liées. Dans cette optique, il serait logique de retrouver également un lien entre cyber victimisation et climat scolaire, même si elle se déploie dans le cyberspace. La frontière poreuse, supposée entre monde virtuel et monde réel, pourrait expliquer cela (Blaya, 2015). Une revue systématique récente de Chicote-Beato et al. (2024), montre d'ailleurs que certains facteurs présents dans les programmes de lutte contre la cyberintimidation, dont le climat scolaire, entraînent des résultats positifs en matière de prévention de la cyberintimidation. Cependant, même si ces deux phénomènes semblent être liés, nous verrons que le cyberharcèlement présente des spécificités qui le distinguent du harcèlement traditionnel et qui le rendent plus dangereux.

Au vu de ces éléments, il apparaît pertinent d'évaluer l'incidence du climat scolaire dans la lutte contre le cyberharcèlement. Cette recherche vise à mesurer l'efficacité des programmes d'intervention agissant sur le climat scolaire et à analyser leur impact sur la prévalence du cyberharcèlement. Dans ce travail, nous examinerons la question suivante :

Quel est l'effet des dispositifs d'intervention ou de prévention visant l'amélioration du climat scolaire, menés par les équipes éducatives dans les écoles et destinés aux élèves du primaire et du secondaire de l'enseignement ordinaire, sur la prévalence du cyberharcèlement, comparativement aux pratiques traditionnelles ?

Revue de la littérature

Dans le cadre de cette revue de la littérature, la problématique du harcèlement en milieu scolaire sera abordée comme point de départ afin de mieux comprendre la notion de cyberharcèlement. Celui-ci est en effet une forme de violence scolaire et est souvent considéré comme le prolongement du harcèlement traditionnel, s'inscrivant dans la continuité de ses dynamiques spécifiques. Il apparaît donc pertinent de démontrer les liens entre ces deux phénomènes. Dans un second temps, les caractéristiques du harcèlement seront mises en avant pour dégager les éléments permettant d'éclairer le fonctionnement du cyberharcèlement et de comprendre en quoi il diffère du harcèlement traditionnel. Une attention particulière sera portée aux spécificités du processus de harcèlement en ligne. Ensuite, un intérêt sera porté aux interventions de lutte contre le cyberharcèlement et aux résultats qui en découlent en vue de déceler les composantes efficaces dans ce type d'intervention. Enfin, cette analyse sera élargie à la question du climat scolaire, envisagé ici comme un levier potentiel dans la prévention et la lutte contre le cyberharcèlement.

1 Le harcèlement scolaire

1.1 Un phénomène de santé publique

Contrairement à certaines croyances, le harcèlement n'est pas un phénomène nouveau (Catheline, 2009). En réalité, les chercheurs tentent de le comprendre au travers d'études depuis les années septante (Catheline, 2009 ; Galand, 2021). D'ailleurs, des politiques de lutte contre le harcèlement sont en place dans divers pays depuis déjà quelques années. L'impression que le phénomène est assez récent est, en fait, dû à sa médiatisation tardive. En Belgique et dans d'autres pays, c'est seulement après les années 2010 que le harcèlement est rendu public à travers des débats médiatiques et politiques, poussés par les professionnels de la santé, de l'éducation et les chercheurs (Galand, 2021).

Le harcèlement scolaire est un phénomène omniprésent. Mais, pour Galand (2021), il ne faut pas confondre l'augmentation de la préoccupation concernant le harcèlement avec un accroissement du phénomène lui-même. Les données de PISA (OECD, 2023) permettent de rendre compte de l'ampleur de ce dernier, tel que rapporté par les élèves de 15 ans : « On average across OECD countries, 20% of students reported being bullied at least a few times a month. » (OECD, 2023, p.108). L'étude révèle que le harcèlement se produit dans tous les pays/économies participants mais, les résultats de 2022 indiquent que la tendance d'augmentation du harcèlement,

précédemment observée, se rompt. En effet, entre 2018 et 2022, on observe une diminution de l’incidence de tous types de harcèlement, de deux à trois pourcents en moyenne dans les pays de l’OCDE (OECD, 2023). Cependant, il se pourrait que cette diminution soit liée au contexte particulier de la pandémie de Covid-19. Les données ayant été recueillies peu de temps après un retour progressif à la normale, on peut supposer que les interactions sociales, notamment en milieu scolaire, étaient encore limitées, ce qui aurait pu restreindre les occasions de harcèlement.

L’enquête PISA de 2022 (OECD, 2023) montrent qu’au sein des pays de l’OCDE, en comparaison avec l’intimidation physique (*p. ex., frapper ou pousser les autres élèves, emporter ou détruire des choses qui appartiennent aux autres élèves*), c’est l’intimidation verbale et relationnelle (*p. ex., se moquer des autres élèves, répandre de mauvaises rumeurs*) qui est la plus fréquente. Notons que ces résultats sont parfois fortement contrastés d’un pays à l’autre. D’autres recherches montrent que les élèves sont victimes de violence verbale (insultes, menaces), physique (coups), sociale ou relationnelle (exclusion, ragots, rumeurs), d’atteinte à leurs biens (vols ou bris de matériel) et finalement de violence par l’intermédiaire des technologies de l’information (cyberagression par courriel, réseaux sociaux, textos, etc.) (UNICEF, 2011 ; Poulin et al., 2015).

Les conséquences du harcèlement et du cyberharcèlement sont délétères pour ceux qui en sont victimes ou auteurs. Une proportion non négligeable d’élèves est directement concernée par ce phénomène et cela porte à conséquences (Galand, 2021). La victimisation¹ engendre des effets indéniables sur la santé mentale, notamment l’anxiété et la dépression, mais aussi sur la santé en général avec des comportements de mise en danger, comme l’automutilation et les conduites suicidaires (Catheline, 2008 ; Poulin et al., 2015 ; Galand 2021 ; OECD, 2023). Les auteurs de harcèlement s’exposent aussi à des risques néfastes provoquant chez eux des problèmes externalisés, par exemple, des comportements violents et délinquants, la consommation de psychotropes. Notons que les conséquences négatives seraient plus apparentes lorsque le harcèlement est intense et de longue durée (Galand, 2021).

¹ Le terme « victimisation » reviendra plusieurs fois dans ce travail. On entend par celui-ci le fait d’être victime de harcèlement, c’est-à-dire : d’être pris dans une dynamique répétée de souffrance due au harcèlement.

1.2 Harcèlement traditionnel et cyberharcèlement

Le harcèlement est un phénomène déjà bien connu. Selon Humbeeck (2022), le cyberharcèlement repose sur les mêmes dynamiques et mécanismes que le harcèlement In Real Life. Ce qui change avec le « cyberharcèlement », c'est principalement le cadre dans lequel il se déploie : l'environnement numérique (Humbeeck, 2022). Les nouvelles technologies sont en effet le biais par lequel passe l'intimidation à présent (Gozlan, 2018).

Catherine Blaya (2015) explique que les phénomènes de harcèlement et de cyberharcèlement sont étroitement liés et que, souvent, les mêmes personnes subissent les deux types de violence par voie électronique et dans la vie réelle. Il semble donc y avoir une continuité entre harcèlement traditionnel et cyberharcèlement : les faits, qui débutent en face à face au sein de cercles sociaux préexistants, ont tendance à déborder en ligne et ce qui se passe en ligne, entraîne visiblement des répercussions en face à face (Galand, 2021 ; Gozlan, 2018, Blaya, 2018). Néanmoins, la violence s'exprime avec des formes plus insidieuses. En effet, ce qui rend le cyberharcèlement particulièrement dangereux, c'est justement le nombre de formes de violences qu'il peut combiner dans un espace virtuel. Couramment, ce sont des injures et des rumeurs qui sont propagées via les réseaux sociaux, mais des faits plus graves, pouvant constituer des infractions pénales, ont également lieu, comme l'usurpation d'identité ou la diffusion d'images détournées ou truquées (Catheline, 2008).

Cette diversité de moyens confère au phénomène de harcèlement une ampleur immense. Ce qui était auparavant l'affaire d'une classe ou d'un établissement scolaire devient soudain celle de tous les membres d'un réseau (Bellon & Gardette, 2017). Les supports virtuels par lesquels se déploie le cyberharcèlement, amplifient sa portée, notamment grâce aux réseaux sociaux. Dans cette optique, il apparaît comme du harcèlement ordinaire auquel l'univers numérique aurait conféré une résonnance décuplée, ce qui augmente sa portée destructrice et sa dangerosité par son caractère difficilement maîtrisable (Humbeeck, 2022). Bellon et Gardette (2017) émettent l'idée de considérer le cyberharcèlement comme un facteur aggravant du harcèlement scolaire tout en explorant ce qui distingue les deux phénomènes.

Smith et ses collègues définissent d'ailleurs le cyberharcèlement de la manière suivante : « an aggressive, intentional act carried out by a group or individual, using electronic forms of contact, repeatedly and over time against a victim who cannot easily defend him or herself » (Smith et al.,

2008, p. 376). On retrouve bien quelques points communs entre les composantes du harcèlement traditionnel et la définition donnée au cyberharcèlement, à savoir : le déséquilibre de pouvoir, l'intentionnalité et la répétition (Blaya, 2018 ; Bellon & Gardette, 2017). En réalité, la plupart des définitions se sont inspirées de la définition plus largement acceptée du harcèlement ordinaire (Englander et al., 2017).

Dès lors, il semble nécessaire de comprendre le harcèlement traditionnel avant de conceptualiser le cyberharcèlement. Cette comparaison vise à saisir la nature du phénomène (ce qui le caractérise) ainsi que sa dynamique (ce qui l'alimente, ce qui lui permet de se développer et de s'implanter durablement) (Bellon & Gardette, 2017).

1.3 Caractéristiques générales du harcèlement

Le harcèlement possède trois caractéristiques présentes simultanément : une répétition régulière, une conduite agressive intentionnelle, et une relation d'emprise de dominé/dominant (Catheline, 2008 ; Bellon & Gardette, 2010 ; Gozlan, 2018 ; Galand, 2021 ; Espelage & Swearer, 2023). En 1999, Olweus donnait une définition générale du phénomène, expliquant qu' « un élève est victime de violences ou de victimisation lorsqu'il est exposé, de manière répétée et à long terme, à des actions négatives de la part de l'un ou plusieurs autres élèves. » (Olweus et al., 1999, p. 20). Par cette définition, il met l'accent sur deux autres facettes importantes du harcèlement : les actions négatives et le contexte social dans lequel il prend place. Plusieurs notions doivent être considérées pour avoir une vision complète de ce que représente le harcèlement.

• **La répétition**

Le caractère répétitif des traitements violents envers une personne distingue le harcèlement d'autres types d'agressions (Galand, 2021). La relation négative est alors inscrite dans la durée, puisque les actions négatives se perpétuent de façon systématique et ce, sur une longue période (Catheline, 2008 ; Bellon & Gardette, 2010).

Cette répétition ne fait pas partie d'un large consensus parmi la communauté scientifique concernant la durée et la fréquence exactes à partir desquelles on peut qualifier des agressions comme relevant du harcèlement (Bellon & Gardette, 2010). Olweus (1973, cité par Bellon & Gardette, 2010) estimait qu'une agression qui se produisait au moins une fois par semaine pendant un mois pouvait être qualifiée de harcèlement scolaire. Bellon & Gardette (2010) sont d'avis qu'il

ne faut considérer que les faits de harcèlement répétitifs étalés sur une période d'au moins une année scolaire. Smith (2002, cité par Catheline, 2009) considère que l'idée de violence répétée n'est pas obligatoirement quotidienne. De fait, ces auteurs partagent bien l'idée de répétition, mais divergent sur son intensité ou sa durée.

En ce qui concerne la mesure de la fréquence des faits de harcèlement, les études à large échelle mobilisent des approches variées pour appréhender la notion de répétition. L'enquête PISA 2018, par exemple, évalue l'exposition des élèves à des comportements d'intimidation sur une échelle temporelle annuelle, à travers les catégories suivantes : « Quelques fois par an, Quelques fois par mois, Au moins une fois par semaine » (Crépin et al., 2019). L'enquête « Comportements, bien-être et santé des élèves » (Health Behaviour in School-aged Children [HBSC]), quant à elle, utilise une période de référence plus courte, qui questionne les deux derniers mois, à travers cinq items précis : « je n'ai pas été harcelé(e) au cours des 2 derniers mois », « c'est arrivé 1 ou 2 fois », « 2 ou 3 fois par mois », « à peu près 1 fois par semaine », « plusieurs fois par semaine » (SIPES, 2024). Enfin, le National Center for Education Statistics (NCES, 2018) ne propose pas d'échelle chiffrée, mais définit la notion de répétition comme l'intimidation qui se produit encore et encore, ou la peur qu'elle se produise encore et encore. Même si ces trois dispositifs partagent le même objectif de recenser la fréquence du harcèlement, ils se distinguent par la période de référence qu'ils mobilisent et par les seuils retenus dans leurs échelles de fréquence. On observe ainsi, ici aussi, une quantification variable de la notion de répétition.

Même si la répétition est une caractéristique propre au harcèlement, il est difficile d'évaluer précisément la fréquence exacte à considérer. Olweus et ses collègues (1999) indiquent tout de même que « l'état d'agresseur ou de victime est un état pouvant durer longtemps, bien souvent plusieurs années. » (Olweus et al., 1999, p.35).

- **La volonté de nuire**

Le harcèlement a un caractère délibéré. Les agressions ne sont pas faites de manière accidentelle (Galand, 2021) ; elles ont pour objectif de nuire (Bellon & Gardette, 2010). C'est d'ailleurs la répétition des faits de harcèlement qui laisse penser que l'harceleur les produit de manière délibérée pour intimider, manipuler ou blesser autrui (Catheline, 2008).

Alors que Catheline (2008) souligne que les agresseurs éprouvent des difficultés à comprendre le point de vue d'autrui et, par conséquent, à faire preuve d'empathie, Galand (2021) croit peu à un

déficit de compétences émotionnelles chez les auteurs de harcèlement. Même si l'empathie affective (compétence à ressentir les émotions d'autrui) et l'empathie cognitive (compétence à comprendre le point de vue d'autrui) sont corrélées négativement au fait de harceler autrui, la corrélation reste faible et varie d'une étude à l'autre. Gasser et Keller (2009, cités par Galand 2021) apportent une nuance importante et expliquent que les harceleurs n'auraient pas de problèmes d'empathie affective et cognitive, mais qu'ils n'activeraient pas ces capacités d'empathie envers leurs victimes. Via des mécanismes de désengagement moral, ils inhiberaient leur réactivité émotionnelle en s'imaginant des raisons fondées pour ne pas ressentir d'empathie (Galand, 2021).

Contrairement à l'empathie, la tendance à vouloir obtenir une position dominante est, quant à elle, plus compréhensible (Galand, 2021). Le harcèlement deviendrait ainsi une stratégie pour obtenir une position dominante et un statut élevé au sein du groupe de pairs. Les élèves harceleurs ne voient pas d'inconvénient à user du harcèlement, qu'ils jugent acceptable et efficace, pour parvenir à leurs fins, c'est-à-dire : acquérir une position dominante (Galand, 2021).

- **La disproportion des forces**

Dans une situation de harcèlement, la relation entre les principaux protagonistes est caractérisée comme inégalitaire, traduisant un déséquilibre de pouvoir (Galand, 2021), un rapport de forces asymétrique (Olweus et al., 1999). Cette position de force peut se constater dans des actes de violence à l'école qui se passent entre deux élèves, « un contre un », mais aussi entre un groupe d'élèves et un élève seul, « tous contre un » (Catheline, 2008, p.21). Toutefois, si l'agresseur peut être un individu seul ou un groupe, la cible du harcèlement peut également être un individu unique ou un groupe. En milieu scolaire, il s'agit généralement d'un élève seul, la victime, harcelée par un groupe de deux ou trois élèves (Olweus et al., 1999). Dans tous les cas, l'élève victime se sent vulnérable et peine à se défendre face aux actions négatives qu'il subit alors que celui (ou ceux) qui harcèle se sent en position de force (Galand, 2021 ; Olweus et al., 1999). Cependant, la relation entre agresseur et agressé s'inscrit généralement dans un contexte social (Galand, 2021) qui donne l'ascendant au harceleur.

Ce rapport inéquitable s'appuie sur des attitudes relationnelles dominantes (Bellon & Gardette, 2010) et est un des éléments particulier qui dissocie le harcèlement d'un conflit ou d'une bagarre entre pairs où les torts sont partagés. Dès lors, le harcèlement symbolise davantage une situation de maltraitance ou d'abus de pouvoir (Bellon & Gardette, 2010 ; Galand, 2021). Finkelhor et al.

(2012, cités par Galand, 2021) précisent que cette relation inégale, parfois très subtile, est plus liée à une forme de statut ou d'influence en contexte de groupe qu'à un rapport de force physique. D'ailleurs, le lien entre force physique et agression établi par l'étude de Olweus (1999) n'est pas significatif. Si globalement, ce lien est non significatif, il agirait différemment pour les filles et les garçons. En effet, pour les garçons, le lien entre la force physique et le taux de popularité dans le groupe de pairs est quant à lui plus clair : la force physique est liée à un taux élevé de popularité et la faiblesse physique est liée à une faible popularité (Olweus et al., 1999). Ainsi, la domination s'avère implicite et émane de la perception qu'a le groupe de la force physique de l'agresseur : plus celle-ci est perçue comme élevée, plus la popularité augmente, consolidant la position de dominant (Bellon & Gardette, 2010).

- **Les actions négatives**

Les actions négatives sont les actions intentionnelles orientées vers une personne et qui portent atteinte ou provoquent une souffrance à cette personne. Il s'agit de comportements agressifs (Olweus et al., 1999).

Le Centers for Disease Control and Prevention (CDC) met en avant deux modes et quatre types de conduites agressives (Gladden et al., 2014). Le mode renvoie à la forme de l'agression, direct ou indirect, et le type implique les comportements agressifs utilisés ; les actes physiques, verbaux, relationnels/sociaux et les dommages matériels (Miller, 2023).

L'organisme CDC définit ces deux aspects comme suit (Gladden et al., 2014) :

- Modes :

- I. Direct*

Il s'agit des comportements agressifs qui sont produits en présence de la personne ciblée, comme : les interactions en face à face, les manifestations physiques violentes, le fait de pousser autrui, le fait de diriger des communications écrites ou verbales nuisibles à la personne...

- II. Indirect*

Ce sont les comportements agressifs qui ne sont pas communiqués directement à la personne cible, par exemple : la propagation de rumeurs fausses et/ou nuisibles, les commentaires écrits désobligeants dans un espace physique ou virtuel...

- Types

- i. *Physique*

Lorsque que l'auteur du harcèlement utilise la force physique pour intimider. Par exemple : frapper, donner des coups de pied ou de poing, cracher, pousser, faire trébucher.

- ii. *Verbal*

Le tort est causé par la communication verbale ou écrite, comme : les railleries, les insultes, les notes écrites ou les gestes qui menacent ou offensent, les commentaires sexuels inappropriés, les menaces verbales.

- iii. *Relationnel*

L'harceleur use de comportements pour nuire à la réputation et aux relations de la personne cible. Le harcèlement relationnel direct comprend les efforts visant à isoler autrui en l'empêchant d'interagir avec ses pairs ou en l'ignorant. Le harcèlement relationnel indirect inclut la diffusion de rumeurs fausses et/ou nuisibles, la rédaction publique de commentaires désobligeants, la publication d'images embarrassantes sans le consentement de la personne, dans un espace physique ou virtuel.

- iv. *Dommage à la propriété*

La propriété de la personne ciblée est endommagée ou altérée par l'auteur qui lui cause du tort par divers actes : vols de biens personnels, destructions des biens personnels en la présence d'autrui, suppressions d'informations électroniques personnelles.

- **Le contexte social**

Le harcèlement doit être envisagé comme un évènement relationnel dynamique comportant des interactions complexes entre agresseurs, victimes et spectateurs (Catheline, 2008). En effet, il ne s'agit pas uniquement d'un conflit entre deux élèves. Souvent, des témoins assistent aux actes d'intimidation et de violence. La situation de harcèlement prend place au sein d'un contexte social et dépasse alors les individus directement impliqués (Galand, 2021), c'est un phénomène de groupe (Olweus et al., 1999). Dès lors, le processus de harcèlement peut être représenté sous la forme d'une relation triangulaire entre un harceleur, une victime et un groupe de pairs (Bellon & Gardette, 2010).

Bellon & Gardette (2010) vont, eux, un pas plus loin en exprimant que le harcèlement scolaire n'existe que s'il est visible par les pairs. Ces derniers ont une place prépondérante au sein de ce processus, puisqu'ils l'influencent fortement selon l'attitude qu'ils vont adopter. De fait, leurs réactions peuvent tout à fait le réduire, voire le stopper, mais aussi l'encourager, le faire persister (Bellon & Gardette, 2010 ; Galand, 2021). Les recherches d'Hawkins et al. (2001, cité par Galand, 2021) montrent que la tournure ultérieure du harcèlement et l'adaptation psychosociale des personnes directement concernées sont entraînées par les réactions des témoins. Par conséquent, ces dernières peuvent avoir des répercussions importantes.

2 Le cyberharcèlement

Le terme « cyberharcèlement », ne faisant pas consensus parmi la communauté scientifique, est parfois employé pour référer à toute forme de violences en ligne, comme une sorte de mot fourre-tout (Bellon & Gardette, 2017 ; Galand, 2021). De plus, on constate qu'un champ lexical varié est utilisé pour se rapporter à ce concept. Les chercheurs utilisent aussi des termes tels que « cyberviolence », « cyber-aggression », « cyber-victimisation » (Blaya, 2018, p.423). Définir le cyberharcèlement de façon claire et consistante n'est pas chose aisée.

Toutefois, Blaya (2018) propose une distinction importante entre les cyberviolences et le cyberharcèlement, l'un comprenant toutes les agressions uniques faites au moyen d'outils numériques et l'autre renvoyant à un type de harcèlement (Galand, 2021 ; Blaya et al., 2022). Plus précisément, le terme « cyberviolences » traduit des violences ponctuelles tandis que le cyberharcèlement surgit lorsque ces violences sont répétées au moins une fois par semaine sur une durée d'un mois. Cette distinction entre les deux termes est fondamentale car elle a des implications directes en termes de méthode de recherche (Blaya, 2018). Ainsi, la cyberviolence comprend le cyberharcèlement mais, contrairement à ce dernier, elle peut consister en un échange mutuel de menaces ou d'insultes, sans qu'il y ait déséquilibre de pouvoir ou répétition (Blaya, 2022).

En général, on peut considérer que les éléments clés des définitions du cyberharcèlement sont les notions d'agressivité, d'intentionnalité, de répétition et de déséquilibre de pouvoir, comme pour le harcèlement traditionnel (Olweus et al., 1999 ; Blaya, 2018 ; Gottschalk, 2022).

