

Prévalence du harcèlement en éducation physique et facteurs favorisant les comportements prosociaux des témoins envers les victimes

Prevalence of Bullying in Physical Education and Factors Promoting Prosocial Bystander Behavior Toward Victims

Aurélien Besseling, Marc Cloes, Maurine Remacle, Céline Stassart, Justine Monseur et Alexandre Mouton



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ejrieps/11709>

ISSN : 2105-0821

Éditeur

Presses universitaires de Franche-Comté

Référence électronique

Aurélien Besseling, Marc Cloes, Maurine Remacle, Céline Stassart, Justine Monseur et Alexandre Mouton, « Prévalence du harcèlement en éducation physique et facteurs favorisant les comportements prosociaux des témoins envers les victimes », *eJRIEPS* [En ligne], 61 | 2026, mis en ligne le 15 septembre 2025, consulté le 21 septembre 2026. URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/11709>



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont susceptibles d'être soumis à des autorisations d'usage spécifiques.

Prévalence du harcèlement en éducation physique et facteurs favorisant les comportements prosociaux des témoins envers les victimes

Aurélien Besseling

Département des Sciences de l'Activité Physique et de la Réadaptation,
Research Unit for a life-Course perspective on Health & Education (RUCHE), Université de Liège, Belgique

Marc Cloes

Département des Sciences de l'Activité Physique et de la Réadaptation,
Research Unit for a life-Course perspective on Health & Education (RUCHE), Université de Liège, Belgique

Maurine Remacle

Département des Sciences de l'Activité Physique et de la Réadaptation, Université de Liège, Belgique

Céline Stassart

Département de Psychologie, Research Unit for a life-Course perspective on Health & Education (RUCHE),
Université de Liège, Belgique

Justine Monseur

Département des Sciences de la Santé Publique, Université de Liège, Belgique

Alexandre Mouton

Département des Sciences de l'Activité Physique et de la Réadaptation,
Research Unit for a life-Course perspective on Health & Education (RUCHE), Université de Liège, Belgique

Résumé : La littérature souligne que le cours d'éducation physique constitue un milieu particulièrement propice à l'émergence du harcèlement. Cette étude s'inscrit à l'intersection de plusieurs champs disciplinaires, notamment la psychologie sociale, la psychologie du développement et les sciences de l'éducation. Basée sur une approche quantitative, elle analyse la prévalence du harcèlement dans le cadre du cours d'éducation physique ainsi que les caractéristiques personnelles et environnementales influençant la mise en place de comportements prosociaux par les témoins auprès de 354 élèves. Les résultats révèlent que près de 30 % des élèves ont été victimes de harcèlement durant ce cours. Le harcèlement verbal et relationnel est particulièrement fréquent dans ce contexte. Les compétences empathiques apparaissent comme un levier prometteur pour encourager les comportements prosociaux des témoins confrontés au harcèlement.

Mots-clés : éducation physique, harcèlement, comportements prosociaux, première secondaire, adolescence

Prevalence of Bullying in Physical Education and Factors Promoting Prosocial Bystander Behavior Toward Victims

Abstract: *The literature highlights that physical education classes are particularly conducive to the emergence of bullying. This study is situated at the intersection of several disciplinary fields, including social psychology, developmental psychology, and educational sciences. Based on a quantitative approach, it analyzes the prevalence of bullying in the context of physical education classes as well as the personal and environmental characteristics that influence the implementation of prosocial behaviors by bystanders among 354 students. The results reveal that nearly 30 % of the students were victims of bullying during this class. Verbal and relational bullying is particularly prevalent in this context. Empathic skills appear to be a promising lever for encouraging prosocial behaviors in witnesses confronted with bullying.*

Keywords: *physical education, bullying, prosocial behaviors, seventh grade, adolescence*

1. INTRODUCTION

1.1. Le harcèlement au cours d'éducation physique

Actuellement, le phénomène de harcèlement scolaire est profondément enraciné dans la société occidentale. Olweus (1994) identifie trois critères pour qualifier un comportement de harcèlement : la répétitivité, l'intention de nuire à un individu et le déséquilibre de pouvoir. Bien qu'il n'y ait pas encore de consensus sur ces critères (Hymel & Swearer, 2015), ils ont déjà servi de base à de nombreuses études (Catheline, 2023a). Ce phénomène peut se manifester de quatre façons : harcèlement physique, verbal, relationnel et cyberharcèlement (Van Noorden et al., 2015). En Fédération Wallonie-Bruxelles, plus de 15 % des jeunes déclarent en être victimes (Service d'Information Promotion Éducation Santé – SIPES, 2023). Le harcèlement est souvent associé à une multitude de conséquences, telles que l'anxiété, le décrochage scolaire et même des risques de suicide (Catheline, 2020). Le contexte joue un rôle crucial dans la survenue du harcèlement (Catheline, 2023b). C'est pourquoi plusieurs auteurs se sont intéressés au harcèlement en cours d'éducation physique (Wei & Graber, 2023). Les textes officiels exigent que le cours d'éducation physique « participe à l'épanouissement personnel en amenant l'élève à intégrer dans l'action, les valeurs d'engagement, de solidarité, d'égalité, de respect de soi et des autres dans leurs différences » (Fédération Wallonie-Bruxelles – FWB, 2022). Néanmoins, ce milieu semble tout de même propice au harcèlement, en raison des vestiaires (Joing & Vors, 2015), des contacts propres à certaines disciplines sportives (Fuller et al., 2013) ou de la compétition présente dans certaines activités (Méndez et al., 2019). Le cours d'éducation physique met davantage en évidence les différences de corpulence, d'apparence, de condition physique et de compétences motrices, ce qui peut également favoriser l'émergence de ce phénomène (Borowiec et al., 2022). Des recherches, notamment aux États-Unis, montrent que le harcèlement en éducation physique peut avoir un impact majeur sur le mode de vie des élèves (Ladwig et al., 2018) et influencer durablement leurs comportements et attitudes à l'âge adulte.

(Cardinal et al., 2013 ; Ladwig et al., 2018). De nombreux auteurs insistent sur l'importance d'un accompagnement des enseignants d'éducation physique afin de mieux prévenir et combattre le harcèlement dans leurs cours (Borowiec et al., 2022 ; Wei & Graber, 2023). Malgré ces constats, la *scoping review* de Wei et Graber (2023) révèle qu'aucune étude n'aborde le harcèlement dans le contexte de l'éducation physique en Belgique francophone. De plus, la recherche sur les stratégies et interventions de lutte contre le harcèlement dans le contexte des cours d'éducation physique demeure limitée (Wei & Graber, 2023).