2.1 Spécificités du cyberharcèlement

Même si le cyberharcèlement s'apparente de prime abord au harcèlement traditionnel, il ne peut être considéré comme le simple prolongement de celui-ci dans l'espace virtuel (Bellon & Gardette, 2017). En raison de son aspect digital, il possède certaines caractéristiques qui le distinguent du harcèlement ordinaire et qui expliquent sa grande capacité destructrice (Humbeeck, 2022). Bellon et Gardette (2017) identifient deux caractéristiques principales qui marquent la différence entre les deux phénomènes :

d'une part, le cyberharcèlement morcelle et démultiplie des tâches qui, dans le cas du *school bullying*, étaient effectuées par les mêmes individus et, d'autre part, le cyberbullying, à la différence du harcèlement scolaire, s'effectue dans une relation qui n'est jamais celle d'un face à face direct (Bellon & Gardette, 2017, p. 22).

Ainsi, malgré des similarités apparentes, le cyberharcèlement constitue bien un processus spécifique qui possède une logique, une dynamique et des mécanismes qui lui sont propres.

- **Le morcellement et la démultiplication des rôles**

La répétition des mêmes actions négatives n'est pas aussi évidente dans le cyberharcèlement que dans le harcèlement ordinaire. Elle peut, dans ce cas-ci, équivaloir au caractère permanent et partagé des communications en ligne (Galand, 2021 ; Blaya, 2018) ou être comprise par l'impact de certaines formes de cyberviolences qui, en un seul clic, peuvent détruire une réputation (Menesini et al., 2012, cités par Blaya, 2018). Le caractère répétitif de l'action préjudiciable n'est pas systématiquement pris en charge par l'agresseur. Il arrive régulièrement qu'un contenu sur un réseau social soit visionné, asséné de commentaires néfastes ou relayé par d'autres acteurs. Chaque internaute contribue ainsi à la dimension répétitive de l'agression (Bellon & Gardette, 2017 ; Englander et al., 2017). Cette situation est propre au cyberharcèlement et modifie la nature même du phénomène de harcèlement. Comme l'indiquent Steffgen et ses collègues (2013), on peut nuire à quelqu'un en agissant une seule fois puisque des internautes inconnus, impliqués sans le savoir, se chargent de la répétition.

- **La disproportion des forces**

Dans certains cas, l'inégalité de la relation peut se créer via un déséquilibre dans les compétences technologiques des protagonistes ou être due à l'anonymat que permettent les nouvelles technologies (Blaya, 2018 ; Galand, 2021). En ce sens, la victime se retrouve en situation de faiblesse et l'auteur en position de force puisque, anonyme, il est intouchable (Blaya, 2018). Dans

d'autres cas, la disproportion des forces ne provient plus uniquement de la supériorité physique des individus ou de leur plus grand nombre, tel que cela s'observe dans le harcèlement ordinaire, mais de la puissance du système technique (Bellon & Gardette, 2017). Cette domination s'exerce à travers des agressions en ligne qui peuvent prendre différentes formes, telles que la diffusion de messages textes, d'images, de photographies commentées, de vidéos (Blaya, 2018 ; Gottschalk, 2022). Par le biais des emails, des messageries instantanées, des SMS et des réseaux sociaux, les auteurs peuvent exprimer des « moqueries, menaces, insultes, agressions à caractère sexuel, ostracisme, rumeurs, diffusion d'images humiliantes, lynchage, dissémination de documents privés ou usurpation d'identité voire un usage frauduleux d'un mot de passe. » (Blaya, 2018, p.424).

Dès lors, c'est l'ensemble du réseau qui permet à l'harceleur de prendre l'ascendant sur sa victime. Bruno Humbeeck (2022, p.19) introduit la notion de « spect-acteurs » qui désigne la présence de témoins participant sans rien faire à l'intensification de la virulence de l'agression. Dans une situation de cyberharcèlement, il n'y a pas de spectateur passif, car celui qui est témoin, mais qui n'agit pas, manifeste en quelque sorte son accord avec l'agresseur (visionnage, partage ou « like »). Cela renforce l'agression et cristallise les rôles de dominant et de dominé puisque la personne qui subit l'agression se retrouve dans une position d'impuissance face au nombre de « spect-acteurs » (Humbeeck, 2022).

• L'absence de face à face

Le cyberharcèlement se produisant dans le cadre d'une relation médiatisée par des moyens techniques exclut la relation directe entre les protagonistes. Le face-à-face, qui permet de mettre un visage sur l'agresseur et la victime dans le cas du harcèlement ordinaire, est absent lorsque l'agression se produit en ligne. Cette absence modifie significativement la nature du phénomène, autant pour les harceleurs que pour leurs victimes (Bellon & Gardette, 2017).

D'une part, celui qui commet l'agression à distance n'est pas directement confronté à sa victime. Dès lors, il ne peut percevoir l'expression de son visage ou le fait qu'elle éprouve une émotion. Sans confrontation directe, on lève toute entrave à l'agression, lui permettant ainsi de se déployer avec beaucoup moins de retenue (Humbeeck, 2022). D'autre part, certaines victimes ne connaissent pas l'identité de leur agresseur. L'anonymat, rendu possible par l'espace virtuel, accroît profondément le sentiment d'insécurité chez les victimes confrontées à l'ignorance ou à l'incertitude concernant la personne leur portant atteinte (Bellon & Gardette, 2017).

Cette particularité du cyberharcèlement conduit à des agressions présentant une charge violente sensiblement accrue. Une relation virtuelle favorise des échanges plus violents : des propos qui n'auraient pu être tenus dans une relation de proximité, peuvent facilement prendre place dans le cyberespace. Les agresseurs, derrière leurs écrans, ne sont pas conscients de la réaction émotionnelle de leurs victimes et ont plus de facilité à faire fi de toute pitié et de toute empathie à leurs égards (Humbeeck, 2022).

3 Les actions préventives

En vue de lutter contre le cyberharcèlement et de soutenir la sécurité des élèves dans les espaces en ligne, de plus en plus de pays mettent en œuvre des programmes d'intervention. Ces programmes de lutte contre le harcèlement et le cyberharcèlement sont, dans la majorité des cas, suggérés par des chercheurs à la suite d'analyses, d'études ou d'expérimentations. Dans la littérature, de nombreux constats sont exprimés quant aux manières de lutter contre le harcèlement et le cyberharcèlement.

Des actions préventives et répressives peuvent être mises en place, mais plusieurs auteurs insistent sur l'importance d'une approche globale. Saint-Louboue (2020) souligne que la lutte contre le harcèlement en ligne repose autant sur un travail répressif que sur un ensemble de moyens préventifs ou réactifs. Olweus (1999) et Catheline (2008) conseillent également d'associer des mesures répressives et éducatives afin d'agir efficacement.

De plus, comme le harcèlement et le cyberharcèlement semblent liés, Blaya (2018) recommande de développer des actions de prévention axées simultanément sur les deux phénomènes. Celles-ci doivent être soutenues par les enseignants de l'école qui assurent une information et un engagement actif (Olweus et al., 1999 ; Galand, 2021). Aussi, mettre en place une équipe de membres du personnel de l'école formés à une méthode non confrontante pourrait s'avérer constructif pour résoudre les situations de harcèlement (Galand, 2021).

Le harcèlement scolaire est un phénomène qui ne peut être étudié sans la considération de la dynamique de groupe et les relations de pouvoir entre les groupes sociaux interdépendants (Borgonovi & Pàl, 2016). Donc, pour rendre intelligible une situation de harcèlement, Galand (2021) conseille de la considérer comme une relation de déséquilibre d'influence installé qui prend place dans un contexte social.

Toutefois, bien que de nombreuses recommandations existent, toutes ne portent pas spécifiquement sur le cyberharcèlement. Il est difficile de dégager des lignes directrices claires. Cela souligne la nécessité d'examiner les pratiques issues d'interventions qui se sont révélées efficaces dans la lutte contre le cyberharcèlement.

3.1 Les interventions efficaces contre le cyberharcèlement

D'après une « umbrella review² » de Heyeres et ses collègues (2021), les composantes identifiées pour lutter contre le cyberharcèlement, issues de l'analyse des revues de la littérature, sont principalement la sensibilisation, l'éducation, le développement des compétences, l'autonomisation, la participation des adultes, la collaboration et les changements de politique. Parmi eux, l'éducation à la cybersécurité et le développement des compétences communicationnelles, sociales, émotionnelles et numériques étaient les thèmes les plus récurrents dans les revues examinées (Hutson et al., 2018 ; Lancaster, 2018 ; Reed et al., 2016, cités par Heyeres et al., 2021). Selon cette étude, les chercheurs rapportent des résultats contrastés en ce qui concerne les effets de la participation à des programmes de prévention et d'intervention en matière de cyberharcèlement. D'un côté, plusieurs études soulignent des effets positifs, tels que la réduction de la victimisation en ligne et l'amélioration du bien-être psychologique des jeunes grâce à la psychoéducation, aux compétences en résolution de problèmes ou aux interventions dirigées par des pairs (Reed et al., 2016 ; Hutson et al., 2018 ; Lancaster, 2018, cités par Heyeres et al., 2021). L'implication des parents dans ces programmes semble également efficace pour limiter les comportements de cyberharcèlement (Hutson et al., 2018, cités par Heyeres et al., 2021). D'un autre côté, d'autres recherches nuancent ces résultats en indiquant que ces interventions n'ont pas toujours un impact significatif sur la fréquence des incidents ni sur les comportements des élèves (Mishna et al., 2011 ; Lancaster, 2018, cités par Heyeres et al., 2021). Toutefois, elles peuvent favoriser un changement d'attitude et renforcer la volonté d'agir en cas de cyberharcèlement, ainsi qu'améliorer la communication entre élèves et personnel scolaire (Lancaster, 2018, cité par Heyeres et al., 2021). La méta-analyse de Gaffney et al. (2019), rapporte tout de même des preuves indiquant que les programmes de lutte contre le cyberharcèlement peuvent réduire la perpétration de celui-ci d'environ 10 % à 15 % et la victimisation par cyberharcèlement d'environ 14 %.

² Une revue parapluie est une approche qui collecte et évalue systématiquement l'information provenant de multiples revues systématiques et méta-analyses.

En ce qui concerne l'efficacité des programmes d'intervention contre le cyberharcèlement, certaines caractéristiques seraient plus propices à une diminution du phénomène. Premièrement, le personnel professionnel de l'école joue un rôle majeur dans la promotion de la sécurité en ligne, pour autant qu'il soit suffisamment formé pour l'enseigner aux élèves (DeSmet et al., 2015 ; Hoff & Mitchell, 2009; Li, 2009 ; Papatsoumas, 2014, cités par Heyeres et al., 2021). Deuxièmement, les interventions d'une durée comprise entre dix semaines et un an et demi ont montré une diminution plus significative du cyberharcèlement par rapport aux interventions d'une durée inférieure ou supérieure (Heyeres et al., 2021). Troisièmement, plusieurs recherches démontrent que l'implication des pairs dans la conception et la mise en œuvre des interventions réduit l'exposition aux comportements de cyberharcèlement (Hutson et al., 2018 ; Perren, Corcoran, Cowie, Dehue, Garcia, Mc Guckin, et al., 2012, cités par Heyeres et al., 2021).

En lien avec l'objet d'étude, plusieurs revues systématiques récentes ont investigué les effets des dispositifs d'intervention sur le cyberharcèlement (Gaffney et al., 2019 ; Ng et al., 2022 ; Torgal et al., 2023 ; Chicote-Beato et al., 2024).

Tout d'abord, Gaffney et ses collègues (2019) ont analysé l'efficacité des programmes d'intervention et de prévention contre le cyberharcèlement auprès des élèves scolarisés, de la maternelle à la sixième secondaire (k-12). Parmi les 24 études retenues dans leur revue, 15 étaient des essais contrôlés randomisés et 9 étaient des études quasi-expérimentales. Les auteurs ont constatés une réduction de la perpétration (de 10 à 15%) et de la victimisation (14%) grâce aux programmes anti-cyberharcèlement. Néanmoins, ils soulignent la nécessité de mieux comprendre quelles composantes spécifiques des interventions sont réellement efficaces.

Ensuite, Ng et al. (2022) se sont intéressés aux interventions visant à réduire la fréquence du harcèlement traditionnel ou du cyberharcèlement. Ils se sont concentrés sur un public d'élèves âgés de 10 à 18 ans. Au total, 17 études quantitatives rapportant les effets des interventions éducatives sur la réduction de la fréquence de la victimisation et de la perpétration du harcèlement traditionnel ou du cyberharcèlement ont été incluses. Les interventions ont montré des tailles de l'effet faibles pour la perpétration du cyberharcèlement ($SDM^3 = -.16$) et pour la cybervictimisation ($SDM = -.13$). Ils précisent que le type d'intervention, la durée du programme et l'implication des parents n'ont pas modéré les résultats, mais les programmes dispensés par les

³ SDM signifie « standardized mean differences ».

experts en technologies se sont révélés plus efficaces que ceux donnés par les enseignants. Toutefois, l'efficacité peu marquée des interventions témoignent selon eux de la nécessité de recherches futures pour identifier les facteurs améliorant les effets de ces programmes.

Puis, Torgal et ses collègues (2023) ont étudié les programmes scolaires de prévention du cyberharcèlement qui visent à encourager l'intervention des témoins en ligne (cyber-témoins) et concernant les élèves de la maternelle à la sixième secondaire (k-12). Après une recherche exhaustive et une procédure de sélection rigoureuse, 9 études ont été incluses. Leur analyse a montré, qu'en général, l'effet du traitement n'était pas statistiquement significatif ($g = 0.29$, $SE = 0.14$, $p = .07$, 95% CI [-0.03, 0.61]). Cependant, l'étude a permis de démontrer que l'intégration d'une composante d'activation de l'empathie améliorait l'efficacité du programme (Average Effect size = 0.29) et que les programmes s'avéraient plus efficaces chez les élèves plus âgés.

Enfin, Chicote-Beato et al. (2024) ont examiné les caractéristiques des programmes de lutte contre le cyberharcèlement mis en œuvre dans les écoles primaires avec des élèves de 6 à 12 ans. La recherche systématique et rigoureuse s'est effectuée autour d'études empiriques ayant évalué l'efficacité des programmes ainsi que le cyberharcèlement. Au total, 17 études ont été incluses dans la revue dont 16 ayant un design quantitatif et une ayant un design de méthodologie mixte. Les auteurs attirent l'attention sur le fait que les interventions fondées sur des preuves scientifiques, conçues avec des outils adaptés aux questions de recherche et aux domaines de contenu, ont démontré leur efficacité dans l'atténuation du cyberharcèlement. Parmi les programmes ayant donné des résultats positifs dans la prévention des situations de cyberharcèlement, on retrouve plusieurs caractéristiques clés : la compétence émotionnelle, les compétences en auto-régulation, un climat scolaire positif et la sécurité en ligne. Celles-ci contribueraient à réduire à la fois le harcèlement traditionnel et en ligne.

En somme, la recherche montre que plusieurs des composantes efficaces dans la lutte contre le cyberharcèlement, telles que l'éducation, la participation des adultes et des pairs, le développement des compétences des élèves, la promotion d'un climat scolaire positif, renvoient directement à la sphère scolaire. Ces éléments attirent ainsi l'attention sur le rôle central que pourrait jouer le climat scolaire en tant que levier d'action dans la prévention du cyberharcèlement. Il semble donc essentiel de comprendre ce qu'englobe la notion de climat scolaire et de cerner comment il peut constituer un levier efficace dans la lutte contre le cyberharcèlement.

4 Le climat scolaire

Le climat scolaire est le produit d'un ensemble de valeurs, d'attitudes et de comportements qui impactent les agissements et les perceptions des individus (Blaya, 2015). Il représente une notion vaste, difficile à définir et à mesurer, car l'utilisation d'un unique indicateur dans un seul domaine ne peut suffire à évaluer les « constructs » complexes qu'elle englobe (Borgonovi & Pàl, 2016). En effet, le climat scolaire reprend le « climat relationnel de l'établissement », la « perception de la qualité de l'apprentissage », le « sentiment de sécurité », la « victimation », le « sentiment de justice » et parfois même les « aspects physiques et structurels de l'environnement scolaire » (Blaya, 2015, p.33). Toutes ces dimensions complexifient la mesure de la qualité du climat scolaire.

Ce terme est tellement complexe qu'il n'existerait pas encore de consensus sur sa définition, ni sur les paramètres permettant de le mesurer (Wang & Degol, 2016). Même si une définition universelle n'existe pas (Wang & Degol, 2016), la littérature fait cependant apparaître un consensus en ce qui concerne l'idée d'étudier le climat scolaire comme un état donné et comme le fruit d'un processus complexe et dynamique (Debardieu, 2015). Cohen et ses collègues interprètent le climat scolaire comme « *the quality and character of school life* » (2009, p.182). Celui-ci résulte alors des expériences individuelles vécues par les élèves, les professeurs, les éducateurs et les parents (Cohen et al. 2009 ; Debardieu, 2015). La notion de « climat » va au-delà du « bien-être à l'école » (Debardieu, 2015, p.12). En effet, elle considère tant les perceptions des expériences individuelles que collectives, notamment à travers des phénomènes groupaux (Cohen et al. 2009). Debardieu (2015) affirme qu'il est question d'« une expérience subjective de la vie en milieu scolaire » de l'individu – individu provenant de n'importe quels groupes sociaux qui contribuent à la vie scolaire – tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école. Autrement dit, le terme « climat » compte tous les membres d'une communauté scolaire élargie et non uniquement les élèves. Cette définition rend possible une vision systémique qui accepte une conception complexe en vue d'agir adéquatement dessus (Debardieu, 2015).

4.1 Lien entre violence et climat scolaire

Certains chercheurs conçoivent le climat scolaire dans sa globalité, d'après une optique incluant le climat de classe au sein du climat général de l'école (Galand et al., 2012, cités par Poulin et al. 2015 ; Debarbieux et al., 2012) mais, ils ne sont pas toujours d'accord concernant le nombre de dimensions qui le conceptualisent (Wang & Degol, 2016). Néanmoins, quatre dimensions

principales apparaissent dans la littérature (Cohen et al. 2009 ; Wang & Degol, 2016 ; Debardieux, 2015 ; Crépin et al., 2019). Selon cette vision, le climat scolaire renvoie aux normes, aux buts, aux valeurs, aux relations interpersonnelles, aux pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management, et à la structure organisationnelle incluse dans la vie scolaire (Cohen et al. 2009 ; Debardieux, 2015). Des recherches, il ressort donc quatre dimensions qui, elles-mêmes, se déclinent en plusieurs indicateurs de climat scolaire. Ces sphères de la vie scolaire, mises en lien avec la violence à l'école, peuvent peut-être mettre en lumière certains effets de ces dimensions sur les comportements dits inappropriés des élèves.

Si l'on considère que le climat scolaire joue un rôle sur la sécurité émotionnelle, physique et sociale par les normes, les valeurs et les attentes qu'il induit, alors un climat positif peut soutenir le développement et l'apprentissage des élèves (Cohen et al. 2009), réduire les comportements problématiques des jeunes scolarisés (Wang & Degol, 2016) et influencer la résilience et le bien-être (Debardieux, 2015). Il peut également être impliqué de façon prépondérante dans la prévention de la violence et du harcèlement (Debardieux, 2015 ; Cohen et al. 2009 ; Wang & Degol, 2016). Le climat scolaire est aussi corrélé négativement à la violence à l'école si on se réfère à la méta-analyse de Steffgen et Recchia (2012). Plus le climat scolaire est dégradé, plus les victimisations entre pairs se multiplient (Debardieux, 2015). Aussi, la perception d'un climat scolaire dépend de la violence subie ou agie (Poulin et al., 2015).

Des chercheurs ont examiné le climat scolaire comme déterminant de certains comportements, parfois problématiques, tels que : le harcèlement, la délinquance et l'agression (Wang & Degol, 2016). Afin d'expliquer comment se développent ces différents types de comportements violents en milieu scolaire, deux domaines du climat scolaire sont couramment employés : le climat de sécurité et le climat relationnel (Poulin et al., 2015).

• La sécurité

La sécurité à l'école fait référence à la *sécurité physique*, la *sécurité émotionnelle*, l'*ordre* et la *discipline*. Il s'agit de la façon dont l'école assure la sécurité physique et émotionnelle, de la structuration de la sécurité par les différents membres, du niveau de discipline et d'ordre au sein de l'école (Wang & Degol, 2016).

Des règles claires et connues de tous engendrent un sentiment de sécurité et de justice favorable (Gottfredson et al., 2005 ; Debardieux, 2015). Pour se sentir en sécurité, il faut de la structure.

Toutefois, les règles sont à appliquer de manière cohérente, juste et équitable par l'équipe éducative (Poulin et al., 2015). Une structure trop contraignante et oppressante irait à l'encontre du besoin d'indépendance et de liberté (Debardieux, 2015). Pour Wang & Degol (2016), la sécurité générale dégagée par l'environnement scolaire, opère une grande influence sur les expériences des élèves avec l'agression et l'intimidation. L'instabilité de l'équipe enseignante et le manque de clarté ainsi que l'injustice dans l'exécution des règles sont des facteurs augmentant la victimisation (Debardieux, 2015). Plus précisément, le fait de faire face à des problèmes de sécurité perçus plus grands à l'école rend les élèves plus enclins à s'adonner à des agressions relationnelles ou à être victimisés. À l'inverse, des élèves confrontés à une plus grande cohérence dans la discipline et le soutien social, dans leur école, subissent moins de harcèlement (Wang & Degol, 2016). Les normes disciplinaires et les valeurs partagées concernant les comportements agressifs et les conflits au sein de l'école rendent visible le niveau de violence acceptable. À travers celles-ci, les élèves se construisent donc aussi leurs propres perceptions des attitudes acceptables ou non dans l'école (Debardieux, 2015 ; Wang & Degol, 2016).

- **L'enseignement et l'apprentissage**

Le climat académique fait allusion à la manière dont les apprentissages et les enseignements sont instaurés à l'école. Cela est notamment déterminé par la *qualité de l'enseignement, l'apprentissage social, émotionnel et éthique, le développement professionnel* et enfin le *leadership* (Cohen et al. 2009 ; Wang & Degol, 2016).

L'amélioration du rendement scolaire aurait pour effet d'atténuer la violence à l'école et d'améliorer le climat scolaire (Benbenishty et al., 2016). La sphère académique (l'enseignement et l'apprentissage) du climat scolaire, si elle est de qualité, peut être bénéfique pour orienter les élèves vers l'acquisition de compétences sociales et la réussite scolaire plutôt que vers des comportements problématiques (McEvoy et Welker, 2000, cités par Wang & Degol, 2016). Les pratiques ou les approches d'enseignement peuvent aussi avoir leur incidence sur l'agressivité des élèves (Wang & Degol, 2016 : Poulin et al., 2015). Par exemple, regrouper les élèves par niveau dans des classes réduites, et plus particulièrement les élèves en difficultés, serait fortement lié à un accroissement de la victimisation. Le groupement par niveau représente d'ailleurs un des facteurs les plus importants pour expliquer les variations de victimisations entre écoles (Debardieux, 2015).

• Le climat relationnel

Le climat relationnel se rapporte à l'aspect de la communauté scolaire et est caractérisé par la qualité des interactions entre les actionnaires de l'école. Plus précisément, les indicateurs qui le définissent, sont la *qualité des relations interpersonnelles*, la *connectivité*, le *respect de la diversité* et les *collaborations communautaires* (Cohen et al. 2009 ; Wang & Degol, 2016).

La qualité de l'organisation sociale d'un établissement a une incidence sur la diminution de la prévalence et la sévérité de la violence scolaire (Poulin et al., 2015). Le caractère des relations interpersonnelles comme la perception d'une cohésion plus grande et d'une connectivité à l'école supérieure est associée à un moindre risque d'intimidation (Wang & Degol, 2016). Debardieux (2015) révèle que le degré d'appartenance ressenti envers l'école est fortement lié au niveau d'agression et de victimisation. De plus, les élèves interviendraient davantage face aux comportements problématiques de leurs pairs lorsqu'ils voient l'école comme un lieu avec un fort sentiment de solidarité et d'appartenance. De meilleures relations avec les pairs contribueraient également à diminuer l'agressivité, la victimisation et les problèmes comportementaux (Wang & Degol, 2016 ; Poulin et al., 2015). À l'inverse, la perpétration et la victimisation du cyberharcèlement peuvent mener à la perception d'un climat scolaire négatif, car les auteurs et les victimes peuvent se sentir en insécurité ou non intégrés dans la communauté scolaire (Heyeres et al., 2021).

En somme, les pratiques collaboratives entre élèves et entre adultes, la participation et l'engagement dans la vie de l'école, le soutien social, la cohésion et la connectivité à l'école, la solidarité, etc. constituent une organisation sociale de qualité. Ce tout entretient un climat sécurisant qui, à son tour, contribue à la réduction des risques de victimisations par les pairs (Poulin et al., 2015).

• L'environnement institutionnel

Cette dimension davantage structurelle renvoie à la congruence entre le cadre scolaire, l'entretien et l'infrastructure de l'école, l'accessibilité des ressources éducatives (Wang & Degol, 2016) mais aussi les offres éducatives et extrascolaires (Cohen et al. 2009). De plus, Wang & Degol (2016) considèrent la qualité de l'environnement institutionnel comme prédominante à la formation des expériences vécues par les membres au cœur de l'établissement.

D'après leur recherche, les caractéristiques institutionnelles présageraient les comportements et les expériences de harcèlement. Les caractéristiques structurelles prédictives examinées par quelques recherches sont : les ratios élèves-enseignants, la concentration de la pauvreté, les taux de suspension, la mobilité des élèves, l'emplacement de l'école (Bradshaw et al., 2009, cité par Wang & Degol, 2016), la pauvreté, la composition raciale, la taille et l'urbanité (Gottfredson et al., 2005). Les variables structurelles citées influencerait indirectement la propension de comportements d'intimidation au cœur de l'école. De fait, certaines pratiques sont induites par le marché scolaire, aux dépends de l'établissement concerné. Le danger est de se retrouver avec des structures fortement identitaires, créées par cette ségrégation, aboutissant à des groupes délinquants souvent formés autour d'identités ethniques fabriquées ou simplifiées (Debardieux, 2015). La diversité semble être une voie vers la construction d'un bon climat scolaire.

4.2 Indicateurs d'un climat scolaire favorable

Le « bon » climat scolaire peut être défini par le modèle de Wang & Degol (2016) qui conceptualise et schématise les dimensions structurantes :

1. La sécurité

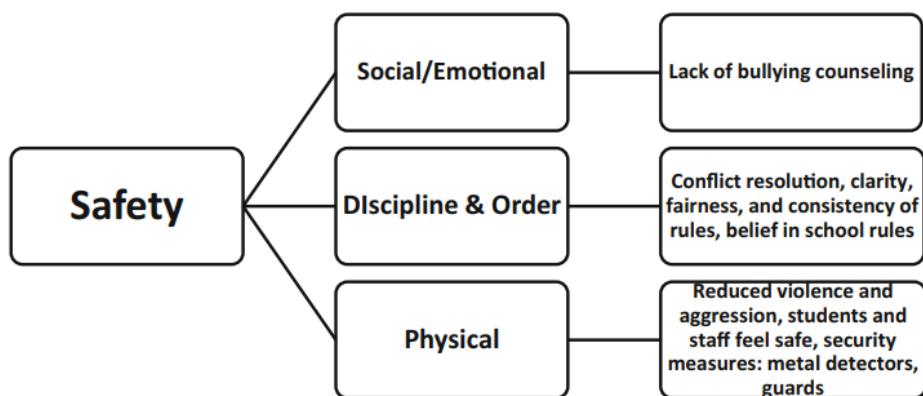


Figure 1 : La conceptualisation et la catégorisation du climat scolaire : sécurité (Wang & Degol, 2016, p.318)

Une *sécurité sociale/émotionnelle* accrue est caractérisée par la tolérance à la différence, la réponse au harcèlement, la résolution des conflits enseignée à l'école et la croyance dans les règles de l'école (Cohen et al. 2009).

La *sécurité physique*, quant à elle, est assurée par la mise en place de plans de gestion de crise, de règles clairement communiquées, d'une réponse claire et cohérente face aux violations de ces règles, d'attitudes à l'égard de la violence et par le fait que les élèves se sentent physiquement en sécurité (Debardieux, 2015 ; Cohen et al. 2009).

2. La communauté

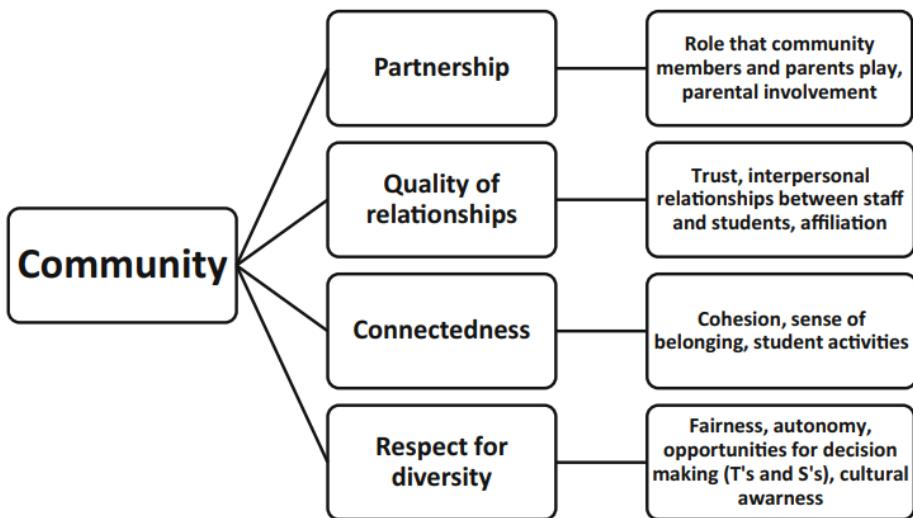


Figure 2 : La conceptualisation et la catégorisation du climat scolaire : communauté (Wang & Degol, 2016, p.318)

Le *respect de la diversité* est favorisé par des relations adultes-adultes (entre les enseignants, les administrateurs et le personnel), adultes-élèves et élèves-élèves positives. La prise de décisions partagée, les possibilités communes de planification scolaire, la valorisation de la diversité, la participation des élèves à l'apprentissage et à la discipline, la collaboration entre pairs, l'entraide, la prévention de la violence dans les conflits, constituent aussi des indicateurs d'un bon respect de la diversité (Debardieu, 2015 ; Cohen et al. 2009).

La *morale* et la « *connectivité* » sont observées lorsque les élèves sont des apprenants engagés, le personnel est enthousiaste à l'égard de leur travail ; les élèves sont en contact avec un ou plusieurs adultes ; les élèves et le personnel se sentent bien à l'égard de l'école et de la collectivité scolaire (Cohen et al. 2009).

La *qualité des relations* se traduit par la confiance, les relations interpersonnelles entre le staff et les élèves, l'affiliation à l'école (Wang & Degol, 2016). Une école où il y a du *partenariat* est une école qui encourage le soutien mutuel et une communication continue, la participation de l'école et de la collectivité, la participation des parents à la prise de décisions à l'école, le partage des normes parents-enseignants par rapport à l'apprentissage et au comportement, la mise en place de programmes d'aide aux élèves et aux familles (Cohen et al. 2009).

3. L'aspect académique

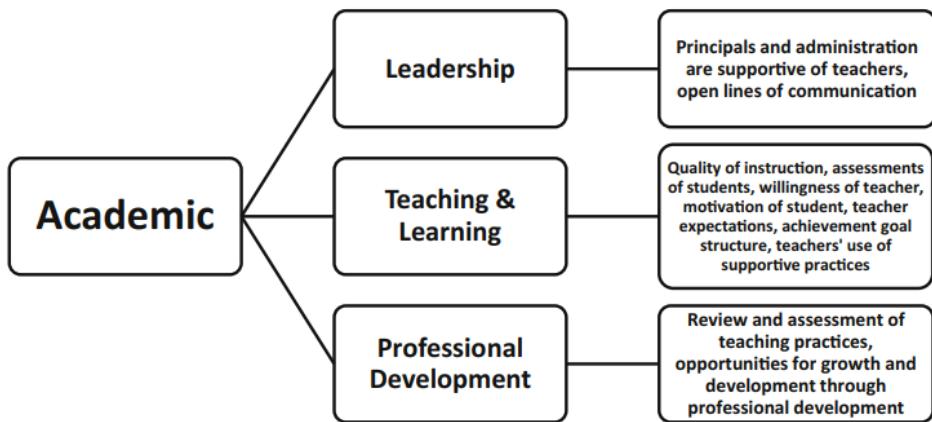


Figure 3 : La conceptualisation et la catégorisation du climat scolaire : aspect académique (Wang & Degol, 2016, p.318)

Le *leadership* renvoie à la vision convaincante et clairement communiquée du projet de l'école, à l'accessibilité et au soutien administratif (Debardieu, 2015 ; Cohen et al. 2009).

Une instruction et un apprentissage de qualité sont facilités par des attentes élevées à l'égard de la réussite des élèves, la différenciation des apprentissages, des méthodes d'enseignement variées, le sens donné à l'apprentissage, du matériel engageant, les récompenses, l'encouragement de la participation, la valorisation de la créativité (Debardieu, 2015 ; Cohen et al. 2009). En lien avec cela, le *développement professionnel* est essentiel, c'est-à-dire : la prise d'informations pour améliorer et encourager l'apprentissage, la formation continue, l'évaluation et l'amélioration des pratiques d'enseignement (Debardieu, 2015).

4. L'environnement institutionnel

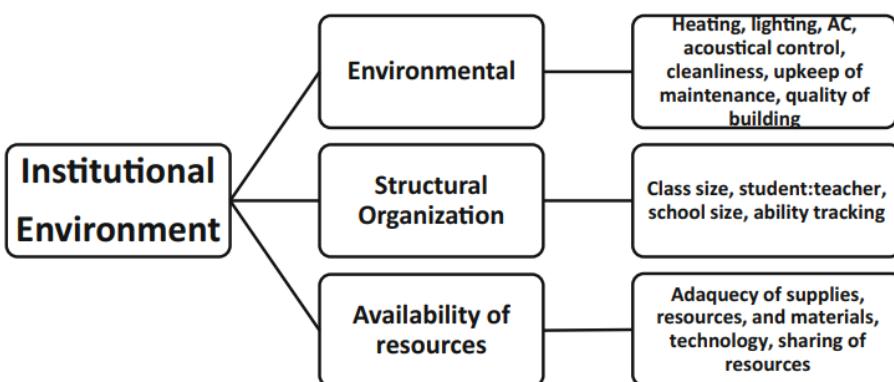


Figure 4 : La conceptualisation et la catégorisation du climat scolaire : environnement institutionnel (Wang & Degol, 2016, p.318)

L'environnement institutionnel est jugé agréable quand les lieux sont propres, les espaces et matériaux sont adéquats, l'esthétisme du lieu est attrayant et les programmes proposent des activités extra-scolaires (Debardieu, 2015 ; Cohen et al. 2009).

4.3 L'effet du climat scolaire dans la prévention du cyberharcèlement

Le climat scolaire, associé à d'autres facteurs, est tantôt reconnu comme ayant un effet atténuant sur le comportement de cyberharcèlement et tantôt considéré comme facteur de protection contre la cyber victimisation (Heyeres et al., 2021). De fait, plusieurs chercheurs considèrent le climat scolaire comme l'un des facteurs contextuels scolaires le plus important. La recherche de Della Cioppa et ses collègues (2015) montre que les programmes fondés sur une approche systématique, ciblant à la fois les individus, leurs relations proches et le contexte social global obtiennent des résultats positifs significatifs. Yang et ses collègues (2020), affirment qu'il influencerait les résultats socio-émotionnels et éducatifs des élèves et, par conséquent, représenterait un facteur de risque et de protection pertinent lié à l'intimidation et à la victimisation en ligne. Un climat scolaire positif et la perception de la sécurité à l'école sont associés à moins d'expériences de « cyberbullying victimization » et à une probabilité accrue que les jeunes signalent des incidents de ce type aux adultes, alors que les climats scolaires négatifs peuvent augmenter le risque de victimisation (Yang et al., 2020).

Il semblerait que l'école ait un rôle à jouer dans la diminution du phénomène de cyberharcèlement. Selon Humbeeck (2022), c'est en agissant sur le groupe réel et sur le harcèlement qui s'y manifeste que l'on peut obtenir les meilleurs résultats. La durabilité des interventions contre le cyberharcèlement repose sur l'intégration de celles-ci au sein de l'école, ainsi que sur leur adaptation aux besoins spécifiques de la culture des écoles (Smith et al., 2008), dans un équilibre réfléchi entre fidélité au modèle initial et flexibilité contextuelle. Dès lors, les programmes d'intervention ont intérêt à être intégrés dans la culture de l'école et à s'aligner avec d'autres initiatives pour perdurer dans le temps. Une intervention sera davantage pérenne si elle suscite l'engagement des élèves et du personnel de l'établissement (Della Cioppa et al., 2015).

5 Notre étude

Malgré l'association établie dans la littérature entre le climat scolaire et la prévention du cyberharcèlement, il n'existe pas, à notre connaissance, de revue évaluant spécifiquement les effets du climat scolaire sur la prévalence du cyberharcèlement.

Certes, d'autres revues systématiques (Gaffney et al., 2019 ; Ng et al., 2022 ; Torgal et al., 2023) se sont intéressées aux effets des dispositifs d'intervention sur le cyberharcèlement. Toutefois, ces méta-analyses ne portent pas sur la prévalence du cyberharcèlement : elles se concentrent sur la promotion de l'intervention des cyber-observateurs (Torgal et al., 2023), la réduction de la perpétration et de la victimisation du cyberharcèlement (Gaffney et al., 2019) et la diminution de la fréquence de l'intimidation traditionnelle ou en ligne (Ng et al., 2022). De son côté, la revue de Tanrikulu (2018) examine les méthodes de prévention et d'intervention à l'école, mais vise surtout à recenser les programmes existants et à en analyser les caractéristiques plutôt qu'à tester leur efficacité sur le cyberharcèlement.

Plus récemment, Chicote-Beato et al. (2024) ont analysé les caractéristiques des programmes de lutte contre le cyberharcèlement mis en œuvre dans les écoles primaires (élèves de 6 à 12 ans). Ils concluent que certaines caractéristiques clés améliorent les résultats dans la prévention des situations de cyberharcèlement. Parmi elles, un climat scolaire positif contribuerait à réduire à la fois le harcèlement traditionnel et celui en ligne. Néanmoins, les composantes précises du climat scolaire en cause ne sont pas examinées. Nous proposons donc d'aller un peu plus loin en évaluant l'effet des programmes agissant sur le climat scolaire, sur la prévalence du cyberharcèlement et, si possible, en identifiant les composantes qui renforcent l'efficacité des dispositifs. Les composantes du climat scolaire sont vues ici comme un levier pour lutter contre ce phénomène.

Conception de la recherche

1 Démarche utilisée

S’inscrivant dans une perspective EBE [Evidence Based Education], l’étude proposée au travers de ce travail est une *Rapid review* et consiste en une évaluation des connaissances actuelles par rapport au sujet donné. D’une part, elle compte évaluer les effets de divers dispositifs sur la prévalence du cyberharcèlement. D’autre part, elle vise à synthétiser et à résumer les connaissances existantes tout en tentant de découvrir « toutes » les données probantes liées à la question de recherche. La *Rapid review* est considérée comme une revue systématique rapide de la littérature (Roberfroid et al., 2016). Elle en utilise certaines méthodes, comme : une recherche rigoureuse, une évaluation formelle de la qualité méthodologique, une synthèse narrative et en tableaux ainsi qu’une analyse de la quantité, de la qualité et de la direction des effets. Néanmoins, dans le cadre de ce mémoire, elle ne peut répondre au caractère d’exhaustivité, car elle s’inscrit dans un laps de temps limité et n’utilise que la base de donnée « Education Ressources Information Center » (ERIC). Malgré son caractère sommaire, le fait d’adhérer aux principes fondamentaux des revues systématiques évite les biais dans l’inclusion, l’évaluation et la synthèse des études (Roberfroid et al., 2016). Toutefois, il est important de garder à l’esprit que toutes les recherches existantes n’ont pas été recensées, oubliant peut-être des études pertinentes.

Cependant, le choix d’une telle méthode se révèle pertinent dans le cadre de ce travail où l’objectif est de récolter des données probantes de haute qualité dans un délai court (Roberfroid et al., 2016). Il s’agit ici de mettre en lumière des dispositifs, orientés sur le climat scolaire, efficaces contre le cyberharcèlement. Ainsi, en tentant d’examiner, sur base de recherches scientifiques rigoureuses (études expérimentales ou quasi-expérimentales), si ces interventions éducatives sont efficaces, ce travail s’aligne avec l’approche EBE. Cette dernière vise à orienter les politiques et les pratiques éducatives en soutenant l’utilisation de dispositifs qui ont fait leurs preuves (Baye & Bluge, 2016). De cette façon, ce type de recherche permettrait de nourrir les futures réformes à partir de résultats probants.

L’utilisation d’une méthodologie de type *Rapid review* permet de proposer une synthèse non-exhaustive des connaissances scientifiques à propos de la problématique étudiée dans ce rapport, mais rigoureuse. En effet, afin de synthétiser les résultats de la manière la plus neutre et la plus objective possible, un protocole strict doit être mis en application. Les éléments clés de celui-ci sont explicités dans la partie suivante.

2 Méthodologie

2.1 Question de recherche

La première étape d'une revue systématique est la formulation de la question de recherche de manière claire et précise. Elle a été établie selon la méthode PESICO (Schlosser et al., 2007) ; elle-même inspirée du modèle de référence PICO (population/problème, intervention, comparaison, résultats) (Davies, 2011). Celle-ci inclut en plus la notion d'« environnement » et de « parties prenantes ».

Méthode PESICO			
P	<i>Personne Problème</i>	Caractéristiques de la population, de l'échantillon et/ou du problème étudié	Elèves de l'enseignement obligatoire ordinaire, primaire et secondaire
E	<i>Environnement</i>	Environnement (contexte, compétences, comportements, communication, ...) présent et/ou futur	Établissements scolaires
S	<i>Stakeholders</i>	Parties prenantes (ensemble des personnes concernées et/ou influençant l'intervention, la situation ou le problème)	Équipes éducatives : enseignants, élèves, éducateurs, personnel des centres psychomédicaux...
I	<i>Intervention</i>	Traitements, dispositif, méthode, ... mise en place (ainsi que ses principales étapes)	Pratiques, outils, méthodes, programmes, dispositifs/interventions destinés à lutter (et/ou à sensibiliser) contre le cyberharcèlement en utilisant un des aspects du climat scolaire
C	<i>Comparaison</i>	Traitements, dispositif, méthode, ... alternatif et non mis en place (mais pouvant servir de comparaison)	Pratiques traditionnelles de classe, d'école
O	<i>Outcome</i>	Résultats attendus et/ou variables mesurées	Prévalence du harcèlement en ligne (cyberharcèlement)
⇒ Quel est l'effet des dispositifs d'intervention ou de prévention visant l'amélioration du climat scolaire, menés par les équipes éducatives dans les écoles et destinés aux élèves du primaire et du secondaire de l'enseignement ordinaire, sur la prévalence du cyberharcèlement, comparativement aux pratiques traditionnelles ?			

Tableau 1 : Méthode PESICO selon Schlosser et al. (2007)

Aussi, avant de définir sa question de recherche, il convient de vérifier si elle n'a pas déjà été traitée par d'autres revues systématiques récentes (Sacré et al., 2021). En lien avec l'objet d'étude, des revues systématiques récentes ont été publiées (Gaffney et al., 2019 ; Ng et al., 2022 ; Torgal et al., 2023). Celles-ci ont été présentées précédemment.

2.2 Critères d'éligibilité

La définition des critères d'éligibilité a été effectuée en amont de la recherche. Cela a permis d'établir des critères d'inclusion et d'exclusion, c'est-à-dire des critères sur la base desquels les études seront incluses dans cette synthèse. Voici leur liste :

1. La pertinence de l'objet d'étude : les articles, recensés via l'équation de recherche, ne concernant pas directement l'objet d'étude doivent être exclus (par exemple, ceux traitant uniquement de l'intimidation, du harcèlement sexuel ou de la violence scolaire).
2. Le design des études : les recherches quantitatives interventionnistes suivant un design expérimental ou quasi-expérimental sont retenues. À l'inverse, les articles/rapports théoriques, les enquêtes qualitatives, les revues de la littérature, les méta-analyses, les études comparatives et les études de cas sont rejettés. Pour notre recherche, le choix du type d'études à inclure est primordial afin d'éviter que certaines caractéristiques méthodologiques ne gonflent les résultats et, par conséquent, les effets rapportés (Sacré et al., 2021). Nous voulons éviter que cela influence les conclusions de notre revue systématique.
3. La population étudiée : seules les études portant sur des élèves de l'enseignement obligatoire ordinaire (primaire et/ou secondaire : grades 1 à 12) seront retenues. Ce choix est basé sur les résultats de l'enquête Pisa 2022 (OCDE, 2023) qui montre que le cyberharcèlement touche les élèves de 15 ans (secondaire) et sur l'enquête HBSC 2022 (SIPES, 2024) qui indique que le cyberharcèlement touche aussi les élèves de 5^e et 6^e primaire. Nous trouvions donc pertinent d'inclure les élèves du primaire et du secondaire.
4. Les études réalisées entre 2008 et juin 2025 : en lien avec la Décision n°1351/2008/CE « instituant un programme communautaire pluriannuel visant à protéger les enfants lors de l'utilisation de l'internet et d'autres technologies de communication » (Parlement européen & Conseil de l'Union européenne, 2008), les recherches ayant été mises en œuvre avant cet arrêté concernant le cyberharcèlement sont exclues.
5. La langue de publication : toutes les études n'étant pas publiées en anglais ou en français sont exclues. Cette restriction est basée sur nos propres compétences linguistiques. Cela peut représenter un biais dans la mesure où l'inclusion d'études en d'autres langues augmente l'exactitude des résultats et la fiabilité des conclusions de la revue systématique (Sacré et al., 2021).