1.2. Le témoin comme acteur majeur dans les situations de harcèlement

Olweus (1994) analyse les situations de harcèlement au travers de quatre profils distincts : les élèves victimes, les agresseurs, ceux qui sont à la fois victimes et harceleurs, ainsi que les élèves neutres. Benmoyal Bouzaglo (2022) va plus loin et distingue trois profils de témoins : le témoin favorable au harceleur, qui peut être actif (participant au harcèlement sans l'initier) ou passif (rires, gestes d'encouragement) ; le témoin qui soutient la victime, soit en intervenant directement en sa faveur (en offrant du soutien ou en sollicitant un adulte), soit en se confrontant à l'agresseur ; le témoin qui adopte une attitude passive et reste inactif face à la situation. La littérature montre que, face aux situations de harcèlement, les témoins ont souvent tendance à rester passifs (Tolmatcheff et al., 2018). Salmivalli (2014) souligne que le manque de soutien des élèves envers les victimes accroît significativement le risque de harcèlement et ses conséquences. Les environnements peu surveillés, tels que les vestiaires, et ceux où différentes interactions se produisent en parallèle, comme les cours d'éducation physique, constituent des contextes à risque accru de harcèlement. Dans ces environnements, il devient difficile pour l'adulte de surveiller efficacement chaque comportement (Catheline, 2023b ; Cothran & Kulinna, 2014). Bien que l'adulte ne perçoive pas tous les comportements, les actes de harcèlement se produisent souvent en présence de témoins. La façon dont ces derniers réagissent est déterminante, car elle peut soit renforcer, soit dissuader les comportements du harceleur (Tolmatcheff et al., 2018). Les actions des témoins, visant à soutenir la victime et à dissuader l'harceleur, sont qualifiées de « comportements prosociaux » (Batson & Powell, 2003). Le développement personnel et social des jeunes, y compris leurs comportements prosociaux, constitue l'un des objectifs essentiels des cours d'éducation physique. La promotion de ces dimensions, dans le cadre de l'éducation physique, suscite un intérêt croissant de la part des décideurs, chercheurs et praticiens (Opstoel et al., 2020). Le cours d'éducation physique apparaît ainsi comme un contexte clé pour prévenir et lutter contre le harcèlement (Wei & Graber, 2023). Il devient donc crucial de mettre en place des interventions visant à encourager les comportements prosociaux afin de réduire le harcèlement en éducation physique (Fu et al., 2023). Toutefois, pour mieux comprendre ces comportements prosociaux, il est indispensable d'identifier les facteurs qui les influencent.

1.3. Le modèle de réciprocité triadique pour expliquer les comportements prosociaux

Le cadre de cette étude s'inscrit à l'intersection de plusieurs disciplines : la psychologie sociale, à travers l'étude des dynamiques de groupe et du harcèlement ; la psychologie du développement, en se concentrant sur la transition entre la primaire et le secondaire ; et les sciences de l'éducation, en tenant compte du contexte spécifique des cours d'éducation physique. Dans cette perspective, le harcèlement scolaire et les déterminants des comportements prosociaux peuvent être expliqués par le modèle de réciprocité triadique (Bandura, 1986 ; Bussey, 2023) qui constitue l'une des principales approches de la théorie socio-cognitive (Bandura, 1977). Ce modèle (Figure 1) comprend trois composantes qui interagissent entre elles : 1) la personne ; 2) l'environnement ; 3) le comportement (Bandura, 1986). La composante « personne » englobe tous les facteurs internes, incluant les aspects cognitifs, affectifs et biologiques de l'individu. L'« environnement » inclut toutes les caractéristiques sociales ou organisationnelles. Enfin, le « comportement » fait référence aux actions que l'individu adopte lorsqu'il est confronté à une situation de manière récurrente (Bandura, 1986). Reposant sur ce postulat théorique, Bussey (2023) avance que les comportements face au harcèlement, notamment les comportements prosociaux des témoins, peuvent être modulés par des composantes personnelles (genre, anxiété, empathie, estime de soi, timidité) et environnementales (relation aux pairs).

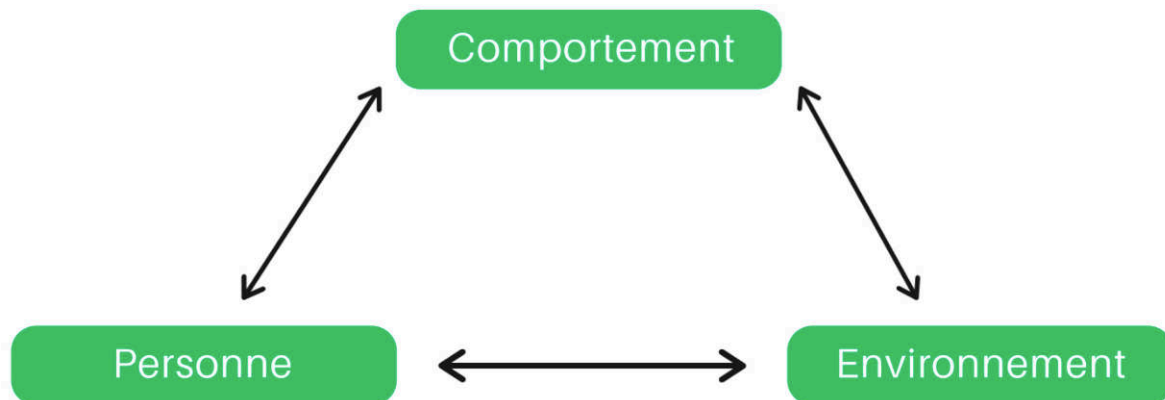


Figure 1. Modèle de réciprocité triadique (Bandura, 1986).

Les facteurs personnels et environnementaux ne sont pas immuables ; ils évoluent au fil du temps (Bussey, 2023). Bee et Boyd (2017) soulignent l'importance des transformations vécues à l'adolescence, qu'elles soient physiques, cognitives ou socio-affectives. La transition entre l'école primaire (6-12 ans) et le secondaire (12-18 ans), période durant laquelle les élèves s'adaptent à un nouvel environnement, amplifie ces transformations. Des changements significatifs au sein du groupe de pairs et une préoccupation accrue concernant l'acceptation sociale sont observés, ce qui peut se traduire par une augmentation de l'anxiété, une baisse de l'estime de soi ou une diminution

des performances scolaires (Hanewald, 2013). Cette transition pourrait donc perturber les facteurs personnels et environnementaux propres à chaque individu.