6. Les études menées dans des pays de l'OCDE : pour assurer la comparabilité avec le système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles, les recherches menées dans des pays ne faisant pas partie de l'OCDE sont exclues.
7. Les études mettant en place des interventions en contexte scolaire : les dispositifs présentés sont menés par des membres de l'équipe éducative (enseignants, élèves, éducateurs, personnel des centres psycho-médicaux...) afin de garantir leur réplicabilité. Les dispositifs mis en place par des chercheurs sont exclus.
8. Les études évaluant la prévalence du cyberharcèlement. Les recherches ne comportant pas de résultats d'interventions sur le harcèlement en ligne sont exclues.

2.3 Base de données et stratégie de recherche

Pour réaliser cette recherche, une seule base de données a été sollicitée. Il s'agit d'ERIC [Education Ressources Information Center], un outil parrainé par l'Institute of Education Sciences du Ministère de l'Enseignement américain et spécifique aux Sciences de l'Education.

L'équation de recherche utilisée dans ERIC est la suivante :

Intervention	Design de recherche	Variable d'intérêt
("School Climate" or "Classroom environment" or "School environment" or "School Safe*").mp. or School Safety/ or Child Safety/ or "emotional saf*".mp. or "educational environment".mp. or Bullying/ or Aggression/ or bully*.mp. or harass*.mp. or fight*.mp. or victim*.mp. or Violence/ or "Teach* support*".mp. or "Teach* attitud*".mp. or "Teacher Student relation*".mp. or "Sense of community"/ or "Sense of belong*".mp. or "prosocial behav*".mp. or "classroom behav*".mp. or "social behav*".mp. or "student behav*".mp. or suspension.mp. or expulsion.mp. or "discipline problem*".mp. or disciplinar*.mp. or "discipline referral*".mp. or ODR.mp. or "internali* behav*".mp. or "internali* symptom*".mp. or "externali* behav*".mp. or "externali* symptom*".mp. or disruptive.mp. or aggress*.mp. or misconduct*.mp. or Behavior Disorders/ or Behavior Problems/ or Prosocial Behavior/ or Student Behavior/ or Rule*.mp. or Citizenship Education/ or School Orientation/ or Goal Orientation/ or "Academic Orientation".mp. or Educational Objectives/ or Student Educational Objectives/ or Self Motivation/ or Student Empowerment/ or Academic Aspiration/ or Multicultural Education/ or Student Diversity/ or Peer Relationship/ or Interpersonal Relationship/ or Student School Relationship/ or Intergroup Relations/ or Parent Participation/ or Family Involvement/ or Parent school relationship/ or Partnerships in Education/ or Educational Cooperation/ or Cooperation/ or School	Best practices/ or Causal.mp or Causal analysis.mp or Comparative Analysis/ or Comparaison group*.mp or Complier Average Causal Effect.mp or Control groups/ or Educational Attainment/ or Educational program evaluation.mp or Effect Size/ or Effectiv*.mp or Evidence/ or Experiment control.mp or Experimental Curriculum/ or Experimental design.mp or Experimental Groups/ or Experimental method.mp or Experimental Programs/ or Experimental Schools/ or experimentation.mp or Group intervention.mp or Hierarchical Linear Modeling/ or Impact.mp or Instructional Effectiveness/ or Instructional Improvement/ or Instrumental Varibale.mp or Intervention/ or Matched Groups/ or Outcomes of Education/ or Posttests/ or Pretests/ or Pretests Posttests/ or Program Effectiveness/ or Program Evaluation/ or QED.mp or Quasi experimental.mp or Quasiexperimental Design/ or Randomized Controlled Trials/ or RCT.mp or Regression Discontinuity Design.mp or School based intervention.mp or Simultaneous treatment*.mp or Structural Equation Models/ or Treatment compliance.mp or Treatment effectiveness.mp or Treatment outcome.mp	Computer Mediated Communication/ and Bullying/

Community Relationship/ or Social Networks/ or "school connectedness".mp. or Interpersonal Competence/ or Interpersonal Communication/ or Educational Equipment/ or Educational Resources/ [mp=abstract, title, heading word, identifiers]		
--	--	--

Tableau 2 : Équation de recherche

2.4 Présélection des études

À partir de cette équation de recherche, 493 références bibliographiques ont été recensées sur ERIC lors de la première recherche dans la base de données. Elles ont ensuite été importées sur Covidence⁴, un outil d'extraction et de sélection des données pour les revues systématiques.

Le logiciel a écarté 2 doublons. Le travail de criblage a donc été mené sur un total de 491 études.

Cette première étape de présélection, qui a eu lieu de janvier à mai 2025, consistait à lire les titres et les abstract de chaque étude afin de les sélectionner ou les rejeter selon les critères d'éligibilité définis précédemment. Suite à cet examen, 55 références ont été retenues.

Une fois la recherche à partir de la base de données bibliographiques faite, une recherche « à la main » a été réalisée. Pour ce faire, la bibliographie des revues systématiques en lien avec l'objet d'étude a été épluchée. Cela a permis d'identifier quatre documents supplémentaires (Del Rey et al., 2019 ; Chaux et al., 2016 ; Sorrentino et al., 2018 ; Cross et al., 2016).

Ultérieurement, en juin 2025, l'équation de recherche a été réutilisée une seconde fois dans ERIC afin d'identifier les nouvelles recherches publiées depuis. La base de données a fait apparaître sept nouvelles références. Malheureusement, aucune d'entre elles n'a été présélectionnée, toutes ont été rejetées.

⁴ <https://www.covidence.org/>

2.5 Sélection à partir du texte intégral

Ensuite, une analyse plus approfondie via la lecture des articles a été réalisée par la chercheuse. Pour cette deuxième étape correspondant à une sélection fine, des critères de sélection ont été établis. Le tableau suivant les reprend de manière exhaustive :

Population	Les études portent sur des échantillons comportant des élèves de l'enseignement obligatoire ordinaire, c'est-à-dire en primaire ou secondaire (Grades 1 à 12). Les études portant sur une population d'élèves trop spécifique (par exemple : filles, LGBTQIA+, immigrés, etc.), sur des équipes éducatives ou sur des parents sont exclues.
Localisation	Les études effectuées dans un pays de l'OCDE.
Langue	Les études publiées en anglais ou en français. Les autres langues sont exclues car la chercheuse ne les maîtrise pas.
Design	Les études expérimentales ou quasi-expérimentales, qui mettent en place un dispositif d'intervention et le testent. Elles doivent comparer des groupes d'intervention (expérimentaux) à des groupes de comparaison (contrôle) et utiliser soit une assignation aléatoire, soit une assignation quasi expérimentale. De plus, ces groupes doivent avoir été appariés dès le début du processus et être équivalents au départ.
Échantillon	Le groupe expérimental et le groupe contrôle doivent concerner chacun au moins 30 élèves. Les études 1 vs 1 sont exclues, c'est-à-dire : une école/une classe/un enseignant versus une école/une classe/un enseignant.
Implémentation	Sont conservés les dispositifs mis en place par le personnel éducatif (enseignants, élèves, éducateurs, personnel des centres psycho-médicaux...) et implémentés dans un cadre scolaire et non uniquement en ligne.
Validité / Pertinence	Les interventions agissant sur une des composantes du climat scolaire, telles que définies dans la revue de la littérature.
Résultats	Les études visant des effets sur la prévalence du cyberharcèlement.
Étude primaire	Les analyses secondaires d'études antérieures/originelles sont exclues, ainsi que les méta-analyses et les revues systématiques.

Tableau 3 : Critères de sélection

2.6 Flowchart

Le schéma suivant permet de visualiser le traitement des ressources issues de la base de données ERIC et celles de la recherche « à la main ». Les raisons d'exclusion des articles sont également décrites dans la flowchart ci-dessous :

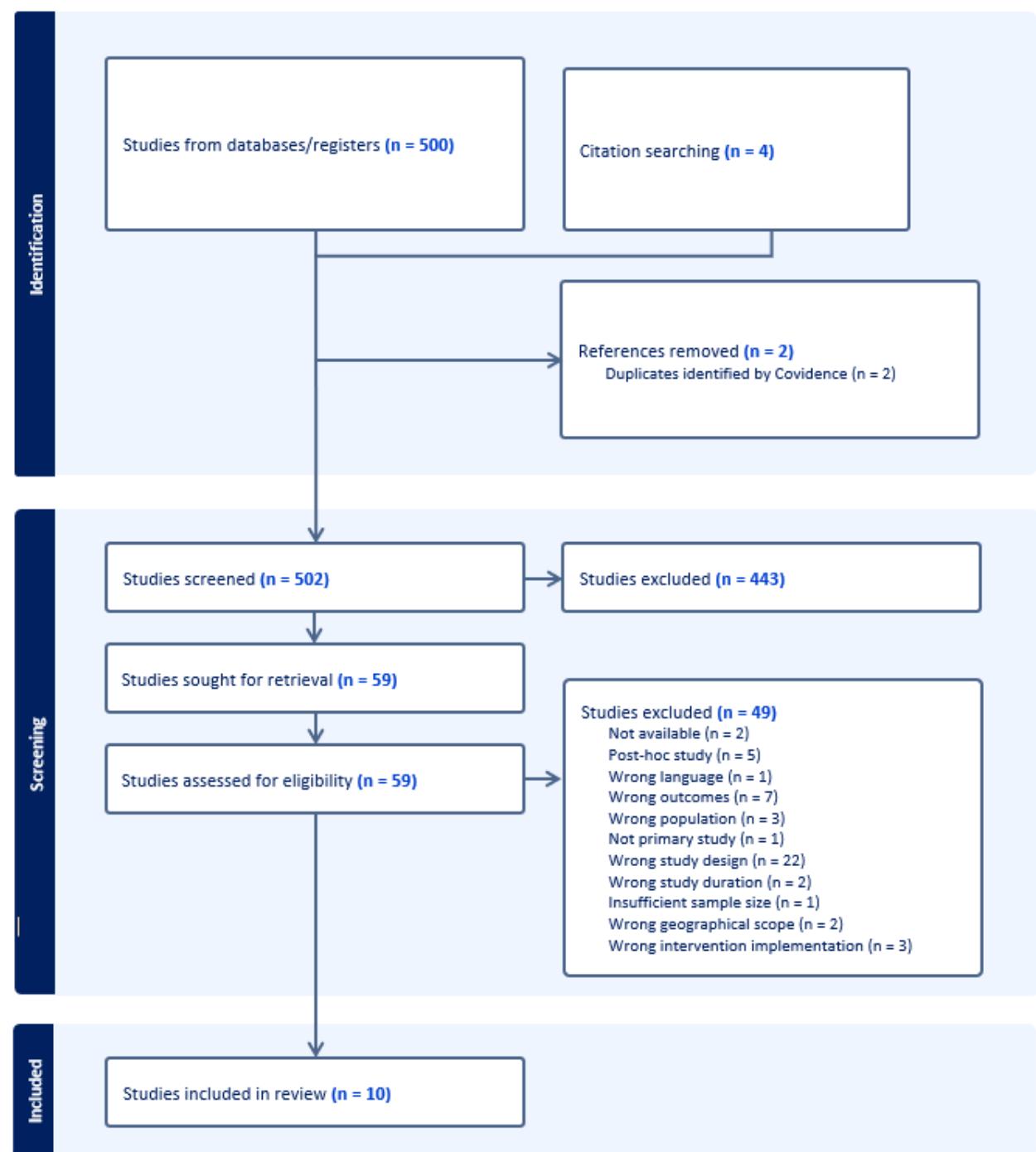


Figure 5 : Flowchart PRISMA (Page et al., 2021)

2.7 Extraction des données

Afin de faire ressortir les éléments caractérisant des 10 études incluses, l'extraction des données peut se faire à l'aide d'un canevas (Sacré et al., 2021). Un tableau à double entrée a été conçu pour pouvoir accéder facilement aux éléments essentiels pour l'analyse des études ainsi que pour la synthèse des résultats. Les informations suivantes sont reprises dans le canevas :

- Informations générales : date, auteur(s), pays.
- Dispositif mis en œuvre : nom du programme, brève explication, composante(s) du climat mobilisée(s)
- Design : expérimental ou quasi-expérimental, caractéristiques des échantillons (classes/écoles dans les groupes contrôle et expérimental),
- Effectifs : taille des échantillons dans les groupes contrôle et expérimental, attrition, âge des élèves, niveau(x) scolaire(s).
- Durée de la mise en place du dispositif et de l'étude.
- Variables dépendantes : en lien avec la prévalence du cyberharcèlement.
- Instruments de mesure : enquête(s) utilisée(s), outil de mesure standardisé et indépendant.
- Effets : ampleurs de l'effet (re)calculées pour l'ensemble des variables d'intérêts.

2.8 Calcul des ampleurs de l'effet

L'outil numérique Psychometrical⁵ a été utilisé pour calculer les ampleurs de l'effet des différentes études de cette recherche. L'« Effect Size dppc2 sensu » de Morris (2008) a pu être calculé à partir des données accessibles concernant les pré- et post-test des groupes expérimentaux et de contrôle, à savoir : les moyennes, les écarts-types et les tailles des échantillons. Cette statistique a été privilégiée, car dans toutes les études incluses, les tailles d'échantillon variaient pour le groupe contrôle et le groupe expérimental. Ensuite, une étude rapportait des valeurs F . Par un calcul proposé par la plateforme Psychometrical, ces valeurs F ont pu être converties en « Effect Size d », pour autant que la taille de l'échantillon soit connue. Enfin, pour une des études incluses, un « Unstandardized β » a été transformé en taille de l'effet suivant cette procédure : β divisé par la moyenne arithmétique pondérée des deux écarts-types $(N1SD1 + N2SD2) / (N1+N2)$.

⁵ Lenhard, W. & Lenhard, A. (2016). https://www.psychometrica.de/effect_size.html

2.9 Interprétation des ampleurs de l'effet

Suite au calcul des ampleurs de l'effet pour chaque variable, des effets moyens ont été calculés. Puis, une réflexion a été conduite quant à leur interprétation. L'idée était d'établir les seuils permettant de qualifier l'ampleur d'un effet comme étant faible, moyenne ou forte.

Traditionnellement, l'interprétation absolue des seuils proposée par Cohen (1969, cité par Baye, 2024) est utilisée. Il définit des bornes avec des valeurs de références correspondant à l'interprétation qu'on peut faire de l'effet obtenu. Hattie (2009, cités par Baye, 2024) a, lui aussi, établi des paliers de référence. Voici une comparaison des seuils selon ces deux auteurs :

	Interprétation selon Cohen (1988)	Interprétation selon Hattie (2009)
< 0	Effet négatif	Effet négatif
0.0		
0.1	Pas d'effet	Effet développemental
0.2		
0.3	Petit effet	Effet de l'enseignant
0.4		
0.5		
0.6	Effet moyen/intermédiaire	
0.7		Zone d'effets désirés
0.8		
0.9	Effet large	
> 1.0		

Tableau 4 : Seuils - Interprétation absolue

Par conséquent, Hattie (2009, cité par Baye, 2024) considère que seuls les effets au-dessus de 0.3 peuvent être attribués à l'intervention car en deçà, elle n'est pas meilleure que ce que propose un enseignant dans sa classe sur une année. Cohen (1988, cité par Baye, 2024), lui, juge qu'une ampleur de l'effet inférieur à 0.20 est sans impact. D'autres auteurs proposent d'interpréter de façon relative, c'est-à-dire de prendre en compte les facteurs externes à l'intervention, comme le contexte (Hill et al., 2008).

Kraft (2020) propose une autre classification des ampleurs de l'effet en trois catégories pour les interventions en éducation. Ainsi, les effets dont l'ampleur se situe entre 0,00 et 0,04 seront qualifiés de « faibles », ceux compris entre 0,05 et 0,19 seront considérés comme « moyens », et les effets seront jugés « forts » lorsqu'ils atteignent ou dépassent 0,20.

Cette classification sera privilégiée pour interpréter les effets moyens :

Interventions RCT aux niveaux k-12	
0.00 à 0.04	Petit
0.05 à 0.19	Moyen
= ou > 0.20	Grand

Tableau 5 : Seuils - Interprétation relative

2.10 Évaluation de la qualité méthodologique des études

Évaluer la qualité méthodologique des études incluses est primordial car les conclusions de cette revue en dépendent (Sacré et al., 2021). En effet, une étude de qualité médiocre pourrait biaiser les interprétations des amples de l'effet et les conclusions tirées si son évaluation méthodologique n'était pas prise en compte. Une série de risques liés à la conception ou à la réalisation d'une étude sont à identifier pour l'analyse des résultats. Par exemple : les biais de sélection, d'attrition, de performance, de détection et de rapport (Tripney et al., 2015, p.94, cités par Sacré et al., 2021).

L'organisme *What Works Clearinghouse* [WWC] (2022) et Slavin (2024) proposent d'ailleurs un ensemble de standards témoignant de la rigueur d'une étude. Sur base de ces indicateurs, un tableau d'évaluation méthodologique a été utilisé pour déterminer la qualité de chaque étude séparément. En fonction du respect des huit critères de qualité, un score total par étude a été calculé. Pour chaque critère rencontré, les études obtenaient un point. Voici leur liste :

- Assignation aléatoire au niveau individuel ou au niveau du groupe
- Taille des effectifs supérieure à 250 sujets par groupe
- Équivalence au prétest (<25% d'écart-type)
- Outil de récolte de données répondant aux quatre standards :
 - (1) validité de façade,
 - (2) fiabilité (consistance interne d'au moins 0.60),
 - (3) pas de sur-alignement avec l'intervention, et
 - (4) procédures de collecte de données cohérentes.
- Outil de récolte de données indépendant
- Durée de l'étude supérieure à 12 semaines (entre le début du programme et le post-test)
- Taux d'attrition décrit et raisonnable (<20% dans chaque groupe)

En fonction du score obtenu, les études peuvent être jugées de bonne qualité, car assez rigoureuses méthodologiquement ou, à l'inverse, de médiocre qualité. Ainsi, les ampleurs de l'effet obtenues peuvent être interprétées au regard de ce score, ce qui permet de nuancer leur signification. En effet, identifier les critères de qualité non respectés pourrait aider à déceler la présence éventuelle d'un biais influençant le résultat.

2.11 Synthèse des données / présentation des résultats

En vue de rendre compte de l'efficacité des programmes d'intervention étudiés ici, une synthèse tabulaire puis une synthèse narrative ont été produites (Grant & Booth, 2009). La combinaison de ces deux méthodes permet de synthétiser les caractéristiques essentielles de chaque étude incluse sous forme de tableau et ensuite, d'en présenter les résultats et la critique de façon narrative.

Résultats

1 Présentation des études incluses

1.1 Présentation tabulaire

Les 10 études incluses dans cette recherche sont présentées dans le tableau suivant, qui reprend les caractéristiques de chacune d'entre-elles, ainsi que les effets des dispositifs sur la prévalence du cyberharcèlement.

	Date, auteurs, pays	Programme (nom, aspect du climat utilisé)	Design	Effectifs (taille, attrition)	Durée	Variable(s) OU Construits mesurés	Instruments	Effet(s)
(1)	2024 Jones, L. M., Mitchell, K. J., & Beseler, C. L. Etats Unis	Be Internet Awesome (BIA) → un programme d'études sur la citoyenneté numérique élaboré et diffusé par Google. Inc. = leçons d'éducation à la sécurité sur internet (voir p.514) Aspects climat : - « Safety » - « Community »	Un essai contrôlé randomisé en grappes (CRTC) + enquête pré- et post-intervention Au départ, 18 écoles réparties par paires. Puis, assignées au hasard à l'intervention ou à la condition de contrôle. - GE : 9 écoles - GC : 9 écoles Après, 14 écoles primaires incluses dans les analyses. - GE : 7 écoles - GC : 7 écoles	L'échantillon final de participants était composé de 1072 élèves des 4e, 5e et 6e grades ayant terminé l'étude et ayant obtenu des données pré-post (taux de rétention de 70 %). - GE : 804 élèves - GC : 268 élèves	Le calendrier de la prestation des cinq leçons variait d'une école à l'autre d'octobre à février → Le délai entre la fin du programme et les enquêtes après l'essai variait de 6 à 12 semaines pour les écoles d'intervention.	- Comportement de harcèlement en ligne	- Un ensemble de 3 questions (p.515) → Si les étudiants ont répondu oui à l'une des trois questions, ils ont été enregistrés comme ayant été engagés dans des comportements de harcèlement en ligne au cours du dernier mois.	<u>Données rapportées par les chercheurs</u> - d Cohen = 0.37 (NS) <u>(pas de données dans l'article permettant le recalculation, voir p.518)</u> Différence des 2 groupes pour la variable concernée : Effect size = 0.26 (d Cohen)

(2)	2022 Ortega-Barón, J., Buelga, S., Cava, M.-J., & Iranzo, B. Valence, Espagne	Prev@cib 2.0 program → programme composé de 10 séances d'une heure réparties en trois modules (pp.432-433) Aspects climat : - « Safety » - « Community » - « Academic »	Un design quasi-expérimental + mesures pré- et post-test 23 classes de quatre écoles secondaires de l'enseignement secondaire obligatoire. - GE : 15 classes - GC : 8 classes	Au départ, échantillon de 605 adolescents. Finalement, 580 adolescents des deux sexes, soit 308 garçons (53,1%) et 272 filles (46,9%), âgés entre 12 et 17 ans (grades 7 à 10). - GE : 424 élèves - GC : <u>156</u> élèves	Programme mis en œuvre tout au long de l'année scolaire 2019-2020 → pendant 3 à 4 mois (d'octobre 2019 à janvier 2020, à raison d'une session par semaine)	- Victimisation (cyber-harcèlement) - Aggression (cyber-harcèlement)	Avant et après la mise en œuvre du programme Prev@cib 2.0 : - Scale of Aggressions through the Mobile Phone and the Internet (CYB-AGRESS; adaptation of Buelga et al., 2016).	- d Morris = - 0.225 - d Morris = - 0.42
(3)	2021 Aizenkot, D., & Kashy-Rosenbaum, G. Israël	A Safe Surfing intervention program → 8 plans de cours hebdomadaires (p.560) Aspects climat : - « Safety » - « Community » - « Academic »	Une étude quasi-expérimentale + mesures pré- et post-test 25 classes dans six écoles primaires (37 %—quatrième année, 32 %—cinquième année et 31 %—sixième année). - GE : 4 écoles (18 classes) - GC : 2 écoles (7 classes)	Un total de 533 élèves au départ. Puis, pour les analyses, 528 élèves (-5 dans le groupe expé). Principalement grades 4 à 6 - GE : 386 élèves - GC : <u>142</u> élèves	L'intervention a été mise en œuvre pendant les heures d'école, 1 heure par semaine, sur une période de 2 mois. → Environ 10 semaines se sont écoulées entre les deux mesures (pré et post test)	- Victimisation par cyber-harcèlement via WhatsApp, dans les groupes de discussion de classe et dans les échanges privés	Questionnaire : - Cyberbullying victimization in WhatsApp classmate discourse (19 items) → basé sur des questionnaires antérieurs d'études examinant la cyberintimidation sur les réseaux sociaux (Aizenkot, 2017b; Heiman & Olenik Shemesh, 2015; Willard, 2007).	Groupes classe : - d Morris = - 0.451 Echanges privés : - d Morris = - 0.357

(4)	2021 Benítez-Sillero, J. D., Corredor-Corredor, D., Córdoba-Alcaide, F., & Calmaestra, J. Córdoba, Andalousie, Espagne	Intervention program to prevent bullying in adolescents in physical education classes (PREBULLPE) → six séances de cours d'éducation physique d'une durée d'1 heure chacune. Aspects climat : - « Safety » - « Community » - « Academic »	Une conception longitudinale, ex post facto, quasi-expérimentale, design pré-post avec deux groupes Deux centres d'enseignement public à Córdoba.	764 élèves âgés de 12 à 19 ans. - GE : 439 élèves - GC : 325 élèves	Projet de recherche pédagogique mis en œuvre au cours de l'année académique 2018. → Durée : <u>information manquante</u>	- Victimation par cyber-harcèlement - Agression par cyber-harcèlement	Version espagnole : - The European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ) scale (Ortega-Ruiz, Del Rey, and Casas 2016) → 22 items (11 on cybervictimisation and 11 on cyberaggression)	- Effect Size <i>d</i> = 0.184 - Effect Size <i>d</i> = 0.023
(5)	2015 Espelage, D. L., Low, S., Van Ryzin, M. J., & Polanin, J. R. Illinois et Kansas, Etats Unis	The Second Step program → comprend 15 leçons pour le Grade 6 et 13 leçons pour les Grades 7 et 8. Aspects climat : - « Safety » - « Community » - « Academic »	Un essai clinique randomisé de 3 ans 36 écoles assignées au hasard au groupe expérimental ou contrôle. - GE : 18 écoles - GC : 18 écoles	3 651 élèves (l'âge moyen des élèves était de 11 ans à la première vague = prétest). - GE : 1941 élèves - GC : 1710 élèves	Les cours sont dispensés en une séance de 50 minutes ou deux séances de 25 minutes, et sont enseignés toutes les semaines ou tous les six jours pendant toute l'année scolaire. → étude de 3 ans	- Perpétration du Cyber-harcèlement	Enquête : - A four-item scale based on the work of Ybarra, Espelage, and Mitchell (2007).	<u>Ampleur de l'effet obtenue via un calcul approximatif</u> ⁶ - Effect Size <i>d</i> = 0.010

⁶ Pour transformer un *B* non standardisé en taille de l'effet, il faudrait les écarts-types des deux groupes sur la variable. Avec ces écart-types, la taille de l'effet = *B* divisé par la moyenne arithmétique pondérée des deux écart-types (c'est-à-dire que $(N1SD1 + N2SD2)/(N1+N2)$). Néanmoins, les auteurs ne donnent que l'écart-type global ($SD=0.48$), tous élèves confondus, et le coefficient *B* non standardisé ($B=0.005$). Nous avons fait le choix d'un calcul approximatif sur base de ces informations, en divisant *B* par l'EC global.

(6)	2013 Williford, A., Elledge, L. C., Boulton, A. J., DePaolis, K. J., Little, T. D., & Salmivalli, C. Finlande	The KiVa Antibullying Program → centré sur l'amélioration de l'empathie, de l'auto-efficacité et des attitudes anti-intimidation des passants, qui ne sont ni des intimidateurs ni des victimes. (universal actions + indicated actions) Dans cette étude, analyse de deux curriculum de KiVa : 1) at late elementary (grades 4, 5 et 6) ; 2) at middle school (grades 7, 8 et 9). Aspects climat : - « Safety » - « Community » - « Academic »	Un large essai randomisé en grappes Au départ : ° 78 écoles assignées au hasard, pour l'essai des 4 ^e à 6 ^e années - GE : 39 écoles - GC : 39 écoles ° 78 écoles assignées au hasard pour les 7 ^e , 8 ^e et 9 ^e années - GE : 39 écoles - GC : 39 écoles Au final : 143 écoles restantes ayant été continuellement inscrites tout au long de l'essai.	18 412 étudiants des Grades 4 à 9 (= taille de l'échantillon final). - GE : 9 914 élèves - GC : 8 498 élèves	1) Programme de 20 heures d'enseignement en classe par les enseignants pendant une année scolaire (deux leçons d'une heure par mois) 2) Activités en classe basées sur quatre thèmes successifs qui sont enseignés quatre fois pendant l'année scolaire. → Evalué et mis en œuvre de 2007 à 2009.	- Cyber-harcèlement - Cyber-victimisation	Questionnaire de 39 items : - Version modifiée de l'OBVQ (Olweus, 1996) → Deux items des sous-échelles de l'OBVQ relatives à la cyber-intimidation et à la cyber-victimisation	Données rapportées par les chercheurs - d Cohen = 0.16 - d Cohen = 0.14
(7)	2016 Cross, D., Shaw, T., Hadwen, K., Cardoso, P., Slee, P., Roberts, C., Thomas, L., & Barnes, A.	The Cyber Friendly Schools program → Le programme visait à améliorer les compétences sociales en ligne, avec un fort accent sur la communication positive, la résilience, l'autogestion, la	Un essai contrôlé randomisé en grappes (CRTC) 35 ont participé à l'étude. - GE : 19 écoles - GC : 16 écoles	Au départ, 3382 élèves (Grades 8, 9 et 10) : - GE : 1 878 élèves - GC : 1 504 élèves	Neuf modules en ligne fournis par le site Web du SFC pour encourager/aider les enseignants à faciliter et à soutenir l'apprentissage	- Victimation des élèves par cyber-harcèlement - Comportement de perpétration de cyber-	Cyberbullying scale : Evaluation via deux échelles à 11 items, basées sur celle de Smith, Mahdavi, Carvalho et Tippett (2006) et du travail formatif avec les	Time 1 → 3 : - d Morris = - 0.196 - d Morris = - 0.067

	Perth, Australie	résolution de conflits et la responsabilité sociale. Aspects climat : - « Safety » - « Community » - « Academic »		Au final, 3 382 étudiants ont rempli des questionnaires en 2010, 2 940 en 2011 et 2 874 en 2012. => 3 530 ont complété un sondage à au moins une occasion et 2 480 aux 3 moments.	autonome des élèves → 2 ans d'intervention en classe (2010 à 2012)	harcèlement chez les élèves	jeunes personnes dirigées par l'équipe de recherche.	
(8)	2019 Del Rey, R., Ortega-Ruiz, R., & Casas, J. A. Espagne	Asegúrate → 3 piliers théoriques : la théorie du comportement social normatif, les principes des méthodologies constructivistes et le développement des compétences d'autorégulation. Aspects climat : - « Safety » - « Community » - « Academic »	Un plan longitudinal, quasi-expérimental 18 écoles différentes, → participation volontaire + pas d'infos si assignation aléatoire	Au total, 4 779 élèves de la 5 ^e primaire à la 4 ^e secondaire (Grades 5 à 10) - GE : 2 316 élèves - GC : 2 463 élèves	8 sessions sur le cyber-harcèlement et d'autres facteurs connexes → Prétest : février 2017, posttest : juin 2017 (5 mois).	- cyber-victimisation - cyber-aggression	Questionnaire : The European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ)	- <i>d</i> Morris = - 0.136 - <i>d</i> Morris = - 0.182
(9)	2016 Chaux, E., Velásquez, A. M., Schultze-Krumbholz, A.,	Media Heroes → vise à prévenir le cyberharcèlement principalement en favorisant l'empathie, en fournissant des	Une évaluation expérimentale quantitative pré-test – post-test 5 écoles (ont sélectionné au	Au départ, 1 075 adolescents, âgés de 11 à 17 ans. Au final, donnée posttest dispo pour 722 élèves.	Version longue composée de quinze sessions de 45 minutes : jeux de rôle, des débats, des analyses		The European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ ; Del Rey et al., 2015) : - 11 items	

	<p>& Scheithauer, H. Berlin, Allemagne</p>	<p>connaissances sur les définitions, les risques et la sécurité sur Internet, ainsi que les conséquences juridiques, et en encourageant les témoins à intervenir de manière assertive.</p> <p>Aspects climat : - « Safety » - « Community » - « Academic »</p>	<p>hasard des classes bénéficiant de l'intervention et les classes témoins).</p> <p>35 classes participantes : - 12 = intervention longue, - 7 = intervention courte, - 16 = groupes témoins.</p>	<p>- GE et GC : échantillons variables (voir <i>N</i> Table II p.161)</p>	<p>d'histoires écrites, d'actualités et de films, un apprentissage coopératif et des présentations élèves-parents...</p> <p>→ Prétest : janvier 2011, posttest : novembre/ décembre 2011 (environ 9 mois)</p>	<p>- Cyber-harcèlement - Cyber-victimisation</p>	<p>- 11 items</p>	<p>- <i>d</i> Morris = - 0.479 - <i>d</i> Morris = - 0.215</p>
(10)	<p>2018 Sorrentino, A., Baldry, A. C., & Farrington, D. P. Italie</p>	<p>The Tabby Improved Prevention and Intervention Program (TIPIP) → Le programme comporte quatre volets principaux : (i) des activités de formation avec les enseignants, (ii) des réunions scolaires avec les parents, (iii) des ressources en ligne pour les élèves, les enseignants et les parents et (iv) des activités en classe avec les élèves</p> <p>Aspects climat : - « Safety » - « Community » - « Academic »</p>	<p>Design expérimental</p> <p>Répartition aléatoire des élèves (via leur classe) dans l'un des deux groupes (expérimental ou témoin) : 5 écoles (49 classes).</p> <p>- GE : 20 classes - GC : 29 classes</p>	<p>L'échantillon initial était de 759 élèves - GE : 310 élèves (40.8%) - GC : 449 élèves (59.2%)</p>	<p>Programmation de quatre sessions (2 h chacune) pour chacun des cours expérimentaux.</p> <p>→ 6 mois entre la 1^{ère} et la 2^e collecte de données</p>	<p>- Cyber-harcèlement - Cyber-victimisation</p>	<p><u>Questionnaire élaboré pour l'étude</u> - The online Tabby Improved checklist</p>	<p>- <i>d</i> Morris = - 0.366 - <i>d</i> Morris = - 0.29</p> <p><u>(calculs à partir d'une estimation prudente de la taille des deux groupes au posttest : 622 divisé par 2)</u></p>

Tableau 6 : Présentation tabulaire des résultats

1.2 Description des programmes

Afin d'avoir une idée globale des différents dispositifs évalués dans les études incluses, nous avons réalisé une description narrative du contenu de ceux-ci, des actions qu'ils mettent en place et des composantes du climat scolaire sur lesquelles ils agissent. Les voici présentés dans l'ordre d'apparition du tableau précédent.

- **Be Internet Awesome (BIA) (Jones et al., 2024)**

Le programme Be Internet Awesome (BIA) est un curriculum de citoyenneté numérique développé par Google Inc. et est destiné aux élèves de la 4^e à la 6^e primaire (grades 4 à 6). Il a pour objectif d'éduquer les jeunes à une utilisation plus sûre, responsable et respectueuse d'Internet. Dans l'étude menée par Jones et ses collègues (2024), le programme consiste à mettre en place des activités en classe, des discussions, des jeux de rôle et des jeux en ligne. Les enseignants ont reçu un guide pédagogique et du matériel clé en main (auto-formation), mais ils ont adapté l'intervention selon leur contexte, avec un niveau de flexibilité dans l'approfondissement des leçons. Au total, l'intervention comprend cinq leçons thématiques :

1. *Be Internet Smart – Share with care* : gérer sa réputation en ligne et comprendre l'impact d'un mauvais usage du numérique.
2. *Be Internet Alert – Don't fall for fake* : identifier les fausses informations, les tentatives de phishing⁷ et les arnaques.
3. *Be Internet Strong – Secure your secrets* : créer des mots de passe sécurisés et comprendre les enjeux de la confidentialité.
4. *Be Internet Kind – It's cool to be kind* : adopter un comportement respectueux en ligne.
5. *Be Internet Brave – When in doubt, talk it out* : encourager à demander de l'aide à un adulte face à un problème en ligne.

D'après la catégorisation du climat scolaire établie plus haut, le programme BIA, à travers les enseignements visés, agit principalement sur deux dimensions. D'abord, il touche à l'aspect « **sécurité** » via la promotion de la tolérance favorisée par l'apprentissage du respect d'autrui et des comportements positifs en ligne. Toujours en lien avec cette dimension, il encourage la demande d'aide à un adulte qui pourrait intervenir en cas d'insécurité.

⁷ L'hameçonnage ou phishing en anglais est le principal mode opératoire utilisé par les cybercriminels pour dérober des informations personnelles et/ou bancaires aux internautes.

Ensuite, le programme favorise un climat d'entraide et de respect, surtout via les activités collaboratives et les discussions en classe. Cet encouragement à développer des relations positives entre élèves et adultes référents correspond à la dimension « **communauté** » du climat scolaire.

- **Prev@cib 2.0 program (Ortega-Barón et al., 2022)**

Le programme Prev@cib 2.0 est une intervention éducative développée pour prévenir le cyberharcèlement et la violence entre pairs chez les adolescents, ici âgés entre 12 et 17 ans (grades 7 à 10). Il s'appuie sur une approche écologique et éducative de la prévention de la violence scolaire pour promouvoir des attitudes de tolérance, de respect et de responsabilité numérique et il tend à diminuer les comportements violents, tant en ligne que hors ligne. L'intervention se structure autour de quatre grands axes d'action :

1. La sensibilisation aux différents types de violence entre pairs, y compris le cyberharcèlement et le harcèlement traditionnel.
2. Le développement des compétences socio-émotionnelles, telles que l'empathie, la résolution de conflits et la régulation des émotions.
3. La formation aux usages responsables d'Internet, comme le respect de la vie privée, la sécurité en ligne ou la prévention des comportements agressifs numériques.
4. L'utilisation d'une plateforme numérique pour soutenir les apprentissages avec des vidéos, des jeux, des activités interactives et des forums de discussion.

Concernant les dimensions du climat scolaire, il se veut contribuer à l'amélioration de plusieurs d'entre elles. Premièrement, en ciblant directement la prévention du cyberharcèlement et de la violence en ligne, le programme offre une réponse au harcèlement scolaire et les élèves apprennent des stratégies de gestion de conflit. Ajouté à ceci, la promotion de la tolérance à la différence, le programme contribue à la « **sécurité** ». Deuxièmement, à travers les discussions et les activités collaboratives, les travaux de groupe et les forums numériques coopératifs, l'intervention engendre des relations positives entre pairs, de la collaboration et de l'entraide et elle agit ainsi sur l'aspect « **communauté** ». Troisièmement, l'aspect « **académique** » est mobilisé, puisque le programme intègre des contenus pédagogiques clairs, structurés et engageants pour offrir une instruction de qualité sur la citoyenneté numérique. De plus, la plateforme encourage une implication autonome, critique et réflexive sur les comportements numériques, ce qui favorise une participation active des élèves.

- **A Safe Surfing intervention program (Aizenkot et al., 2021)**

Le programme Safe Surfing est un dispositif éducatif mis en place dans des écoles primaires, ciblant principalement les élèves de 4^e à 6^e année (grades 4 à 6), pour réduire le cyberharcèlement sur WhatsApp et améliorer le climat socio-émotionnel de la classe. Il s'appuie sur la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1991, cité par Aizenkot et al., 2021) et comporte huit séances hebdomadaires d'une heure qui sont menées par les enseignants titulaires formés par les conseillers scolaires. Ces séances incluent diverses méthodes pédagogiques (vidéos, études de cas, débats, mises en situation, supports d'actualité et travaux collectifs) et abordent notamment :

- La compréhension et la sensibilisation du cyberharcèlement, c'est-à-dire la définir, identifier ses formes spécifiques et comprendre ses conséquences.
- Les compétences sociales et communicationnelles nécessaires à l'adoption d'attitudes positives et de comportements responsables en ligne.
- Les normes collectives en élaborant des règles de communication et de participation aux groupes WhatsApp avec toute la communauté éducative (élèves, enseignants, parents).
- La responsabilité et le rôle des témoins en encourageant l'implication active des spectateurs pour prévenir ou arrêter le cyberharcèlement.
- Les outils juridiques par l'information aux lois nationales.
- L'autorégulation par l'enseignement de la gestion de situations problématiques et de l'auto-contrôle.
- L'implication parentale en donnant accès à des moyens, tels que des ateliers ou des conférences, qui permettent aux parents de suivre et d'accompagner l'usage numérique de leur(s) enfant(s).

En se référant aux dimensions du climat scolaire, le programme agit surtout sur l'aspect « **sécurité** » et sur l'aspect « **communauté** ». D'une part, il renforce les apprentissages sur la prévention au cyberharcèlement, la réponse cohérente face aux comportements inappropriés en ligne, la gestion des conflits, ainsi que l'instauration de règles claires pour l'utilisation de l'espace numérique (WhatsApp). D'autre part, les activités proposées accentuent la collaboration élèves-élèves et élèves-adultes, la cohésion de groupe, le sentiment d'appartenance à la classe et le partenariat avec les parents et le personnel scolaire dans la définition des règles et la prévention du cyberharcèlement. Aussi, la formation des enseignants à la mise en œuvre du programme et à la prévention du cyberharcèlement via WhatsApp influe sur leur développement professionnel et, par conséquent, sur l'aspect « **académique** ».

- **Intervention program to prevent bullying in adolescents in physical education classes (PREBULLPE) (Benítez-Sillero et al., 2021)**

Le programme PREBULLPE est un dispositif éducatif conçu pour prévenir et réduire les comportements de harcèlement et de victimisation dans les cours d'éducation physique chez les adolescents de 12 à 19 ans. Il se sert de ce cours en émettant l'idée que, par son caractère social et compétitif, il peut représenter un contexte où le harcèlement survient, mais également un espace privilégié pour enseigner des compétences sociales, émotionnelles et coopératives. L'intervention se déploie donc sur six semaines avec douze séances intégrées aux cours d'éducation physique. Les séances sont animées par les professeurs en la matière, qui sont formés au préalable et qui doivent suivre un dispositif structuré comprenant des activités physiques, des discussions et des réflexions collectives. Ces séances ont pour objectif de promouvoir les relations positives entre pairs, de développer l'empathie et la tolérance, de renforcer les compétences de résolution pacifiques des conflits et de réduire les comportements d'agression physique, verbale et sociale.

Les élèves participent alors à diverses activités, telles que :

- Des jeux coopératifs favorisant l'inclusion et la collaboration entre élèves.
- Des mises en situations pour identifier, comprendre et discuter des comportements de harcèlement.
- Des activités de communication et d'entraide entre élèves.
- De la réflexion guidée à la fin de chaque séance pour permettre le transfert des apprentissages.
- De la conception collective de règles de respect et de fair-play.

Pour ce qui est du climat scolaire, les deux dimensions principalement ciblées par le programme sont la sécurité et la communauté. L'aspect « **sécurité** » est amélioré par la prévention du harcèlement, la tolérance à la différence, la gestion des conflits dans un environnement scolaire spécifique, les pratiques sportives respectueuses et un encadrement clair. Quant à lui, l'aspect « **communauté** », à travers les jeux coopératifs, la valorisation des relations positives, mais aussi l'amélioration de la confiance et de l'affiliation entre élèves, est développé grâce au respect de la diversité et à la qualité des relations. En plus de ces deux composantes, le programme agit indirectement sur l'aspect « **académique** », puisqu'il intègre une formation préalable auprès des enseignants d'éducation physique pour gérer les séances et intégrer les messages de prévention.

- **The Second Step program (Espelage et al., 2015)**

Le programme Second Step repose sur l'idée que l'acquisition de compétences socio-émotionnelles (empathie, gestion des émotions, résolution de conflits) est un levier puissant pour diminuer les comportements inappropriés et pour améliorer la cohésion scolaire. Il vise donc à renforcer ces compétences et à réduire les comportements agressifs à l'école. Il s'articule autour de cinq objectifs principaux, à savoir : développer les compétences d'empathie et de compréhension des autres, améliorer l'autorégulation émotionnelle et la gestion du stress, enseigner des stratégies de résolution de conflits non violentes, réduire les comportements de harcèlement, en ligne et hors ligne, et promouvoir un climat de respect mutuel et d'inclusion.

Des leçons hebdomadaires, animées par les enseignants, sont intégrées au temps scolaire pour répondre à ces objectifs. Par exemple :

- Des modules sur l'empathie pour comprendre les émotions d'autrui, reconnaître les signaux sociaux, valoriser la diversité.
- Un enseignement explicite de la régulation émotionnelle pour apprendre des techniques de respiration, l'auto-dialogue et la gestion de la colère.
- Des activités de résolution de conflits qui enseignent les étapes pour gérer un désaccord de manière constructive et la recherche de solution gagnant-gagnant.
- Des discussions et des jeux de rôles sur le harcèlement, les moqueries et le respect dans les relations interpersonnelles.
- Des séquences sur la citoyenneté numérique pour prévenir le cyberharcèlement et encourager un usage respectueux des technologies.

Avant ces leçons, les enseignants reçoivent une formation qui vise à assurer la fidélité de la mise en œuvre du programme et à leur fournir du matériel pédagogique standardisé, tel que des guides, des vidéos et des fiches d'activités.

Ainsi, le programme touche à trois composantes du climat scolaire. Par la prévention du harcèlement, par l'enseignement de la tolérance à la différence et par l'apprentissage explicite de la résolution de conflits, il agit sur l'aspect « **sécurité** ». Les différences sont valorisées à travers les modules sur l'empathie et la compréhension mutuelle, ce qui contribue au respect de la diversité. Le développement d'un climat relationnel positif entre élèves et l'amélioration des interactions adultes-élèves grâce aux activités collaboratives améliorent la qualité des relations. Ces deux éléments renvoient à l'aspect « **communauté** » du climat scolaire. Le développement professionnel des enseignants par la formation à des méthodes pédagogiques intégrant les compétences socio-émotionnelles peut agir sur l'aspect « **académique** ».