2. OBJECTIF DE RECHERCHE

La littérature met donc en lumière les impacts du harcèlement en éducation physique, un phénomène souvent difficile à détecter pour les enseignants en raison des spécificités de leur milieu d'enseignement. Dans ce contexte, les témoins jouent un rôle crucial en adoptant des comportements prosociaux, contribuant ainsi à soutenir les victimes. Ces comportements, intégrés aux objectifs pédagogiques de l'éducation physique, mettent en évidence le rôle essentiel de l'enseignant dans leur développement afin de prévenir et combattre le harcèlement. Dès lors, comment le professeur d'éducation physique peut-il, dans le respect de ses compétences professionnelles, encourager et renforcer les comportements prosociaux des témoins afin de prévenir et de lutter contre le harcèlement au sein de ses cours ? Cette recherche vise, d'une part, à analyser la prévalence du harcèlement en cours d'éducation physique et cherche, d'autre part, à identifier les facteurs personnels et environnementaux qui expliquent les comportements prosociaux des témoins confrontés au harcèlement pendant ces cours. Plusieurs sous-objectifs peuvent être formulés sous forme de questions.

- Quelle est la proportion d'élèves classés comme victimes, agresseurs, agresseurs-victimes, ou neutres dans les situations de harcèlement durant le cours d'éducation physique ?
- Quelle est la prévalence des différentes formes de victimisation observées pendant les cours d'éducation physique ?
- Quels facteurs personnels (genre, anxiété, empathie, estime de soi, timidité) et environnementaux (relation aux pairs) expliquent les comportements prosociaux des élèves témoins de harcèlement en éducation physique ?

3. MÉTHODOLOGIE

3.1. Cadre méthodologique

Cette recherche est de type appliqué, car elle vise à mieux comprendre le phénomène du harcèlement scolaire en cours d'éducation physique afin de proposer des pistes d'intervention. La démarche adoptée est quantitative, s'appuyant sur l'analyse statistique des données recueillies auprès de 354 élèves à l'aide de questionnaires.

3.2. Population

La population cible de cette étude quantitative est constituée d'élèves de première secondaire en Belgique francophone (12 ans). Ce choix est justifié par des recherches indiquant une augmentation des comportements de harcèlement lors de la transition entre l'enseignement primaire et secondaire (Galand, 2021). L'échantillon inclut des élèves âgés de 11 à 14 ans (moyenne = 12,4 ans). Pour garantir la représentativité de la population, la taille de l'échantillon nécessaire a été estimée à 309 élèves à l'aide des intervalles de confiance (Serhier et al., 2020). Au total, cette étude rassemble les réponses de 354 élèves (129 garçons, 36,4 % ; 220 filles, 62,1 % ; 3 personnes non genrées ; 2 abstentions).

3.3. Récolte des données

Les participants ont été recrutés dans neuf établissements scolaires belges situés en provinces de Liège et du Luxembourg. Ces établissements, répartis dans sept communes différentes, ont été sélectionnés afin de maximiser la diversité des localités et des caractéristiques de la population. Afin de soumettre les questionnaires aux enfants, le consentement des parents et de chaque élève a été préalablement obtenu. Une phase pilote a été menée auprès de trois élèves de première secondaire afin de vérifier la compréhension des questions. Ensuite, dans chaque établissement, une salle de classe a été réservée pour garantir aux élèves des conditions optimales afin de compléter les questionnaires. Le temps nécessaire pour compléter ceux-ci était compris entre 60 et 90 minutes. Lors de chaque passation, un minimum de deux personnes impliquées dans le projet devaient être présentes pour assister les enfants. L'outil utilisé se composait de deux parties : une section sur les informations sociodémographiques (genre et âge) et huit questionnaires présentés ci-après.

3.3.1. Questionnaire agresseur/victime révisé (Solberg & Olweus, 2003)

La première partie de ce questionnaire concerne sept situations de harcèlement dont les élèves peuvent être victimes, tandis que la seconde traite de sept situations de harcèlement que les élèves peuvent induire. Pour répondre à l'objectif de recherche, les élèves doivent se concentrer uniquement sur les situations vécues en éducation physique et indiquer la fréquence à laquelle ces événements se produisent. Selon Solberg et Olweus (2003), un élève est considéré comme impliqué dans le harcèlement s'il est victime ou auteur de ces actes au moins « 2 à 3 fois par mois ». Ce questionnaire permet de distinguer quatre profils : agresseur, victime, agresseur et victime, et neutre (Kubiszewski et al., 2014). En regroupant certaines situations, il distingue également trois formes de harcèlement : physique, verbal et relationnel (Van Noorden et al., 2015).

3.3.2. Questionnaire sur les comportements prosociaux des témoins

Pour les besoins de l'étude, trois questions sur les comportements prosociaux des témoins ont été élaborées et posées aux élèves. Il leur était demandé d'évaluer la fréquence à laquelle ils interviennent lorsqu'ils sont confrontés à du harcèlement en éducation physique. Cette fréquence, sous la forme d'une échelle de Likert, allait de 1 (« Jamais ») à 4 (« Toujours »). Les questions portaient sur trois types d'interventions souvent mentionnées dans la littérature : demander à l'auteur d'arrêter, offrir un soutien émotionnel à la victime, et signaler l'incident à un enseignant (Changlani et al., 2023 ; Jennings et al., 2024). La somme des trois interventions donne un score total sur 12.

3.3.3. Échelle de la qualité des relations interpersonnelles (Senécal et al., 1992)

Cette échelle est subdivisée en cinq sous-dimensions : les relations interpersonnelles avec la famille, le partenaire amoureux, les amis, les camarades de classe, et les relations générales. Pour cette étude, seule la sous-dimension relative aux camarades de classe, spécifiquement dans le contexte de l'éducation physique, a été analysée. Les participants ont été invités à évaluer quatre items qui étaient la qualité de ces relations en termes d'harmonie, de valorisation, de satisfaction et de confiance, sur une échelle de Likert allant de 0 à 4. La somme des réponses donne un score sur 16 (Senécal et al., 1992).

3.3.4. Échelle multidimensionnelle de perception du soutien social (Zimet et al., 1988)

Cette échelle évalue le soutien perçu selon trois dimensions : la famille, les amis et les autres personnes significatives. Cette étude se concentre spécifiquement sur le soutien des amis dans le contexte du cours d'éducation physique. L'échelle comprend quatre items (exemple d'item : « Je peux compter sur mes amis quand les choses vont mal ») auxquels les élèves doivent répondre sur une échelle de Likert allant de 1 (« Pas du tout d'accord ») à 7 (« Tout à fait d'accord »). La somme des réponses donne un score sur 28 (Denis et al., 2015).