- **The KiVa Antibullying Program (Williford et al., 2013)**

Le programme KiVa est une intervention de prévention et de réduction du harcèlement scolaire, qui cible à la fois le harcèlement traditionnel et le cyberharcèlement. Il repose sur une approche globale, intégrée à l'ensemble de l'école, et il vise à modifier les dynamiques de groupe. L'objectif est de réduire l'attrait social du harcèlement, de renforcer l'empathie des élèves et de promouvoir une culture scolaire fondée sur le respect et la solidarité. Les actions mises en place, auprès des élèves de la 4^e primaire à la 3^e secondaire (grades 4 à 9), sont scindées en deux volets. L'un universel et davantage préventif incluant des leçons en classe, l'autre ciblé et davantage interventionniste comprenant la participation d'adultes dans des incidents spécifiques de harcèlement et le soutien par les pairs pour l'élève victime. Voici des exemples concrets :

➤ Volet universel (préventif)

- Des leçons structurées dispensées en classe visant la compréhension du harcèlement et de ses conséquences, le développement de l'empathie, l'apprentissage des stratégies d'aide aux victimes, l'entraînement à des comportements prosociaux.
- Des jeux de rôle, des discussions et des activités de groupes pour travailler la coopération, la résolution pacifique des conflits et la gestion des situations de harcèlement.
- Des outils numériques et des ressources pédagogiques pour renforcer l'apprentissage et l'engagement des élèves.

➤ Volet ciblé (intervention)

- Une équipe KiVa dans chaque école, chargée de gérer les cas signalés de harcèlement.
- Des entretiens avec les victimes, les auteurs et les témoins pour analyser la situation et mettre en place des mesures correctives.
- Un suivi individualisé des situations jusqu'à la résolution.

Pour mettre en œuvre ce dispositif, les enseignants sont formés et reçoivent un guide à suivre pour les étapes des différentes leçons. Aussi, le programme inclut un guide parental contenant des informations sur le harcèlement, en ce compris le cyberharcèlement, et des conseils sur ce qu'ils peuvent faire pour prévenir et réduire ce problème.

Concernant les composantes du climat scolaire, le programme agit sur trois d'entre elles. D'abord, l'apprentissage de la tolérance et de la résolution de conflits, la cohérence des règles et des interventions et la gestion des comportements agressifs, augmentent le sentiment de « **sécurité** ». Ensuite, on retrouve l'aspect « **communauté** » : le renforcement des liens entre pairs, la promotion d'une culture d'entraide et l'implication de tous les acteurs de l'école dans les actions préventives

et réactives entraînent le respect de la diversité, une meilleure qualité des relations et du partenariat. Enfin, l'utilisation d'outils et de ressources pédagogiques favorisant l'engagement et la motivation, l'intégration des compétences socio-émotionnelles dans l'enseignement et la formation des enseignants aux méthodes d'animation et de gestion des conflits, renvoient à l'aspect « **académique** » du climat scolaire.

- **The Cyber Friendly Schools program (Cross et al., 2016)**

Le programme Cyber Friendly Schools est une approche incluant l'école entière et impliquant l'ensemble de la communauté éducative (élèves, enseignants, direction et parents). Il est conçu pour prévenir et réduire le cyberharcèlement, tout en favorisant un climat positif et respectueux à l'école et en ligne. Il s'adresse à des élèves de la 4^e primaire à la 3^e secondaire (grades 4 à 9). Ses objectifs principaux sont de développer chez les élèves, les compétences numériques responsables de créer des environnements scolaires et en ligne plus sûrs, d'améliorer la détection et la réponse aux incidents de cyberharcèlement et d'impliquer activement les élèves dans la prévention et l'intervention. Pour répondre à ces objectifs, le programme met en place des actions intégrées, dispensées par les enseignants formés, s'articulant autour de cinq concepts clés, les « 5C » :

1. Les contextes en ligne dans lesquels les élèves passent du temps :
2. Les contacts en ligne qu'ils établissent :
3. La manière dont ils gèrent leur confidentialité :
4. Leur conduite et leurs compétences en ligne :
5. Le contenu auquel ils accèdent :

En suivant ces grandes lignes directrices, les actions menées concernent l'éducation aux comportements en ligne responsables, la formation et l'implication d'élèves leaders (les *student cyber leaders*), la création de politiques scolaires claires sur l'utilisation des technologies, la sensibilisation au sein de l'école et le renforcement des liens école-famille. Les élèves participent à une série d'ateliers et de modules sur l'éthique numérique, la gestion de conflits en ligne, le respect et la tolérance. Certains, les *student cyber leaders*, sont formés pour agir comme relais d'information, ambassadeurs du respect en ligne et soutiens aux pairs victimes. Les étudiants participent aussi à la co-construction des politiques scolaires concernant le cyberharcèlement et créent, en partie, des affiches ou des évènements de sensibilisation. Quant à eux, les parents sont intégrés dans la prévention du cyberharcèlement et dans l'accompagnement des jeunes par l'intermédiaire de sessions ou de diffusions d'informations organisées par l'école.

Ce programme a un impact sur la « sécurité », puisqu'il agit sur la protection contre le cyberharcèlement. En effet, il permet la création de règles claires et de procédures cohérentes pour faire cesser les abus liés aux comportements inadaptés en ligne. Il promeut également des comportements respectueux dans l'espace numérique et il fournit des clés aux élèves pour répondre activement au cyberharcèlement. Ensuite, il impacte l'aspect « **communauté** » du climat scolaire en agissant sur la création d'une culture collaborative et inclusive. Le respect de la diversité et la qualité des relations sont améliorés, notamment grâce à la coopération entre pairs, la création d'un réseau d'élèves leaders et la collaboration école-familles. Le programme induit aussi un partenariat entre les différents acteurs de l'école par l'implication partagée entre élèves, membres du personnels éducatifs et parents dans la prévention et la gestion de conflits. Enfin, l'aspect « **académique** » est développé, car les enseignants sont formés pour mener les interventions en classe autour des « 5C ».

- **Asegúrate (Del Rey et al., 2019)**

Le programme Asegúrate est une intervention qui agit à la fois sur les comportements en ligne, la sensibilisation et les relations interpersonnelles pour prévenir et réduire le cyberharcèlement. Il s'appuie sur une approche globale qui intègre l'ensemble de la communauté éducative (élèves, enseignants et familles). Il comprend des séances avec les élèves, de la 5e primaire à la 4e secondaire (grades 5 à 10), et des actions auprès des adultes de l'école pour répondre à ses différents objectifs, qui sont : sensibiliser les jeunes aux différents types de cyberviolence, développer l'empathie, le respect et la responsabilité dans les interactions numériques, apprendre à gérer les conflits et à réagir face à des situations de cyberharcèlement et enfin promouvoir un usage sûr, éthique et critique des technologies.

Selon les auteurs, l'intervention prévoit une série d'actions auprès des élèves, comme :

- Des séances en classe centrées sur la compréhension du cyberharcèlement, ses formes et ses conséquences. Celles-ci sont animées par des enseignants formés.
- Des discussions et des analyses de cas réels pour aider à identifier les comportements problématiques et pour réfléchir à des solutions.
- Un apprentissage de stratégies de prévention et d'intervention à propos du soutien des victimes, du signalement d'un incident, des actions possibles en tant que témoin.
- Un travail sur la communication respectueuse et la régulation émotionnelle dans les échanges numériques.

- Une production collective des règles d'usage pour les responsables des technologies au sein de l'établissement.

En complément, le programme inclut aussi des formations pour les enseignants en vue de détecter et de traiter les situations de cyberharcèlement, ainsi que des actions de sensibilisation auprès des familles pour favoriser la continuité éducative entre l'école et la maison.

Le programme touche à plusieurs aspects du climat scolaire. D'abord, la « **sécurité** » est améliorée par la prévention active du cyberharcèlement, le développement de la tolérance et les apprentissages à propos de la résolution de conflits. De plus, la mise en place de règles claires et de réponses cohérentes aux infractions engendre un cadre sécurisant et un sentiment de protection, même dans l'espace en ligne. Ensuite, l'aspect « **communauté** » se développe dans la mise en place d'un partenariat école-familles et d'un respect de la diversité qui améliorent la qualité des relations. Les familles et le personnel éducatif sont impliqués dans la prévention et la gestion des situations problématiques. L'entraide, la coopération et les relations positives élèves-élèves et élèves-adultes sont rendues possibles grâce à une série d'activités. Enfin, on perçoit l'aspect « **académique** », car le programme peut indirectement favoriser un environnement plus propice à l'apprentissage en formant les enseignants à la gestion de conflits numériques et aux contenus transmis aux élèves.

- **Media Heroes (Chaux et al., 2016)**

Le programme Media Heroes cherche à prévenir la cyberintimidation principalement en promouvant l'empathie, en fournissant des connaissances sur les définitions, les risques et la sécurité d'Internet, les conséquences juridiques, et les avantages promotionnels pour que les témoins puissent intervenir. Il est basé sur la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1991, cité par Chaux et al., 2016) et sur l'approche des rôles de participants pour comprendre les dynamiques d'intimidation (Salmivalli, 2010, cité par Chaux et al., 2016). Il éduque aux médias les élèves entre 11 et 17 ans et se compose de plusieurs modules interactifs menés par les enseignants ou par des intervenants formés. Voici les différents volets de l'intervention :

- Modules d'apprentissage sur le fonctionnement des médias numériques, les risques liés à leur utilisation et les mécanismes du cyberharcèlement.
- Discussions guidées et analyses de cas pour identifier et comprendre les situations problématiques.
- Jeux de rôles pour expérimenter différents points de vue (victime, agresseur, témoin) et développer l'empathie.

- Entrainement à des stratégies d'intervention pour savoir comment réagir face à un incident, comment soutenir une victime ou comment interrompre un comportement nuisible.
- Travail sur la réflexion critique vis-à-vis des contenus en ligne et sur la protection de la vie privée.

Ici, on s'intéresse à la version longue du programme Media Heroes comprenant quinze sessions de 45 minutes.

En s'appuyant sur les composantes du climat scolaire, le programme agit principalement sur les aspects « **sécurité** » et « **communauté** », avec un impact indirect sur l'aspect « **académique** ». Premièrement, la prévention active du cyberharcèlement, le développement de la tolérance et l'apprentissage de la résolution des conflits dans un contexte numérique, des règles et des stratégies pour éviter l'exposition à des situations nuisibles, renforce le sentiment de sécurité des élèves. Deuxièmement, les jeux de rôle et les discussions favorisent des relations positives et empathiques entre élèves et, par conséquent, augmente la qualité des relations. Le fait d'impliquer le personnel éducatif formé et les parents, dans certaines étapes de sensibilisation, favorise le partenariat et le respect de la diversité. Finalement, la formation des enseignants à l'animation des modules et leur acquisition de nouvelles méthodes pédagogiques liées à l'éducation aux médias, rejoint la dimension du développement professionnel et agit sur l'aspect académique.

- **The Tabby Improved Prevention and Intervention Program (TIPIP) (Sorrentino et al., 2018)**

Le programme TIPIP est conçu pour lutter contre le cyberharcèlement et la cyber-victimisation. Il combine la théorie des systèmes écologiques (Bronfenbrenner, 1979, cité par Sorrentino et al., 2018) et l'approche d'évaluation des menaces (Fein et al., 1999, cités par Sorrentino et al., 2018). La première approche fournit un cadre théorique complet de la mesure dans laquelle l'implication d'une personne dans la cyberintimidation et/ou la cyber-victimisation est affectée par plusieurs facteurs : l'implication des étudiants, leurs familles, leurs pairs, l'école et la communauté. La seconde est appliquée pour comprendre comment prévenir au mieux une menace de comportements antisociaux. Ce programme vise à modifier les attitudes, les croyances et les comportements liés au cyberharcèlement, en s'appuyant sur des approches psychoéducatives et des actions coordonnées à plusieurs niveaux (élèves, enseignants, parents). Il comprend quatre composantes principales :

1. Des activités de formation avec les enseignants,
2. Des conférences scolaires avec les parents,
3. Du matériel en ligne pour les étudiants, les enseignants et les parents,
4. Des activités en classe avec les élèves.

La formation des enseignants sert à renforcer leur capacité à détecter et à gérer le cyberharcèlement. Les sessions d'informations pour les parents visent à améliorer la vigilance familiale et le soutien aux jeunes. La boîte à outils « Tabby » propose du matériel utile et innovant pour les élèves, les enseignants et les parents. Les activités destinées aux élèves comprennent des séances éducatives expliquant les formes de cyberharcèlement, leurs conséquences psychologiques et juridiques, et les moyens de prévention ; des discussions en groupe et des études de cas pour réfléchir aux scénarios de cyberharcèlement et identifier des réponses appropriées ; des ateliers pratiques sur la gestion de la confidentialité en ligne, la sécurité des mots de passe et l'usage responsable des réseaux sociaux ; des exercices de développement de l'empathie à travers des mises en situation et des témoignages.

En ce qui concerne les composantes du climat scolaire, le programme agit sur plusieurs d'entre elles. L'aspect « **sécurité** » est influencé par la réponse proactive au cyberharcèlement, l'apprentissage de comportements respectueux et non violents, et la tolérance à la différence. L'aspect « **communauté** » se développe à travers le respect de la diversité, la qualité des relations et le partenariat école-famille. En effet, le programme renforce à la fois le développement de l'empathie et de la solidarité entre élèves et à la fois l'implication des parents dans la prévention et la gestion du cyberharcèlement. L'aspect « **académique** » est enrichi par le développement professionnel des enseignants qui sont formés à la prévention et à l'intervention du cyberharcèlement.

2 Synthèse des résultats

2.1 Regroupements

Les effets de ces programmes sur les différentes variables liées au cyberharcèlement ont été, lorsque cela était possible, quantifiés en calculant l'ampleur de l'effet selon le d Morris (2008). Pour évaluer l'impact des programmes intégrant des composantes du climat scolaire sur la prévalence du cyberharcèlement, il semblait pertinent d'effectuer des regroupements selon les construits mesurés. À l'exception du programme « Be Internet Awesome » (BIA) (Jones et al., 2024), tous agissent sur les dimensions « sécurité », « communauté » et « académique » du climat scolaire. Il est donc intéressant de comparer l'effet moyen produit sur les variables du harcèlement en ligne. Les regroupements ont été effectués par catégories de variables, c'est-à-dire que des construits identiques, mais désignés par des noms différents, ont été rassemblés. Ainsi, d'une part, on retrouve toutes les variables relatives à la perpétration du cyberharcèlement et, d'autre part, celles relatives à la victimisation par cyberharcèlement.

Il est important de préciser que pour combiner les tailles d'effet issues de plusieurs études, il est essentiel que toutes soient exprimées dans la même métrique. Dans le cas contraire, les différences entre les mesures utilisées pourraient créer des écarts artificiels dans la taille d'effet (Morris & DeShon, 2002). Des transformations appropriées doivent donc être appliquées pour garantir que toutes les tailles d'effet correspondent à une mesure commune. Cependant, il est à noter que l'expérience statistique de la chercheuse ainsi que le manque de données dans certaines études n'a pas permis de convertir les Effect Size d_{Cohen} en Effect Size d_{ppc2} sensu Morris. Afin d'éviter toute comparaison entre métriques incompatibles, le choix de calculer des effets moyens distincts pour chaque métrique s'est avéré nécessaire : d'une part, les tailles d'effets d Morris, qui tiennent compte de la corrélation pré-post et de l'écart-type du changement et, d'autre part, les tailles d'effets d et d_{Cohen} , qui comparent la différence entre deux groupes indépendants.

2.2 Effets moyens

A. Perpétration

La catégorie « perpétration du cyberharcèlement » désigne l'ensemble des comportements intentionnels d'agression, d'intimidation ou de harcèlement commis en ligne à l'égard d'autrui. Elle englobe différentes formes de mesure portant sur l'auteur des actes, désignées par les termes suivants : « cyber-agression », « cyberintimidation » ou « cyberharcèlement ».

Études	Construit mesuré	Ampleur de l'effet	Effets moyens
(2) Ortega-Barón, J., Buelga, S., Cava, M.-J., & Iranzo, B. (2022)	Agression (cyberharcèlement)	$d_{\text{Morris}} = -0.42$	
(7) Cross, D., Shaw, T., Hadwen, K., Cardoso, P., Slee, P., Roberts, C., Thomas, L., & Barnes, A. (2016)	Comportement de perpétration de cyberharcèlement chez les élèves	$d_{\text{Morris}} = -0.067$	
(8) Del Rey, R., Ortega-Ruiz, R., & Casas, J. A. (2019)	Cyber agression	$d_{\text{Morris}} = -0.182$	
(9) Chaux, E., Velásquez, A. M., Schultze-Krumbholz, A., & Scheithauer, H. (2016)	Cyberharcèlement	$d_{\text{Morris}} = -0.479$	
(10) Sorrentino, A., Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2018)	Cyberharcèlement	$d_{\text{Morris}} = -0.366$	
(1) Jones, L. M., Mitchell, K. J., & Beseler, C. L. (2024)	Comportement de harcèlement en ligne	$d_{\text{Cohen}} = 0.37$	
(4) Benítez-Sillero, J. D., Corredor-Corredor, D., Córdoba-Alcaide, F., & Calmaestra, J. (2021)	Agression par cyberharcèlement	Effect Size $d = 0.023$	
(5) Espelage, D. L., Low, S., Van Ryzin, M. J., & Polanin, J. R. (2015)	Perpétration du cyberharcèlement	Effect Size $d = 0.010$	
(6) Williford, A., Elledge, L. C., Boulton, A. J., DePaolis, K. J., Little, T. D., & Salmivalli, C.	Cyberharcèlement	$d_{\text{Cohen}} = 0.16$	
			- 0.3028
			0.1407

Tableau 7 : Ampleurs de l'effet – Perpétration

B. Victimisation

La catégorie « victimisation par cyberharcèlement » renvoie à l'expérience de recevoir ou d'être la cible d'actes d'agression, d'intimidation ou de harcèlement en ligne. Elle recouvre toutes les mesures évaluant l'exposition à ces comportements, qu'elles soient désignées par les termes « cyber-victimisation » ou « exposition au cyberharcèlement ».

Études	Construit mesuré	Ampleur de l'effet	Effet moyen
(2) Ortega-Barón, J., Buelga, S., Cava, M.-J., & Iranzo, B. (2022)	Victimisation (cyberharcèlement)	$d_{\text{Morris}} = -0.225$	
(3) Aizenkot, D., & Kashy-Rosenbaum, G. (2021)	Victimisation par cyberharcèlement via WhatsApp	dans les groupes de discussion de classe	$d_{\text{Morris}} = -0.451$
		dans les échanges privés	$d_{\text{Morris}} = -0.357$
(7) Cross, D., Shaw, T., Hadwen, K., Cardoso, P., Slee, P., Roberts, C., Thomas, L., & Barnes, A. (2016)	Victimisation des élèves par cyberharcèlement	$d_{\text{Morris}} = -0.196$	- 0.2671
(8) Del Rey, R., Ortega-Ruiz, R., & Casas, J. A. (2019)	Cyber victimisation	$d_{\text{Morris}} = -0.136$	
(9) Chaux, E., Velásquez, A. M., Schultze-Krumbholz, A., & Scheithauer, H. (2016)	Cyber victimisation	$d_{\text{Morris}} = -0.215$	
(10) Sorrentino, A., Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2018)	Cyber victimisation	$d_{\text{Morris}} = -0.29$	
(4) Benítez-Sillero, J. D., Corredor-Corredor, D., Córdoba-Alcaide, F., & Calmaestra, J. (2021)	Victimisation par cyberharcèlement	Effect Size $d = 0.184$	0.162
(6) Williford, A., Elledge, L. C., Boulton, A. J., DePaolis, K. J., Little, T. D., & Salmivalli, C.	Cyber victimisation	$d_{\text{Cohen}} = 0.14$	

Tableau 8 : Ampleurs de l'effet - Victimisation

Discussion

1 Méthodologique

1.1 Évaluation des études incluses

Indicateurs	Évaluation de chaque étude									
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Assignation aléatoire au niveau individuel ou au niveau du groupe	1/1	0/1	0/1	1/1	1/1	1/1	1/1	0/1	1/1	1/1
Taille des effectifs supérieure à 250 sujets par groupe	1/1	0/1	0/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1
Équivalence au prétest (<25% d'écart-type)	0/1	1/1	1/1	1/1	0/1	0/1	1/1	1/1	1/1	1/1
Outil de récolte de données répondant aux quatre standards : (1) validité apparente, (2) fiabilité, (3) pas de sur-alignement avec l'intervention, et (4) procédures de collecte de données cohérentes.	0.75/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1
Outil de récolte de données indépendant	0/1	1/1	0/1	1/1	1/1	0/1	0/1	1/1	1/1	0/1
Durée de l'étude supérieure à 12 semaines (entre le début du programme et le post-test)	0/1	1/1	0/1	0/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1
Taux d'attrition décrit et raisonnable (<20% dans chaque groupe)	0/1	1/1	1/1	0/1	0/1	0/1	0/1	1/1	1/1	1/1
Score total	2.75/7	5/7	3/7	5/7	5/7	4/7	5/7	5/7	7/7	6/7

Tableau 9 : Évaluation méthodologique

1.2 Qualité générale de la recherche sur ce sujet

Les études incluses dans ce rapport mettent toutes en œuvre un dispositif d'intervention et le testent, en suivant un design expérimental ou quasi-expérimental. Elles comparent bien des groupes d'intervention (expérimentaux) à des groupes de comparaison (contrôle) et visent à analyser des contextes similaires. Cela s'explique par le fait que le design de l'étude constituait l'un des critères de sélection. Toutefois, le respect de ce critère ne garantit pas une qualité homogène et des différences notables dans la rigueur méthodologique sont observées. Un manquement qualitatif, quel qu'il soit, peut biaiser de façon plus ou moins forte les résultats de l'étude en question.

1.2.1 *Quels biais pourraient impacter les résultats ?*

Afin de rendre compte des impacts potentiels de chaque critère de qualité sur l'interprétation des résultats (ampleurs de l'effet), les manquements méthodologiques relevés sont présentés et expliqués ci-après.

- **Design de recherche**

Même si le design de recherche ne constituait pas un critère de qualité, mais bien un critère de sélection, il est à noter qu'une étude quasi-expérimentale présente une incidence différente sur les résultats, comparativement à une étude expérimentale. En effet, Cheung et Slavin (2016) ont montré une taille d'effet moyen significativement plus élevée dans les études quasi-expérimentale (+0.23) par rapport aux études expérimentales (+0.16). Cela montre que les études quasi-expérimentales ont tendance à surestimer les tailles d'effet. Ce biais doit être considéré pour les études (2), (3), (4) et (8).

Dans de telles études, des facteurs sélectifs peuvent jouer en faveur des groupes expérimentaux. Même si tous les facteurs observables sont identiques dans les deux groupes (comme, le résultat au prétest, l'origine ethnique, le statut socio-économique, etc.), il est impossible de contrôler les facteurs non-observables. C'est le cas, par exemple, de la motivation ou de la capacité des enseignants à utiliser le programme, lorsque les écoles ont pu choisir de mettre en œuvre l'intervention ou non (Cheung & Slavin, 2016 ; WWC, 2022). Dans l'étude du programme Asegùrate (8) (Del Rey et al., 2019), les écoles ont été invitées et pouvaient accepter ou refuser de participer. Dès lors, la comparaison de deux contextes similaires ne peut être assurée.