3.3.5. Échelle d'estime de soi (Rosenberg, 1965)

Cette échelle comprend 10 affirmations, telles que « Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités ». Les élèves évaluent chaque affirmation sur une échelle de Likert allant de 1 (« Pas du tout d'accord ») à 4 (« Tout à fait d'accord »). Allant jusqu'à 40 points, la somme des réponses fournit une mesure globale du niveau d'estime de soi (Vallieres & Vallerand, 1990).

3.3.6. Échelle d'affirmation de soi (Cungi et al., 1998)

Cette échelle comporte 14 items comme « Je sais facilement engager la conversation ». Les élèves évaluent chaque item sur une échelle de Likert allant de 1 (« Pas du tout ») à 8 (« Parfaitement »). Pouvant atteindre 112 points, la somme des réponses permet de différencier les enfants timides de ceux qui s'affirment avec aisance (Cungi et al., 1998).

3.3.7. Échelle de peur du jugement négatif d'autrui (Watson & Friend, 1969)

Cette échelle est constituée de 12 items tels que « J'ai peur que les autres ne m'approuvent pas ». Les élèves évaluent chaque item sur une échelle de Likert allant de 1 (« Ne me décrit pas du tout ») à 5 (« Me décrit extrêmement bien »). La somme des résultats permet d'évaluer le niveau d'anxiété sociale, avec un maximum de 60 points (Monfette et al., 2006).

3.3.8. Échelle de l'empathie de base (Jolliffe & Farrington, 2006)

Cette échelle comporte 20 items tels que « Les émotions de mes amis ne m'affectent pas beaucoup ». Les répondants évaluent chaque affirmation sur une échelle Likert allant de 1 (« Pas du tout d'accord ») à 5 (« Tout à fait d'accord »). La somme est calculée sur 100 points et permet de mesurer le niveau d'empathie (D'Ambrosio et al., 2009).

Le choix des échelles utilisées pour évaluer les variables influençant les comportements prosociaux a été réalisé en collaboration avec des psychologues et des spécialistes en sciences de la motricité. Nous avons retenu des échelles validées dans la littérature, sélectionnées pour leur pertinence au regard des objectifs de notre recherche. Parallèlement, nous avons exploré la littérature sur les comportements prosociaux et l'avons mise en relation avec les compétences spécifiques que les enseignants en éducation physique doivent développer chez leurs élèves. Nous avons ainsi identifié plusieurs composantes clés à évaluer : l'affirmation de soi (Cungi et al., 1998), l'anxiété sociale (Watson & Friend, 1969), l'empathie (Jolliffe & Farrington, 2006), l'estime de soi (Rosenberg, 1965) et les interactions sociales au sein d'un groupe (Senécal et al., 1992 ; Zimet et al., 1988). Les questionnaires utilisés permettent de mesurer ces différentes dimensions, en lien direct avec les compétences que les enseignants cherchent à promouvoir dans leur pratique quotidienne.

De plus, ces composantes s'inscrivent dans le cadre du modèle de réciprocité triadique (Bandura, 1986), qui sous-tend notre étude en intégrant des éléments environnementaux, tels que les interactions sociales, et des facteurs plus personnels, comme l'affirmation de soi, l'anxiété, l'empathie et l'estime de soi. Cette approche permet d'analyser de manière holistique les facteurs influençant les comportements prosociaux des élèves.

3.4. Analyse des données

La prévalence du harcèlement en éducation physique a été analysée principalement à l'aide de distributions de fréquence. Les élèves ont été répartis en quatre catégories : victimes, agresseurs, agresseurs-victimes et neutres (Olweus, 1994). Une table de fréquence a été également élaborée pour déterminer la prévalence des trois formes de victimisation définies par Van Noorden et al. (2015). Concernant les variables influençant les comportements prosociaux, des analyses univariées à l'aide de modèles linéaires ont été réalisées, permettant d'examiner l'effet isolé de chaque variable. Les coefficients de régression (β), les erreurs types (*ESM*), les coefficients de détermina-

tion (R^2) et les valeurs de p des variables associées aux facteurs personnels (genre, anxiété sociale, timidité, estime de soi, empathie) et environnementaux (soutien des amis, qualité des relations) qui pourraient expliquer les comportements prosociaux des témoins sont donc présentés. De plus, différents modèles multivariés utilisant les régressions multiples ont été testés. Un modèle intégrant toutes les variables, un modèle basé sur les variables significatives en analyse univariée, ainsi que deux modèles avec une sélection automatique ont été examinés. Il est important de noter que les modèles avec une sélection automatique sont sensibles aux données manquantes ; ainsi, seuls les sujets sans données manquantes ont été inclus dans ces analyses ($n = 294$ élèves). L'analyse multivariée permet d'observer l'effet simultané des facteurs tout en prenant en compte les facteurs de confondants potentiels. Cette étude présente le modèle avec le Critère d'Information d'Akaike (AIC) le plus faible ($AIC = 1227,99$), obtenu en utilisant la méthode de sélection automatique de type « backward ». La normalité des résidus ainsi que les éventuels problèmes de multi-colinéarité ont été vérifiés. Le niveau de signification a été fixé à $p < 0,05$. Toutes les analyses ont été effectuées à l'aide du logiciel R.

4. RÉSULTATS ET DISCUSSION

4.1. Profils des élèves dans les situations de harcèlement durant le cours d'éducation physique

Dans notre étude, plus de la moitié des élèves interrogés peuvent être considérés comme neutres, tandis que les réponses de plus d'un quart d'entre eux les classent parmi les victimes (Figure 2). Les catégories d'agresseur et d'agresseur-victime, quant à elles, regroupent une proportion plus réduite d'élèves.

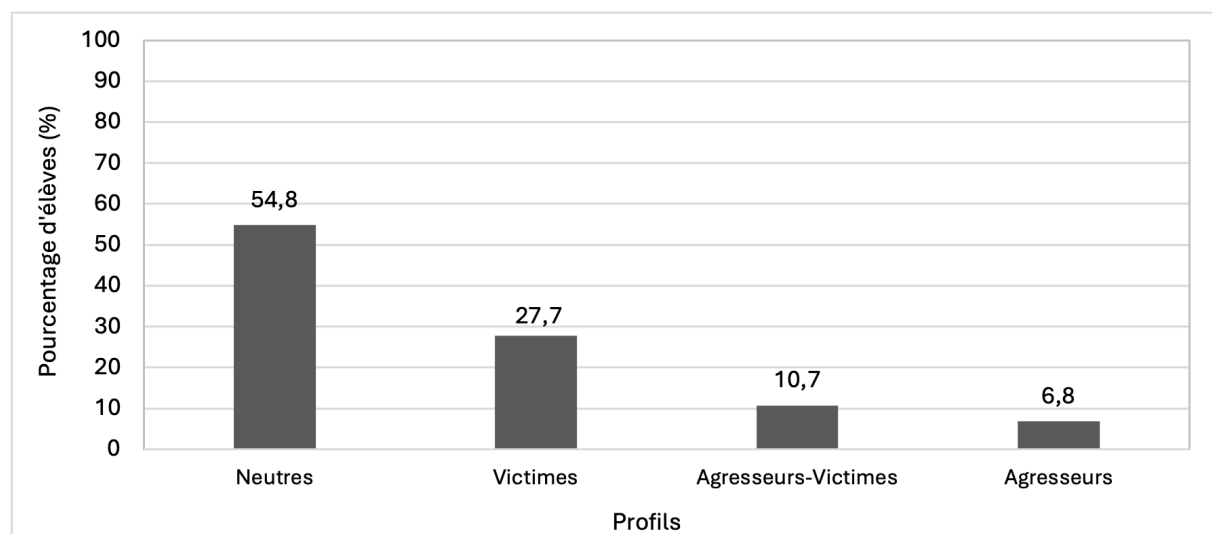


Figure 2. Répartition des élèves au sein des différents profils impliqués dans le harcèlement en éducation physique ($n = 354$).

Le profil « neutre » regroupe tous ceux qui n'ont pas été auteurs ou victimes de harcèlement au cours des trois derniers mois dans le cadre du cours d'éducation physique. Même s'ils ne sont pas directement impliqués, ces élèves peuvent néanmoins jouer un rôle important dans le soutien aux victimes lorsqu'ils sont témoins de situations de harcèlement (Bauman, 2008). Au-delà des élèves neutres, la proportion de victimes et d'agresseurs a été peu étudiée dans le contexte particulier de l'éducation physique. Fuller et al. (2013) rapportent que 50,0 % des élèves déclarent que le harcèlement survient lors de ces cours. D'après une étude de Gano-Overway (2013) menée aux États-Unis auprès de jeunes d'environ 12 ans, 28,0 % des élèves sont victimes de harcèlement en cours d'éducation physique, tandis que 15,0 % en sont les auteurs. Les résultats de notre étude, révélant que 27,7 % des élèves sont victimes de harcèlement en éducation physique, s'alignent relativement bien avec les 28 % rapportés par Gano-Overway (2013). Cette comparaison doit néanmoins être interprétée avec prudence, en raison des différences méthodologiques entre les études. En revanche, le nombre d'agresseurs dans notre étude semble être sous-estimé par rapport aux données fournies par Gano-Overway (2013). En raison du manque d'informations sur le harcèlement en cours d'éducation physique dans notre contexte culturel, il est difficile de tirer des conclusions. De plus, les résultats concernant les agresseurs peuvent être biaisés par la désirabilité sociale. Malgré les efforts pour garantir l'anonymat et encourager la sincérité, il est important de noter que les enfants ont pu être influencés par la pression à adopter des comportements socialement acceptables (Kubiszewski, 2016). De plus, bien que le questionnaire révisé sur les agresseurs et les victimes (Solberg & Olweus, 2003) soit considéré comme une référence majeure pour la mesure du harcèlement (Kubiszewski et al., 2014), il convient de noter que les critères utilisés dans ce questionnaire sont désormais remis en question (Volk et al., 2014). La difficulté soulevée concerne notamment le seuil de fréquence à partir duquel les comportements sont considérés comme du harcèlement (Hellström et al., 2021). L'indicateur de « 2 ou 3 fois par mois » établi par Solberg et Olweus (2003) pourrait ainsi fausser les estimations en surestimant ou en sous-estimant le nombre de victimes ou d'agresseurs potentiels. Ainsi, le critère de répétition ne serait pas nécessairement requis (Olweus, 2013). Le sentiment de harcèlement serait donc lié à la perception individuelle et serait déterminé par le seuil de tolérance de chaque individu (Fougeret-Linlaud, 2022). Enfin, le groupe des agresseurs-victimes reste encore peu exploré dans la recherche (Arseneault et al., 2010). Aucune étude spécifique sur le profil des agresseurs-victimes dans le contexte de l'éducation physique n'a été identifiée dans la littérature. Il est toutefois notable que le pourcentage d'élèves à la fois victimes et auteurs de harcèlement observé dans notre étude (10,7 %) est nettement supérieur à celui rapporté par le SIPES (2023), qui s'élevait à 1,0 % dans une enquête générale menée auprès des élèves de première secondaire en Belgique.

4.2. Formes de victimisation observées pendant les cours d'éducation physique

Van Noorden et al. (2015) ont catégorisé le harcèlement scolaire en quatre formes : physique, verbal, relationnel et cyberharcèlement. Le questionnaire de Solberg et Olweus (2003) ne couvrant pas le cyberharcèlement, ce sujet ne sera pas abordé dans le reste de ce travail. Au regard des résultats de notre enquête (Figure 3), le harcèlement physique est relativement rare (19 cas), représentant seulement 6,9 % des cas. Le harcèlement verbal, comme les moqueries et les remarques discriminatoires, est plus fréquent, avec une prévalence de 38,6 % (107 cas) tandis que le harcèlement relationnel est le plus répandu : il englobe l'exclusion sociale et la propagation de rumeurs, touchant 42,6 % (118 cas) des victimes de harcèlement durant les cours d'éducation physique. Les phénomènes de coercition et de vol (33 cas) ne s'intègrent pas facilement dans ces catégories, ce qui suggère qu'une classification distincte pourrait être nécessaire pour les comprendre adéquatement.

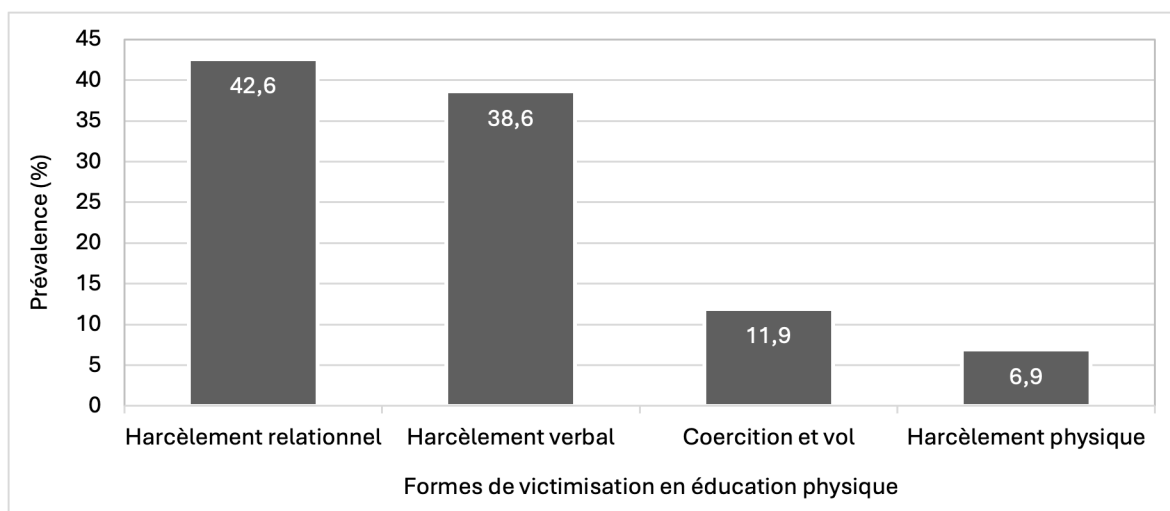


Figure 3. Prévalence des différentes formes de victimisation observées au cours d'éducation physique.