- **Assignation aléatoire**

Pour trois des études quasi-expérimentales citées ci-dessus, l'assignation aléatoire n'a pas été respectée. En fait, pour les études (2) et (8), ce critère a été considéré comme manquant, car elles ne mentionnent pas si l'assignation avait été faite de manière aléatoire. L'étude (3), quant à elle, précise bien que les sujets n'ont pas été assignés au hasard aux groupes de recherche. Pour l'étude (9), l'assignation aléatoire a été considérée comme respectée, car elle est faite au niveau de la classe. Néanmoins, elle pose question, car les chercheurs ont demandé aux écoles elles-mêmes de sélectionner au hasard des classes d'intervention et de contrôle.

Lorsqu'on n'attribue pas les participants aléatoirement au groupe contrôle ou au groupe expérimental, on risque de faire apparaître un biais de sélection. Cela conduit à ce que les sujets de l'étude ne constituent pas un groupe représentatif de la population étudiée (Sacré et al., 2021). Cheung et Slavin (2016) recommandent de recourir à l'assignation aléatoire, car elle élimine en grande partie les biais. Cependant, une étude réalisée par De Boer et ses collègues (2014, cités par Cheung & Slavin, 2016) n'a montré aucune différence significative entre les études utilisant une assignation aléatoire et celles utilisant une assignation appariée.

- **Taille de l'échantillon**

Les groupes contrôle des études (2) et (3) comportent chacun moins de 250 sujets. Respectivement, les effectifs sont de 156 et 142 élèves. Cela représente un échantillon de petite taille. Or, il a été démontré que les études avec des échantillons de petite taille ($N < 250$) produisaient des effets presque deux fois plus importants que celles avec des échantillons de grande taille (+0.30 pour les petits échantillons contre +0.16 pour les grands échantillons) (Cheung & Slavin, 2016).

- **Équivalence au prétest**

L'étude (1) ne remplit pas ce critère. Elle mentionne des différences significatives à plusieurs niveaux. Au départ, les jeunes dans la condition d'intervention ont signalé une plus grande participation à la technologie que ceux du groupe témoin : significativement plus susceptibles d'avoir leur propre téléphone cellulaire (Cohen's $d = 0,35$), de publier et de partager du contenu en ligne (Cohen's $d = 0,34$), et d'utiliser les médias sociaux (Cohen's $d = 0,24$). En plus de cela, ils avaient une meilleure connaissance de plusieurs termes relatifs à la sécurité sur Internet. Ensuite, les auteurs des études (5) et (6) n'ont pas indiqué explicitement l'équivalence de leurs deux groupes au prétest et les données fournies ne permettaient pas de la calculer.

Les différences entre les groupes d'intervention et de comparaison au départ peuvent biaiser l'impact estimé de l'intervention (WWC, 2022). La norme d'équivalence initiale, établie par l'organisme *What Works Clearinghouse* [WWC] (2022), requiert des différences initiales entre les groupes, ou tailles d'effet, ne dépassant pas 0,25 écart type. Au-delà, il est possible que les résultats liés à l'évolution provoquée par l'intervention soient surestimés.

- **Outil de récolte de données indépendant**

Les recherches (1), (3), (6) et (7) utilisent des enquêtes développées par les auteurs de l'étude pour récolter leurs données. Même si toutes sont basées sur des questionnaires issus de la littérature, les items sont soit adaptés, soit créés pour l'évaluation des variables souhaitées. L'étude (10) utilise un questionnaire standardisé, mais correspondant à l'évaluation d'une intervention en particulier. En effet, ils utilisent « The online Tabby Improved checklist » qui est spécifiquement conçu pour évaluer le programme « The Tabby Improved Prevention and Intervention Program » (TIPIP) (Sorrentino et al., 2018).

Un outil de mesure créé par le chercheur lui-même a tendance à surestimer les effets du dispositif (Cheung & Slavin, 2016), puisqu'il s'alignera davantage sur l'intervention mise en place (WWC, 2022). Dans la recherche de Cheung et Slavin (2016), la taille de l'effet des mesures élaborées par les expérimentateurs étaient de +0.40, alors que celle des tests indépendants était de + 0.20, soit deux fois plus importante.

- **Taux d'attrition**

Parmi les dix études incluses, six ne remplissent pas le critère concernant le taux d'attrition décrit et raisonnable. Par exemple, les travaux (4) et (8) ne décrivent pas la mortalité observée entre le prétest et le posttest. Ensuite, les études (1), (5), (6) et (7) dépassent les 20% de perte de participants à la fin de l'intervention.

Une mortalité trop importante dans l'étude peut engendrer un biais d'attrition (Sacré et al., 2021). L'organisme *What Works Clearinghouse* [WWC] (2022) indique d'ailleurs que, dans les essais contrôlés randomisés, les modifications de la composition des groupes d'intervention et de comparaison après l'affectation des participants peuvent introduire un biais, car le protocole de recherche peut ne plus tenir compte des différences entre les caractéristiques observables et non observables des groupes. Les conditions d'intervention et de comparaison ne sont donc plus similaires.

2 Thématique

2.1 Comment interpréter les ampleurs de l'effet moyen ?

A. Perpétration

Pour la catégorie « perpétration », l'effet moyen obtenu à partir des tailles d'effets d_{Morris} est de - 0.3028. Une valeur négative indique que les élèves du groupe expérimental réussissent moins bien au test que les élèves du groupe contrôle. Même si cela semble jouer en défaveur de l'intervention, cet effet moyen négatif révèle en réalité que le groupe expérimental présente moins de comportements de cyberharcèlement par rapport au groupe contrôle. Étant supérieur à 0.20, l'effet moyen calculé peut être interprété comme étant « grand » (Kraft, 2020).

En ce qui concerne l'effet moyen calculé à partir des tailles d'effets d_{Cohen} , il est quant à lui positif (0.1407). Cela suggère que, pour les études (1), (4), (5) et (6), le groupe expérimental obtient de meilleurs résultats que le groupe contrôle. Mais, obtenir de meilleurs résultats au sujet de la perpétration du cyberharcèlement revient à dire que les élèves du groupe expérimental commettent davantage de comportements d'agression, d'intimidation ou de harcèlement en ligne à l'égard d'autrui que les élèves du groupe contrôle.

B. Victimation

Pour la catégorie « victimisation », l'effet moyen basé sur les tailles d'effets d_{Morris} est de - 0.2671. Comme pour la perpétration, cette valeur indique que les élèves du groupe expérimental obtiennent de moins bons résultats que les élèves du groupe contrôle. Donc, qu'ils déclarent moins d'expériences de cyber victimisation. Suivant la typologie de Kraft (2020), l'intervention exerce un « grand » effet sur la victimisation par cyberharcèlement.

En ce qui concerne les tailles d'effets d_{Cohen} des études (4) et (6), l'ampleur de l'effet moyen est de 0.162. Cette valeur correspond à un effet « moyen » (Kraft, 2020) et, parce qu'elle est positive, elle suggère une victimisation moins importante chez les élèves du groupe contrôle que chez ceux du groupe expérimental au posttest.

En résumé, les ampleurs de l'effet moyen fondées sur les tailles d'effet d de Morris indiquent une meilleure évolution du groupe expérimental, tandis que celles obtenues à partir des tailles d'effet d de Cohen penchent en faveur du groupe contrôle. Toutefois, ces dernières restent modestes et doivent être interprétées avec prudence.

2.2 Quelle cohérence dans les effets calculés ?

Les effets observés varient en fonction des études : certaines rapportent une ampleur positive, d'autres, une négative. Il est normal de constater que toutes les interventions n'entraînent pas nécessairement un effet favorable sur le groupe expérimental. Toutefois, une particularité ressort. Nous remarquons que, pour toutes les études où un d de Morris a pu être calculé, l'effet moyen est négatif, témoignant d'une meilleure évolution du groupe expérimental par rapport au groupe contrôle. A l'inverse, lorsque l'effet moyen est calculé à partir des d de Cohen, il est positif et indique que les élèves du groupe contrôle présentent moins de comportements de cyberharcèlement et déclarent moins d'expériences de cyber victimisation. Néanmoins, les effets moyens ainsi relevés se situent entre 0.05 et 0.19, ce que Kraft (2020) classe comme « moyen ».

Ces résultats montrent que le choix de la métrique influence l'interprétation des effets. Les deux métriques, par leur façon de standardiser une différence via l'outil psychometrica, ne font pas ressortir les mêmes données statistiques. En effet, le d Morris tient compte de la corrélation pré-post test et standardise la différence de changement, alors que le d Cohen mesure la différence au posttest entre deux groupes indépendants. Au vu de ces éléments, les études (2), (3), (7), (8), (9) et (10) suggèrent une meilleure évolution du groupe expérimental après intervention, comparativement au groupe contrôle. A l'inverse, les études (1), (4), (5) et (6) rapportent des effets moyens légèrement en faveur du groupe contrôle au posttest, sans comparer l'évolution pré/post.

2.3 Comment les résultats se comparent-ils à la littérature ?

Les interventions évaluées dans les dix études incluses ciblent des composantes similaires du climat scolaire, principalement les dimensions « sécurité » et « communauté » (Wang & Degol, 2016). Les effets moyens calculés avec les d de Morris pour la perpétration et la victimisation sont tous les deux de « grands » effets (Kraft, 2020) et sont en faveur du groupe expérimental. Il est possible que ces interventions aient contribué à consolider un climat scolaire positif (Wang & Degol, 2016), et, ce faisant, à influencer la prévalence du cyberharcèlement.

Sur le plan de la sécurité, une sécurité émotionnelle a pu être renforcée par des apprentissages, enseignés aux élèves durant l'intervention, portant sur la tolérance à la différence, les réponses au harcèlement (y compris en ligne) et la résolution de conflits (Cohen et al. 2009). En parallèle, la sécurité physique est favorisée lorsque l'intervention met en place des plans de gestion de crise, des cellules de soutien et d'intervention, ainsi que des règles explicites relatives au cyberharcèlement (Debardieu, 2015 ; Cohen et al., 2009).

La communauté constitue une dimension structurante du climat scolaire (Wang & Degol, 2016). Un climat scolaire favorable émerge lorsque le respect de la diversité est affirmé (Debardieux, 2015) et que la qualité des relations entre les acteurs de l'école est élevée (Cohen et al. 2009). Les interventions tendent à renforcer le partenariat école-familles, le soutien mutuel et la participation parentale ; certaines instaurent des dispositifs d'aide aux victimes et encouragent l'implication des élèves dans la prévention et dans la lutte contre le cyberharcèlement. Une approche mobilisant conjointement l'engagement des élèves et du personnel de l'établissement s'avère porteuse (Della Cioppa et al., 2015). En somme, la collaboration entre pairs, la participation des élèves à la discipline en ligne et hors ligne, la prévention de la violence et la valorisation de la diversité représentent aussi des indicateurs d'un bon climat scolaire (Debardieux, 2015 ; Cohen et al. 2009).

Par ailleurs, neuf interventions sur dix agissent aussi sur l'aspect académique du climat scolaire (Wang & Degol, 2016). Le développement professionnel des enseignants constitue un élément essentiel de cet aspect (Debardieux, 2015). Lorsque les programmes les forment, enrichissent leurs connaissances sur le cyberharcèlement et les amènent à ajuster leurs pratiques en cohérence avec les objectifs de prévention ou d'intervention, ils soutiennent leur professionnalisation.

Comme l'ont noté Heyeres et al. (2021), il est possible que l'amélioration du climat scolaire induite par ces programmes d'intervention ait eu un effet atténuant sur les comportements de cyberharcèlement et sur la cyber victimisation. Il est également possible que, comme l'ont mentionné Yang et al. (2020), qu'un climat scolaire positif et une perception accrue de la sécurité à l'école aient contribué à réduire les expériences de victimisation en ligne. Néanmoins, il demeure difficile d'attribuer la diminution observée à une composante spécifique du climat scolaire, ou même au climat scolaire dans son ensemble. En effet, les programmes agissent simultanément sur plusieurs composantes du climat scolaire, mais l'évolution de celui-ci n'est pas mesuré avant et après l'intervention. D'autres facteurs ont pu entrer en jeu, comme l'intégration du programme au sein de l'école (Smith et al., 2008), le public cible de l'intervention, les grades auxquels elle s'adresse ou le lieu où elle se déploie (Hill et al., 2008).

En conclusion, les effets moyens (- 0.3028 et - 0.2671) indiquent une évolution favorable des groupes expérimentaux grâce à la mise en place de l'intervention. Toutefois, en l'absence de mesures directes du climat scolaire avant/après, il n'est pas possible d'inférer une amélioration de ce dernier ni d'en établir le rôle causal sur la prévalence du cyberharcèlement.

Limites

Au terme de cette recherche, trois limites principales se dégagent.

Tout d'abord, dans une perspective EBE (Evidence Based Education), il est recommandé de conduire une recherche systématique d'articles scientifiques apportant une réponse à notre question (Regnaux et al., 2009). Or, la présente revue est une *Rapid review* et ne satisfait pas au critère d'exhaustivité. Dès lors, nos recommandations doivent être considérées comme hypothétiques, puisqu'elles reposent uniquement sur les dix études repérées dans la base de données ERIC. Par ailleurs, aucune base de données bibliographiques ne couvre l'ensemble des publications scientifiques internationales (Sacré et al., 2021) et la littérature grise, c'est-à-dire des rapports non publiés, n'a pas été investiguée. Pourtant, l'intégrer permettrait de limiter un éventuel biais de publication, dû au fait que les effets rapportés dans les rapports non publiés sont généralement moins élevés que les effets rapportés dans les études publiées (Cheung & Slavin, 2016).

Ensuite, au niveau du criblage et de la sélection des études, Sacré et al. (2021) préconisent de les réaliser à deux juges, de façon indépendante pour assurer la fiabilité de la recherche documentaire. Dans notre cas, la sélection des études a été réalisée par une seule personne. Elle comporte donc une part de subjectivité, même si le cadre rigoureux défini en amont (critères d'inclusion et de qualité) visait à l'objectiver. En outre, deux études ayant passé la première étape du screening n'ont pas pu être obtenues et donc analysées. Bien qu'elles figuraient dans le service « Uliege Library » en prêts interbibliothèques, notre demande de documents n'a pu être honorée car le fournisseur sollicité par « Uliege Library » a rejeté celle-ci.

Enfin, la diversité de métriques utilisées dans les résultats ne permet pas de calculer un effet moyen commun à tous les programmes. Nous ne pouvons donc pas conclure, de manière générale, à un effet favorable ou défavorable sur la perpétration du cyberharcèlement ou sur la victimisation en ligne, les tailles d'effets d_{Morris} et d_{Cohen} n'étant pas directement comparables.

Conclusion

En conclusion, les programmes agissant sur quelques dimensions du climat scolaire semblent réduire la prévalence du cyberharcèlement chez les élèves de l'enseignement ordinaire. Plus précisément, les interventions examinées mobilisaient surtout trois aspects du climat scolaire, à savoir : « sécurité », « communauté » et « académique ». Six interventions ont rapporté des effets moyens notables indiquant une meilleure évolution du groupe expérimental concernant la prévalence du cyberharcèlement : - 0.3028 pour la perpétration et - 0.2671 pour la victimisation. Les quatre autres ont mis en évidence des effets moyens modestes en défaveur du groupe expérimental : + 0.1407 pour la perpétration et + 0.162 pour la victimisation. Nous pensons que cette ambivalence tient à l'hétérogénéité des métriques utilisées, incomparables entre elles. Malgré cela, nous considérons l'évolution pré-post intervention comme un effet notable sur les deux catégories du cyberharcèlement, mais nous gardons à l'esprit que cet avantage du groupe expérimental n'est pas systématique selon les interventions.

Au terme de notre étude, nous ne pouvons pas répondre entièrement à notre question de recherche, car aucun programme inclus ne mesure à la fois l'amélioration du climat scolaire et la prévalence du cyberharcèlement. Faute d'avoir pu étudier l'effet causal des interventions visant l'amélioration du climat scolaire sur cette prévalence, la recommandation la plus prudente qu'on pourrait tirer de cette étude consiste à encourager les politiques à développer des programmes de lutte déployés au sein des écoles. En effet, toutes les études expérimentales et quasi-expérimentales examinées partagent un point commun : elles interviennent au sein même de l'école pour agir contre un phénomène se manifestant en ligne.

Pour les recherches futures, diverses pistes peuvent être proposées pour documenter le sujet étudié ici. Il apparaît utile de réaliser une recherche exhaustive de la littérature. Cela permettrait d'identifier un corpus plus large d'études pertinentes et de proposer des comparaisons systématiques entre programmes centrés sur l'amélioration du climat scolaire et les programmes « traditionnels » de lutte contre le cyberharcèlement. Dans le même ordre d'idée, analyser les effets des programmes selon les composantes du climat scolaire effectivement ciblées permettrait une compréhension plus fine des mécanismes d'action. Notre Rapid review ne permet pas de constater un manque de quantité de preuves. Cependant, le développement d'études expérimentales rigoureuses contribuerait à clarifier le lien entre climat scolaire et cyberharcèlement, ainsi que l'association concrète entre harcèlement traditionnel et cyberharcèlement.

Bibliographie

*Aizenkot, D., & Kashy-Rosenbaum, G. (2021). The Effectiveness of Safe Surfing Intervention Program in Reducing WhatsApp Cyberbullying and Improving Classroom Climate and Student Sense of Class Belonging in Elementary School. *The Journal of Early Adolescence*, 41(4), 550–576. <https://doi.org/10.1177/0272431620931203>

Baye, A. (2024). Evidence-based education (PEDA0071-A-a) [notes de cours]. Université de Liège.

Baye, A., & Bluge, V. (2016). L'éducation fondée sur des preuves. *Rapport du groupe d'expertise mandaté dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence*. Liège : Université de Liège.
https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/252129/1/Baye_Bluge_Education%20fondee%20sur%20des%20preuves_1_10_16.pdf

Bellon, J-P., & Gardette, B. (2010). *Harcèlement et brimades entre élèves : La face cachée de la violence scolaire*. Fabert.

Bellon, J-P., & Gardette, B. (2017). *Harcèlement et cyberharcèlement à l'école*. ESF.

Benbenishty, R., Astor, R. A., Roziner, I., & Wrabel, S. L. (2016). Testing the Causal Links Between School Climate, School Violence, and School Academic Performance : A Cross-Lagged Panel Autoregressive Model. *Educational Researcher*, 45(3), 197–206. <https://doi.org/10.3102/0013189X16644603>

*Benítez-Sillero, J. D., Corredor-Corredor, D., Córdoba-Alcaide, F., & Calmaestra, J. (2021). Intervention programme to prevent bullying in adolescents in physical education classes (PREBULLPE): a quasi-experimental study. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(1), 36–50. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1799968>

Blaya, C. (2015). Etude du lien entre cyberviolence et climat scolaire : enquête auprès des collégiens d'Ile de France. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 33, 69–90. <https://doi.org/10.4000/dse.815>

Blaya, C. (2015). L'école à l'ère du 2.0 : climat scolaire et cyberviolence. *Education et formations*, 88–89(2). <https://doi.org/10.48464/ef-88-89-02>

Blaya, C. (2018). Le cyberharcèlement chez les jeunes. *Enfance*, 3(3), 421–439. <https://doi.org/10.3917/enf2.183.0421>

Blaya, C., Audrin, C., & Skrzypiec, G. (2022). School Bullying, Perpetration, and Cyberhate: Overlapping Issues. *Contemporary School Psychology*, 26(3), 341–349. <https://doi.org/10.1007/s40688-020-00318-5>

Borgonovi, F., & Pál, J. (2016). A Framework for the Analysis of Student Well-Being in the PISA 2015 Study. In *A Framework for the Analysis of Student Well-Being in the PISA 2015 Study Being 15 In 2015*. OECD Publishing.

Catheline, N. (2008). *Le harcèlement à l'école*. Albin Michel.

Catheline, N. (2009). Harcèlements en milieu scolaire. *Enfances & psy*, 45(4), 82–90. <https://doi.org/10.3917/ep.045.0082>

*Chaux, E., Velásquez, A. M., Schultze-Krumbholz, A., & Scheithauer, H. (2016). Effects of the cyberbullying prevention program media heroes (Medienhelden) on traditional bullying. *Aggressive Behavior*, 42(2), 157–165. <https://doi.org/10.1002/ab.21637>

Cheung, A. C. K., & Slavin, R. E. (2016). How Methodological Features Affect Effect Sizes in Education. *Educational Researcher*, 45(5), 283–292. <https://doi.org/10.3102/0013189x16656615>

Chicote-Beato, M., González-Villora, S., Bodoque-Osma, A. R., & Navarro, R. (2024). Cyberbullying intervention and prevention programmes in Primary Education (6 to 12 years): A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 77, Article 101938. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2024.101938>

Cohen, J., McCabe, Michelli, N. M., & Pickeral, N. M. (2009). School Climate : Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213. <http://www.ijvs.org/files/Publications/School-Climate.pdf>

Crepin, F., Bricteux, S., Hindryckx, G., Matoul, A., Quittre, V., & Lafontaine, D. (2019). RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE PISA 2018 EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES - Le climat scolaire. *Les cahiers des Sciences de l'Éducation*. <https://hdl.handle.net/2268/310504>

*Cross, D., Shaw, T., Hadwen, K., Cardoso, P., Slee, P., Roberts, C., Thomas, L., & Barnes, A. (2016). Longitudinal impact of the Cyber Friendly Schools program on adolescents' cyberbullying behavior. *Aggressive Behavior*, 42(2), 166–180. <https://doi.org/10.1002/ab.21609>

Davies, K. (2011). Formulating the Evidence Based Practice question: a review of the frameworks for LIS professionals. *Evidence Based Library and Information Practice*, 6, 75-80. Doi : 10.18438/B8WS5N

Debarbieux, E. (2015). Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques. *Éducation & formations, Climat scolaire et bien-être à l'école*, 88-89 (1), 11-27. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-03534742>

Debarbieux, E., Anton, N. , Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*. Ministère de l'éducation

nationale, Observatoire International de la Violence à l'École. http://vie-scolaire.ac-amiens.fr/IMG/pdf/climat_scolaire_2012_DEBARBIEUX_IFE_08_12.pdf

Della Cioppa, V., O'Neil, A., & Craig, W. (2015). [Rev. of *Learning from traditional bullying interventions: A review of research on cyberbullying and best practice*]. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 61–68. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.009>

*Del Rey, R., Ortega-Ruiz, R., & Casas, J. A. (2019). Asegúrate: An Intervention Program against Cyberbullying Based on Teachers' Commitment and on Design of Its Instructional Materials. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(3), Article 434. <https://doi.org/10.3390/ijerph16030434>

Englander, E., Donnerstein, E., Kowalski, R., Lin, C. A., & Parti, K. (2017). Defining Cyberbullying. *Pediatrics (Evanston)*, 140(Supplement_2), S148–S151. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758U>

*Espelage, D. L., Low, S., Van Ryzin, M. J., & Polanin, J. R. (2015). 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. <https://doi.org/10.17105/spr-15-0052.1>

Espelage, D.L., Swearer, S.M. (2023). Updated Perspectives on Linking School Bullying and Related Youth Violence Research to Effective Prevention Strategies. In : Miller, T.W. (eds) School Violence and Primary Prevention. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-13134-9_7

Gaffney, H., Farrington, D. P., Espelage, D. L., & Ttofi, M. M. (2019). Are cyberbullying intervention and prevention programs effective? A systematic and meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 134–153. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.002>

Gaffney, H., Farrington, D. P., Espelage, D. L., & Ttofi, M. M. (2019). Are cyberbullying intervention and prevention programs effective? A systematic and meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 134–153. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.002>

Galand, B. (2021). *Le harcèlement à l'école*. Retz.