Certaines formes de victimisation seraient donc plus répandues que d'autres. Concernant le harcèlement physique, bien que la littérature suggère que les contacts dans certaines disciplines peuvent favoriser l'émergence du harcèlement (Fuller et al., 2013), les résultats de notre étude indiquent le contraire, avec 6,9 % d'agressions physiques durant le cours. La fréquence plus élevée du harcèlement verbal et relationnel identifiée dans notre étude rejoint les conclusions de l'étude de Bouchet et al. (2018) qui révèlent que les agressions physiques sont relativement rares par rapport aux moqueries, insultes, et rumeurs, qui se manifestent beaucoup plus fréquemment dans le contexte du cours d'éducation physique en France. Une étude qualitative approfondie pourrait fournir des informations complémentaires intéressantes concernant ces différentes formes de harcèlement. Plusieurs facteurs peuvent expliquer que le contexte du cours d'éducation physique favorise l'émergence du harcèlement verbal et relationnel. D'une part, certaines actions et attitudes des

enseignants peuvent non seulement favoriser l'émergence du harcèlement, mais aussi réduire l'efficacité des réponses apportées à ce phénomène. Par exemple, laisser les élèves en autonomie pour former des équipes ou pour gérer les remplacements lors d'un match peut favoriser un phénomène d'exclusion (Cardinal et al., 2013). De plus, la gestion de la classe peut jouer un rôle crucial. Les enseignants qui adoptent des approches basées sur la punition ou la coercition sont plus susceptibles de voir le harcèlement émerger au sein de leurs cours (Allen, 2010).

Dans ces situations de harcèlement, l'identification des élèves victimes constitue un défi majeur pour les enseignants. Même lorsqu'ils parviennent à repérer ces situations, ils rencontrent souvent des difficultés pour adopter une réponse appropriée (Yoon et al., 2016). D'autre part, le vestiaire semble également constituer un terrain particulièrement favorable à l'apparition du harcèlement et des moqueries (Joing & Vors, 2015). Selon Joing et Vors (2015), plus de 40 % des élèves rapportent avoir été victimes de moqueries dans cet espace. L'une des principales difficultés de ce milieu est le manque de contrôle exercé par l'enseignant, particulièrement dans les contextes mixtes. Étant donné que le vestiaire est un espace clos, l'enseignant dispose d'un contrôle très limité sur les événements qui s'y déroulent (Le Cloirec, 2020). De plus, le corps joue un rôle central dans cet environnement (Bouchet et al., 2018). En effet, la transition primaire-secondaire coïncide avec des changements morphologiques liés à la puberté, incitant l'adolescent à se comparer physiquement à ses camarades de classe (Bee & Boyd, 2017). Cela met en lumière l'un des principaux facteurs de harcèlement : la différence (Le Cloirec, 2020). Catheline (2023c) explique que le phénomène de harcèlement trouve son origine dans les différences perçues comme dérangeantes par un individu. Outre l'évolution pubertaire (Bee & Boyd, 2017), le niveau des connaissances, les compétences motrices, les ressources motivationnelles ou les qualités physiques peuvent être différentes d'un élève à l'autre (Gréhaigne et al., 2017). Dans certains cas, ces comparaisons peuvent inclure des différences de genre, donnant lieu à des propos discriminatoires (Couchot-Schiex, 2017). Cette hétérogénéité peut facilement être exacerbée dans le contexte de l'éducation physique, devenant ainsi des facteurs contribuant aux comportements de harcèlement observés dans cette discipline.

4.3. Facteurs personnels et environnementaux influençant les comportements prosociaux des élèves témoins de harcèlement en éducation physique

Le tableau 1 présente les principaux facteurs qui pourraient potentiellement expliquer les comportements prosociaux des élèves confrontés à une situation de harcèlement dans le cadre du cours d'éducation physique (n = 294 élèves).

Paramètres	Univarié			Multivarié (n = 294)		
	β	ESM	R ²	β	ESM	R ²
Qualité des relations	0,070*	0,029	0,017	0,064*	0,029	0,123
Support social	0,039*	0,019	0,012	-	-	
Genre	0,706**	0,235	0,025	0,411	0,257	
Anxiété sociale	0,029*	0,011	0,019	-	-	
Empathie	0,06***	0,009	0,117	0,052***	0,010	
Estime de soi	-0,000	0,017	0,000	-	-	
Affirmation de soi	0,011	0,006	0,009	-	-	

Tableau 1. Résultats statistiques des analyses univariées et multivariées des variables explicatives des comportements prosociaux des témoins de harcèlement en éducation physique.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

4.3.1. Analyse univariée – facteurs environnementaux

En analyse univariée, les résultats de notre recherche montrent que les deux composantes environnementales (qualité des relations avec les camarades de classe et soutien social des amis en cours d'éducation physique) exercent un impact significatif sur les comportements prosociaux des élèves en situation de harcèlement. Plus précisément, une meilleure qualité des relations et un soutien social plus élevé au sein de l'environnement de l'éducation physique sont associés à une augmentation de la fréquence des comportements prosociaux envers les victimes de harcèlement. Cependant, il convient de noter que la qualité des relations avec les pairs explique seulement 1,7 % de la variabilité des comportements prosociaux, tandis que le soutien des amis en explique 1,2 %.

Ces résultats concordent avec la littérature existante, qui souligne que les phénomènes d'exclusion sociale peuvent diminuer la propension d'un individu à adopter des comportements prosociaux (Twenge et al., 2007). Yao et Li (2023) confirment cette analyse en suggérant que le soutien social perçu de la part des camarades de classe prédit positivement les comportements prosociaux ultérieurs. Cependant, ce type de relation n'est pas toujours facile à établir, car la transition entre l'enseignement primaire et secondaire représente un défi social pour les enfants. Ils doivent en effet faire face à de nouvelles situations sociales et forger des amitiés pour être acceptés, particulièrement lorsqu'ils intègrent des groupes déjà formés (Harris & Nowland, 2020). Bien que les résultats de notre enquête soient en accord avec la littérature, il est important de les mettre en perspective, car la variabilité expliquée par ces variables reste limitée.

4.3.2. Analyse univariée – facteurs personnels

Concernant les variables personnelles, les résultats obtenus dans notre étude suggèrent que le genre exerce une influence significative sur les comportements prosociaux. En moyenne, les filles affichent

des fréquences de comportements prosociaux plus élevées que les garçons. Cependant, seulement 2,5 % de la variabilité des comportements prosociaux peut être attribuée à cette variable. L'influence du genre est également largement soutenue par la littérature. Plusieurs études soulignent que les filles ont une plus grande intention d'adopter des comportements prosociaux lorsqu'elles sont confrontées à des situations de violence, par rapport aux garçons (Hoxmeier et al., 2022). Cette différence peut s'expliquer en grande partie par les stéréotypes de genre qui influencent les comportements pour qu'ils soient perçus comme socialement appropriés (Duru-Bellat, 2016).

D'autre part, nos données suggèrent que l'anxiété sociale exerce également un impact significatif sur les comportements prosociaux. Plus l'élève souffre d'anxiété sociale, plus la fréquence des comportements prosociaux tend à augmenter. Toutefois, l'anxiété sociale explique seulement 1,9 % de la variabilité des comportements prosociaux. Les résultats de notre étude présentent une discordance avec la littérature existante, qui suggère généralement que l'anxiété sociale seule tend à diminuer les comportements prosociaux. Cependant, cette relation peut être modifiée lorsque l'anxiété sociale est associée à d'autres facteurs de stress tels que le froid, la fatigue ou la douleur (Heinrichs et al., 2018).

Les résultats obtenus dans notre étude suggèrent également que l'empathie exerce un impact significatif ($R^2 = 0,117$) sur les comportements prosociaux. À mesure que le niveau d'empathie augmente, la fréquence des comportements prosociaux s'accroît également. Ces résultats sont étayés par la littérature existante. Le niveau d'empathie joue un rôle crucial dans la manifestation des comportements prosociaux (Chang-Arana et al., 2022 ; Girard et al., 2014). Girard et al. (2014) soulignent notamment que la capacité d'empathie est un prédicteur significatif des comportements prosociaux, expliquant 8,8 % de leur variabilité. En comparaison, les résultats de notre étude montrent que l'empathie explique 11,7 % de la variabilité des comportements prosociaux.

Enfin, nos analyses univariées pour le niveau d'estime de soi et d'affirmation de soi n'ont pas montré d'impact significatif sur les comportements prosociaux. Cela ne va pas dans le sens de plusieurs études qui ont identifié une corrélation positive entre l'estime de soi et les comportements prosociaux (Jami et al., 2021). Concernant la timidité, le lien est plus complexe. Certains chercheurs suggèrent tout de même que plus un élève est timide, moins il est susceptible d'adopter des comportements prosociaux (Hassan et al., 2021). En effet, les enfants ayant une timidité et une autorégulation élevées peuvent ressentir les actes prosociaux comme une intrusion ou une source de stress, ce qui tend à limiter leur engagement dans de telles interactions (Hassan et al., 2021).

4.3.3. Analyse multivariée

Le soutien social, l'anxiété sociale, l'estime de soi et l'affirmation de soi n'ont pas été inclus dans le modèle multivarié. Le coefficient de détermination est faible ($R^2 = 0,123$). Seules la qualité des relations avec les camarades en éducation physique ($p < 0,05$) et l'empathie ($p < 0,001$) conservent un impact significatif sur la fréquence des comportements prosociaux des témoins de harcèlement dans ce contexte.

L'empathie de l'élève semble être un levier essentiel sur lequel le professeur d'éducation physique devrait agir pour limiter le harcèlement au sein de son cours. Ce constat est largement appuyé par la littérature. En effet, le jeune qui console, aide ou défend une victime comprend et ressent davantage les sentiments d'autrui par rapport à celui qui n'intervient pas (Van Noorden et al., 2015). Le développement de cette qualité est donc essentiel dans la lutte contre le harcèlement. Pendant longtemps, cette qualité a été perçue comme un trait stable. Cependant, les recherches récentes indiquent que des stimulations socio-émotionnelles continues peuvent accroître les capacités empathiques (Georgi et al., 2014). L'enseignant d'éducation physique joue un rôle clé à cet égard en développant les compétences définies dans le référentiel d'éducation physique et à la santé de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB, 2022), qui met l'accent sur la promotion de l'empathie chez les élèves. Ce document précise notamment qu'il est attendu des élèves qu'ils adoptent des comportements empathiques dans le cadre de la compétence « Interagir positivement avec ses partenaires ». De plus, ils doivent être capables de percevoir l'interaction entre leurs propres émotions et celles des autres pour la compétence « Identifier ses émotions, mobiliser des techniques de gestion des émotions et du stress » (FWB, 2022). Il apparaît donc indispensable de fournir aux professeurs d'éducation physique des outils pour développer cette capacité chez leurs élèves. Cependant, il convient tout de même de nuancer cette analyse. En effet, selon les résultats de notre étude, la mise en place de comportements prosociaux est principalement influencée par l'empathie. Toutefois, d'autres facteurs, qui n'ont pas été explorés dans cette étude, tels que la motivation, les intentions de l'observateur (Georgi et al., 2014), ainsi que le processus de désengagement moral (Falla et al., 2021), peuvent également moduler ces comportements.

5. LIMITES DE L'ÉTUDE

Tout d'abord, une limite majeure de l'étude réside dans le fait que la participation était volontaire, ce qui a pu exclure les élèves ne souhaitant pas aborder la thématique du harcèlement. En effet, les enfants et leurs parents pouvaient choisir de participer ou non à l'étude via le formulaire de consentement. Moins de la moitié des élèves ayant reçu le formulaire de consentement ont participé. Un des biais provient probablement de l'influence que certains parents peuvent avoir sur le choix de participation de leurs enfants. De plus, étant donné que les questionnaires étaient auto-rapportés, un biais de désirabilité sociale (Kubiszewski, 2016) pouvait être présent. Les questions sur les comportements prosociaux présentent également une limite. Celles-ci reposent sur des interventions couramment observées chez les témoins dans la littérature, mais ne font pas partie d'un questionnaire validé. Ensuite, bien qu'une phase pilote ait été réalisée auprès de trois élèves de première secondaire, certaines questions ont malgré tout posé problème lors de la passation des questionnaires. L'échantillon de la phase pilote était probablement trop limité pour identifier toutes les difficultés. Cependant, nous avons atténué cette problématique en veillant à ce qu'au moins deux

personnes soient présentes à chaque passation pour répondre aux questions des enfants. Enfin, le dernier biais concerne l'échantillon initial de 354 élèves, dont une grande partie a été exclue lors de l'analyse multivariée en raison des données manquantes, réduisant l'échantillon final à 294 élèves (83 %). De plus, l'échantillon initial ($n = 354$) n'était pas équilibré en termes de genre, comptant 129 garçons (36,4 %) pour 220 filles (62,1 %). Après exclusion de certains sujets ($n = 294$), la répartition se stabilisait à 102 garçons (34,7 %) pour 192 filles (65,3 %).