Galand, B., Pascal, S., & Janosz, M. (2023). Prévenir les violences à l'école via le climat scolaire? Une analyse de l'effet-école sur la victimisation des élèves et des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 218(1), 95–115. <https://doi.org/10.4000/rfp.12727>

Gangi, O., Brassine, N., & Mathys, C. (2023). *Entre discours de haine en ligne et cyberharcèlement chez un public belge de 15 à 25 ans*. [10.26034/la.cfs.2023.3620](https://doi.org/10.26034/la.cfs.2023.3620)

Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. (2014). Bullying Surveillance among Youths : Uniform Definitions for Public Health and Recommended

Data Elements. Version 1.0. In *Centers for Disease Control and Prevention*. Centers for Disease Control and Prevention. <https://eric.ed.gov/?id=ED575477>

Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., & Gottfredson, N. C. (2005). School Climate Predictors of School Disorder: Results from a National Study of Delinquency Prevention in Schools. *The Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(4), 412–444. <https://doi.org/10.1177/0022427804271931>

Gottschalk, F. (2022). Cyberbullying : An overview of research and policy in OECD countries. *OECD Education Working Papers*, 270, (0), 1-74. <https://doi.org/10.1787/f60b492b-en>

Gozlan, A. (2018). *Le harclement virtuel*. Yapaka.be.

Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>

Heyeres, M., Carter, M.-A., Lui, S. M. (Carrie), Low-Lim, Ä., Teo, S., & Tsey, K. (2021). Cyberbullying prevention and treatment interventions targeting young people: an umbrella review. *Pastoral Care in Education*, 39(2), 125–151. <https://doi.org/10.1080/02643944.2020.1827281>

Hill, C. J., Bloom, H. S., Black, A. R., & Lipsey, M. W. (2008). Empirical benchmarks for interpreting effect sizes in research. *Child Development Perspectives*, 2(3), 172–177. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00061.x>

Humbeeck, B. (2022). *Comment agir face au cyberharcèlement*. Renaissance du Livre.

*Jones, L. M., Mitchell, K. J., & Beseler, C. L. (2024). The Impact of Youth Digital Citizenship Education: Insights from a Cluster Randomized Controlled Trial Outcome Evaluation of the Be Internet Awesome (BIA) Curriculum. *Contemporary School Psychology*, 28(4), 509–523. <https://doi.org/10.1007/s40688-023-00465-5>

Kraft, M.A. (2020). Interpreting Effect Sizes of Education Interventions. *Educational Researcher*, 49(4), 241-253. <https://doi.org/10.3102/0013189X20912798>

Lenhard, W. & Lenhard, A. (2016). *Calculation of Effect Sizes*. Retrieved from : https://www.psychometrica.de/effect_size.html Dettelbach (Germany): Psychometrica. DOI: 10.13140/RG.2.2.17823.92329

Miller, T. W. (2023). School-Related Violence : Definition, Scope, and Prevention Goals. In : Miller, T.W. (dirs), *School Violence and Primary Prevention* (pp. 3-18). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-13134-9_1

Morris, S. B., & DeShon, R. P. (2002). Combining Effect Size Estimates in Meta-Analysis With Repeated Measures and Independent-Groups Designs. *Psychological Methods*, 7(1), 105–125. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.7.1.105>

NCES. (2018). *Repetition and power imbalance in bullying victimization at school*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences. <https://nces.ed.gov/pubs2018/2018093/index.asp>

Ng, E. D., Chua, J. Y. X., & Shorey, S. (2022). [Rev. of *The Effectiveness of Educational Interventions on Traditional Bullying and Cyberbullying Among Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis*]. *Trauma, Violence, & Abuse*, 23(1), 132–151. <https://doi.org/10.1177/1524838020933867>

OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume II) : Learning During – and From – Disruption, PISA*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>

Olweus, D., Hammen, M-H. & Pain, J. (1999). *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités*. ESF.

*Ortega-Barón, J., Buelga, S., Cava, M.-J., & Iranzo, B. (2022). Efficacy of the Prev@cib 2.0 program in cyberbullying, helping behaviors and perception of help from the teacher. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 20(57), 427–448. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v20i57.6684>

Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E., Brennan, S., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J., Hróbjartsson, A., Lalu, M., Li, T., Loder, E., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *British Medical Journal*, 372, Article 71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

Parlement européen & Conseil de l'Union européenne. (2008, 16 décembre). Décision n° 1351/2008/CE du parlement européen et du conseil du 16 décembre 2008 instituant un programme communautaire pluriannuel visant à protéger les enfants lors de l'utilisation de l'internet et d'autres technologies de communication. Journal officiel de l'Union européenne, L 348, 118-127. eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008D1351

Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C., & Frenette, E. (2015). Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Canadian journal of education*, 38(1), 1–23. <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.38.1.13>

Regnaux, J. P., Guay, V., & Marsal, C. (2009). Evidence based practice ou la pratique basée sur les preuves en rééducation. *Kinésithérapie, la revue*, 9(94), 55-61. [https://doi.org/10.1016/S1779-0123\(09\)70037-3](https://doi.org/10.1016/S1779-0123(09)70037-3)

Roberfroid D, Fairon N, San Miguel L, Paulus D. (2016). Method – Rapid reviews. Methods Brussels : Belgian Health Care Knowledge Centre (KCE). KCE Process Notes. https://kce.fgov.be/sites/default/files/2021-11/Rapid_Review_0.pdf

Sacré, M., Lafontaine, D., & Toczek, M.-C. (2021). Comprendre et concevoir des revues systématiques de la littérature en sciences de l'éducation et de la formation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 23(2), 1-27. <https://doi.org/10.7202/1085361ar>

Saint-Louboue, L. (2020). La face cachée des réseaux sociaux : le cyberharcèlement chez les mineurs. *Annales médico psychologiques*, 178(4), 419-422. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2020.02.010>

Schlosser, R. W., Koul, R., & Costello, J. (2007). Asking well-built questions for evidence-based practice in augmentative and alternative communication. *Journal of Communication Disorders*, 40(3), 225–238. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2006.06.008>

SIPES. (2024). *Enquête HBSC 2022 : Victimes de harcèlement à l'école*. https://www.ulb.be/medias/fichier/hbsc2022-victimes-harcelement-4_1726643557153-pdf

Slavin, R. (2024). Evidence for ESSA: Standards and Procedures Version 2.2. https://www.evidenceforessa.org/wp-content/uploads/2024/02/FINAL-Standards-and-Proc_02-12-24.pdf

Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S. Russel, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying : its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385, <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>.

*Sorrentino, A., Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2018). The Efficacy of the Tabby Improved Prevention and Intervention Program in Reducing Cyberbullying and Cybervictimization among Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(11), Article 2536. <https://doi.org/10.3390/ijerph15112536>

Steffgen, G. & Recchia, S. (2012). La violence à l'école s'explique-t-elle par l'environnement scolaire ? Dans Galand, B., Carra, C., & Verhoeven, M. (dirs.). *Prévenir les violences à l'école* (pp. 112-122). Presses universitaires de France.

Steffgen, G., Recchia, S., & Viechtbauer, W. (2013). The link between school climate and violence in school : A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 18(2), 300-309. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.12.001>

Tanrikulu, I. (2018). Cyberbullying prevention and intervention programs in schools: A systematic review. *School Psychology International*, 39(1), 74–91. <https://doi.org/10.1177/0143034317745721>

Torgal, C., Espelage, D. L., Polanin, J. R., Ingram, K. M., Robinson, L. E., Sheikh, A. J., & Valido, A. (2023). A Meta-Analysis of School-Based Cyberbullying Prevention Programs'

Impact on Cyber-Bystander Behavior. *School Psychology Review*, 52(2), 95–109. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1913037>

Torgal, C., Espelage, D. L., Polanin, J. R., Ingram, K. M., Robinson, L. E., Sheikh, A. J., & Valido, A. (2023). A Meta-Analysis of School-Based Cyberbullying Prevention Programs' Impact on Cyber-Bystander Behavior. *School Psychology Review*, 52(2), 95–109. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1913037>

UNICEF. (2011). À l'école des enfants heureux... enfin presque. *Journal du droit des jeunes* 304 (4), 19-22. Association jeunesse et droit. <https://doi.org/10.3917/jdj.304.0019>

Wang, M., & Degol, J. L. (2016). School climate : A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>

*Williford, A., Elledge, L. C., Boulton, A. J., DePaolis, K. J., Little, T. D., & 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. <https://doi.org/10.1080/15374416.2013.787623>

WWC. (2022). What Works Clearinghouse : Procedures and Standards Handbook, Version 5.0. In *What Works Clearinghouse*. What Works Clearinghouse.

Yang, C., Sharkey, J. D., Reed, L. A., & Dowdy, E. (2020). Cyberbullying Victimization and Student Engagement Among Adolescents: Does School Climate Matter? *School Psychology*, 35(2), 158–169. <https://doi.org/10.1037/spq0000353>

Figures

<i>Figure 1 : La conceptualisation et la catégorisation du climat scolaire : sécurité (Wang & Degol, 2016, p.318)</i>	29
<i>Figure 2 : La conceptualisation et la catégorisation du climat scolaire : communauté (Wang & Degol, 2016, p.318)</i>	30
<i>Figure 3 : La conceptualisation et la catégorisation du climat scolaire : aspect académique (Wang & Degol, 2016, p.318)</i>	31
<i>Figure 4 : La conceptualisation et la catégorisation du climat scolaire : environnement institutionnel (Wang & Degol, 2016, p.318)</i>	31
<i>Figure 5 : Flowchart PRISMA (Page et al., 2021)</i>	40

Tableaux

<i>Tableau 1 : Méthode PESICO selon Schlosser et al. (2007)</i>	35
<i>Tableau 2 : Équation de recherche</i>	38
<i>Tableau 3 : Critères de sélection</i>	39
<i>Tableau 4 : Seuils - Interprétation absolue</i>	42
<i>Tableau 5 : Seuils - Interprétation relative</i>	43
<i>Tableau 6 : Présentation tabulaire des résultats</i>	50
<i>Tableau 7 : Ampleurs de l'effet – Perpétration</i>	63
<i>Tableau 8 : Ampleurs de l'effet - Victimisation</i>	64
<i>Tableau 9 : Évaluation méthodologique</i>	65

Annexes

<i>Annexe 1 : Calculs des ampleurs de l'effet - (2) Ortega-Barón et al. (2022)</i>	83
<i>Annexe 2 : Calculs des ampleurs de l'effet - (3) Aizenkot et al. (2021)</i>	83
<i>Annexe 3 : Calculs des ampleurs de l'effet - (4) Benítez-Sillero et al. (2021)</i>	84
<i>Annexe 4 : Calculs des ampleurs de l'effet - (7) Cross et al. (2016)</i>	84
<i>Annexe 5 : Calculs des ampleurs de l'effet - (8) Del Rey et al. (2019)</i>	85
<i>Annexe 6 : Calculs des ampleurs de l'effet - (9) Chaux et al. (2016)</i>	85
<i>Annexe 7 : Calculs des ampleurs de l'effet - (10) Sorrentino et al. (2018)</i>	86
<i>Annexe 8 : Calculs de l'équivalence au prétest - (2) Ortega-Barón et al. (2022)</i>	86
<i>Annexe 9 : Calculs de l'équivalence au prétest - (3) Aizenkot et al. (2021)</i>	87
<i>Annexe 10 : Calculs de l'équivalence au prétest - (4) Benítez-Sillero et al. (2021)</i>	87
<i>Annexe 11 : Calculs de l'équivalence au prétest - (7) Cross et al. (2016)</i>	88
<i>Annexe 12 : Calculs de l'équivalence au prétest - (8) Del Rey et al. (2019)</i>	88
<i>Annexe 13 : Calculs de l'équivalence au prétest - (9) Chaux et al. (2016)</i>	89
<i>Annexe 14 : Calculs de l'équivalence au prétest - (10) Sorrentino et al. (2018)</i>	89

Annexe 1 : Calculs des ampleurs de l'effet - (2) Ortega-Barón et al. (2022)

Victimization (cyberbullying)

	Intervention Group		Control Group	
	Pre	Post	Pre	Post
Mean	1.26	1.19	1.25	1.27
Standard Deviation	0.41	0.32	0.37	0.41
Sample Size (N)	424	424	156	156
Effect Size d_{ppc2} sensu Morris (2008)			-0.225	
Effect Size d_{Korr} sensu Klauer (2001)			-0.256	

Aggression (cyberbullying)

	Intervention Group		Control Group	
	Pre	Post	Pre	Post
Mean	1.21	1.14	1.19	1.24
Standard Deviation	0.28	0.32	0.30	0.43
Sample Size (N)	424	424	156	156
Effect Size d_{ppc2} sensu Morris (2008)			-0.42	
Effect Size d_{Korr} sensu Klauer (2001)			-0.353	

Annexe 2 : Calculs des ampleurs de l'effet - (3) Aizenkot et al. (2021)

Cyberbullying Victimization in WhatsApp Classmate Group and Private Discourse

Group :

	Intervention Group		Control Group	
	Pre	Post	Pre	Post
Mean	4.95	3.36	4.63	7.28
Standard Deviation	8.82	7.28	10.80	14.44
Sample Size (N)	386	386	142	142
Effect Size d_{ppc2} sensu Morris (2008)		-0.451		
Effect Size d_{Korr} sensu Klauer (2001)		-0.437		

Private :

	Intervention Group		Control Group	
	Pre	Post	Pre	Post
Mean	5.46	3.85	6.69	9.54
Standard Deviation	11.14	9.25	15.53	19.37
Sample Size (N)	386	386	142	142
Effect Size d_{ppc2} sensu Morris (2008)			-0.357	
Effect Size d_{Korr} sensu Klauer (2001)			-0.347	

Annexe 3 : Calculs des ampleurs de l'effet - (4) Benítez-Sillero et al. (2021)

Cyberbullying victimisation

Cyberbullying aggression → Figure 2 p.44

F-Value	6.34
Sample Size of the Treatment Group	439
Sample Size of the Control Group	325
Effect Size <i>d</i>	0.184

F-Value	0.099
Sample Size of the Treatment Group	439
Sample Size of the Control Group	325
Effect Size <i>d</i>	0.023

Annexe 4 : Calculs des ampleurs de l'effet - (7) Cross et al. (2016)

Cybervictimization

	Intervention Group		Control Group	
	Pre	Post	Pre	Post
Mean	0.10	0.10	0.08	0.13
Standard Deviation	0.26	0.33	0.25	0.46
Sample Size (N)	1854	1563	1467	1276
Effect Size <i>d_{ppc2}</i> sensu Morris (2008)			-0.196	
Effect Size <i>d_{Korr}</i> sensu Klauer (2001)			-0.154	

Cyberbullying perpetration

	Intervention Group		Control Group	
	Pre	Post	Pre	Post
Mean	0.03	0.03	0.02	0.03
Standard Deviation	0.17	0.22	0.12	0.25
Sample Size (N)	1840	1538	1456	1246
Effect Size <i>d_{ppc2}</i> sensu Morris (2008)			-0.067	
Effect Size <i>d_{Korr}</i> sensu Klauer (2001)			-0.067	

Annexe 5 : Calculs des ampleurs de l'effet - (8) Del Rey et al. (2019)

cyber-victimization

	Intervention Group		Control Group	
	Pre	Post	Pre	Post
Mean	0.15	0.12	0.10	0.10
Standard Deviation	0.25	0.25	0.19	0.22
Sample Size (N)	2316	2316	2463	2463
Effect Size d_{ppc2} sensu Morris (2008)			-0.136	
Effect Size d_{Korr} sensu Klauer (2001)			-0.141	

cyber-aggression

	Intervention Group		Control Group	
	Pre	Post	Pre	Post
Mean	0.09	0.06	0.06	0.06
Standard Deviation	0.18	0.19	0.15	0.16
Sample Size (N)	2316	2316	2463	2463
Effect Size d_{ppc2} sensu Morris (2008)			-0.182	
Effect Size d_{Korr} sensu Klauer (2001)			-0.182	

Annexe 6 : Calculs des ampleurs de l'effet - (9) Chaux et al. (2016)

Cyberbullying

	Intervention Group		Control Group	
	Pre	Post	Pre	Post
Mean	0.10	0.04	0.08	0.14
Standard Deviation	0.29	0.11	0.22	0.48
Sample Size (N)	227	227	347	347
Effect Size d_{ppc2} sensu Morris (2008)			-0.479	
Effect Size d_{Korr} sensu Klauer (2001)			-0.343	

Cybervictimization

	Intervention Group		Control Group	
	Pre	Post	Pre	Post
Mean	0.09	0.09	0.09	0.13
Standard Deviation	0.18	0.19	0.19	0.33
Sample Size (N)	230	230	352	352
Effect Size d_{ppc2} sensu Morris (2008)			-0.215	
Effect Size d_{Korr} sensu Klauer (2001)			-0.141	

Annexe 7 : Calcul des ampleurs de l'effet - (10) Sorrentino et al. (2018)

Cyberbullying

	Intervention Group		Control Group	
	Pre	Post	Pre	Post
Mean	0.29	0.21	0.28	0.50
Standard Deviation	0.79	0.61	0.84	1.78
Sample Size (N)	310	311	449	311
Effect Size d_{ppc2} sensu Morris (2008)		-0.366		
Effect Size d_{Korr} sensu Klauer (2001)		-0.23		

Cybervictimization

	Intervention Group		Control Group	
	Pre	Post	Pre	Post
Mean	1.10	0.74	1.12	1.31
Standard Deviation	2.11	1.27	1.73	2.34
Sample Size (N)	310	311	449	311
Effect Size d_{ppc2} sensu Morris (2008)		-0.29		
Effect Size d_{Korr} sensu Klauer (2001)		-0.292		

Annexe 8 : Calculs de l'équivalence au prétest - (2) Ortega-Barón et al. (2022)

Victimization (cyberbullying)

	Group 1	Group 2
Mean	1.25	1.26
Standard Deviation	0.37	0.41
Sample Size (N)	424	156
Effect Size d_{Cohen} resp. g_{Hedges} *	0.026	
Common Language Effect Size $CLES^{**}$	0.507	

Aggression (cyberbullying)

	Group 1	Group 2
Mean	1.21	1.19
Standard Deviation	0.28	0.30
Sample Size (N)	424	156
Effect Size d_{Cohen} resp. g_{Hedges} *	-0.07	
Common Language Effect Size $CLES^{**}$	0.52	

Annexe 9 : Calculs de l'équivalence au prétest - (3) Aizenkot et al. (2021)

Cyberbullying Victimization in WhatsApp Classmate Group and Private Discourse

Group :

	Group 1	Group 2
Mean	4.95	4.63
Standard Deviation	8.82	10.80
Sample Size (N)	386	142
Effect Size d_{Cohen} resp. g_{Hedges} *		-0.034
Common Language Effect Size $CLES^{**}$		0.51

Private :

	Group 1	Group 2
Mean	5.46	6.69
Standard Deviation	11.14	15.53
Sample Size (N)	386	142
Effect Size d_{Cohen} resp. g_{Hedges} *		0.099
Common Language Effect Size $CLES^{**}$		0.528

Annexe 10 : Calculs de l'équivalence au prétest - (4) Benítez-Sillero et al. (2021)

Cyberbullying victimisation

Cyberbullying aggression

	Group 1	Group 2
Mean	0.14	0.14
Standard Deviation	0.328	0.264
Sample Size (N)	439	325
Effect Size d_{Cohen} resp. g_{Hedges} *		0
Common Language Effect Size $CLES^{**}$		0.5

	Group 1	Group 2
Mean	0.07	0.08
Standard Deviation	0.215	0.203
Sample Size (N)	439	325
Effect Size d_{Cohen} resp. g_{Hedges} *		0.048
Common Language Effect Size $CLES^{**}$		0.513

Annexe 11 : Calculs de l'équivalence au prétest - (7) Cross et al. (2016)

Cybervictimization

	Group 1	Group 2
Mean	0.10	0.08
Standard Deviation	0.26	0.25
Sample Size (N)	1854	1467
Effect Size d_{Cohen} resp. g_{Hedges} *	-0.078	
Common Language Effect Size <i>CLES</i> **	0.522	

cyberbullying perpetration

	Group 1	Group 2
Mean	0.03	0.02
Standard Deviation	0.17	0.12
Sample Size (N)	1840	1456
Effect Size d_{Cohen} resp. g_{Hedges} *	-0.067	
Common Language Effect Size <i>CLES</i> **	0.519	

Annexe 12 : Calculs de l'équivalence au prétest - (8) Del Rey et al. (2019)

cyber-victimization

	Group 1	Group 2
Mean	0.15	0.10
Standard Deviation	0.25	0.19
Sample Size (N)	2316	2463
Effect Size d_{Cohen} resp. g_{Hedges} *	-0.226	
Common Language Effect Size <i>CLES</i> **	0.564	

cyber-aggression

	Group 1	Group 2
Mean	0.09	0.06
Standard Deviation	0.18	0.15
Sample Size (N)	2316	2463
Effect Size d_{Cohen} resp. g_{Hedges} *	-0.182	
Common Language Effect Size <i>CLES</i> **	0.551	

Annexe 13 : Calculs de l'équivalence au prétest - (9) Chaux et al. (2016)

Cyberbullying

	Group 1	Group 2
Mean	0.10	0.08
Standard Deviation	0.29	0.22
Sample Size (N)	227	347
Effect Size d_{Cohen} resp. g_{Hedges} *	-0.08	
Common Language Effect Size <i>CLES</i> **	0.523	

Cybervictimization

	Group 1	Group 2
Mean	0.09	0.09
Standard Deviation	0.18	0.19
Sample Size (N)	230	352
Effect Size d_{Cohen} resp. g_{Hedges} *	0	
Common Language Effect Size <i>CLES</i> **	0.5	

Annexe 14 : Calculs de l'équivalence au prétest - (10) Sorrentino et al. (2018)

Cyberbullying

	Group 1	Group 2
Mean	0.29	0.28
Standard Deviation	0.79	0.84
Sample Size (N)	310	449
Effect Size d_{Cohen} resp. g_{Hedges} *	-0.012	
Common Language Effect Size <i>CLES</i> **	0.503	

Cybervictimization

	Group 1	Group 2
Mean	1.10	1.12
Standard Deviation	2.11	1.73
Sample Size (N)	310	449
Effect Size d_{Cohen} resp. g_{Hedges} *	0.011	
Common Language Effect Size <i>CLES</i> **	0.503	