CONCLUSION

L'objectif de cette étude était double : analyser la prévalence du harcèlement en éducation physique et identifier les facteurs personnels et environnementaux expliquant les comportements prosociaux des témoins confrontés au harcèlement dans ce cadre. Les résultats révèlent que près de 30 % des élèves ont été victimes de harcèlement pendant ce cours durant les trois derniers mois, avec une prévalence particulièrement élevée du harcèlement verbal et relationnel. Le nombre d'agresseurs et d'agresseurs-victimes est relativement faible, ne dépassant pas 18 % au total. Concernant les comportements prosociaux des témoins, l'étude a examiné différentes variables personnelles et environnementales pour déterminer celles qui expliquent le mieux les comportements d'aide aux victimes. Les résultats mettent en lumière l'importance du développement de l'empathie chez les témoins pour lutter contre le harcèlement en éducation physique, le niveau d'empathie expliquant à lui seul 11,7 % de la variabilité des comportements prosociaux. Il semble donc indispensable d'accompagner les enseignants d'éducation physique pour les aider à développer cette qualité chez leurs élèves. Il est toutefois important de nuancer ces résultats. Dans le cadre de notre étude, l'empathie émerge comme la composante principale expliquant les comportements prosociaux. Cependant, en nous concentrant sur les compétences que le professeur d'éducation physique doit développer chez ses élèves, nous avons pu omettre d'autres facteurs essentiels qui influencent également le développement de ces comportements. Les études futures devraient approfondir l'exploration des différents profils impliqués dans le harcèlement (victimes, agresseurs, agresseurs-victimes) ainsi que l'examen des liens entre empathie et comportements prosociaux chez les élèves, notamment à travers des entretiens. Cela offrirait l'opportunité de recueillir des données qualitatives sur la réalité du harcèlement en éducation physique, notamment en ce qui concerne la problématique des vestiaires, d'analyser les émotions ressenties et identifiées par les élèves, ainsi que de mieux comprendre les obstacles et les facteurs facilitant l'adoption de comportements prosociaux envers les victimes. Une autre piste intéressante serait de se pencher sur les enseignants ou les futurs enseignants pour concevoir des interventions visant à développer l'empathie dans le cadre de ce cours, afin de mieux lutter contre le harcèlement. Le prolongement de cette recherche pourrait contribuer à sensibiliser les enseignants, les formateurs et les parents à la problématique du harcèlement en éducation physique et à l'importance de développer les compétences empathiques dans ce contexte.

BIBLIOGRAPHIE

- Allen, K. P. (2010). Classroom management, bullying, and teacher practices. *The Professional Educator*, 34(1). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ988197.pdf>
- Arseneault, L., Bowes, L., & Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: Much ado about nothing? *Psychological Medicine*, 40(5), 717–729. <https://doi.org/10.1017/S0033291709991383>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Batson, C. D., & Powell, A. A. (2003). Altruism and prosocial behavior. In T. Millon & M. J. Lerner (Eds.), *Handbook of psychology: Personality and social psychology*, 5, 463-484. <https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0519>
- Bauman, S. (2008). The role of elementary school counselors in reducing school bullying. *The Elementary School Journal*, 108(5), 362-375. <https://doi.org/10.1086/589467>
- Bee, H. & Boyd, D. (2017). *Les âges de la vie : L'adolescence*, (pp. 278-334). Edition du renouveau pédagogique INC.
- BenmoyalBouzaglo, S. (2022). Understanding consumption-motivated school bullying: A proposal for an analytical framework, research perspectives, and implications. *Recherche et Applications En Marketing (English Edition)*, 37(2), 94-117. <https://doi.org/10.1177/20515707221106981>
- Borowiec, J., Król-Zielińska, M., Osiński, W., & Kantanista, A. (2022). Victims and perpetrators of bullying in physical education lessons: The role of peer support, weight status, gender, and age in polish adolescents. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(17-18), 15726-15749. <https://doi.org/10.1177/08862605211017257>
- Bouchet, A., Garnier, A., & Vors, O. (2018). Harcèlement scolaire et/ou bouc émissaire ? Une étude de cas en cours d'éducation physique et sportive. *Déviance et Société*, 42(2), 351-388. <https://doi.org/10.3917/ds.422.0351>
- Bussey, K. (2023). The contribution of social cognitive theory to school bullying research and practice. *Theory into Practice*, 62(3), 293-305. <https://doi.org/10.1080/00405841.2023.2226549>
- Cardinal, B. J., Yan, Z., & Cardinal, M. K. (2013). Negative experiences in physical education and sport: How much do they affect physical activity participation later in life? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(3), 49-53. <https://doi.org/10.1080/07303084.2013.767736>
- Catheline, N. (2020). Prévenir le harcèlement en milieu scolaire : un enjeu de santé mentale. *Rhizome*, 78(4), 4-5. <https://doi.org/10.3917/rhiz.078.0004>
- Catheline, N. (2023a). Qu'est-ce que le harcèlement scolaire ? *Le harcèlement scolaire*, (pp. 8-26). Presses Universitaires de France.
- Catheline, N. (2023b). Les conditions d'installation du harcèlement : le contexte. *Le harcèlement scolaire*, (pp. 59-65). Presses Universitaires de France.

Catheline, N. (2023c). Le harcèlement : un échec de la dynamique de groupe ? *Le harcèlement scolaire*, (pp. 27-39). Presses Universitaires de France.

Chang-Arana, Á. M., Surma-Aho, A., Hölttä-Otto, K., & Sams, M. (2022). Under the umbrella: Components of empathy in psychology and design. *Design Science*, 8. <https://doi.org/10.1017/dsj.2022.13>

Changlani, S., Jenkins, L., & Yang, Y. (2023). Dimensions of empathy and bystander intervention action in bullying across age. *Journal of School Violence*, 22(4), 529–542. <https://doi.org/10.1080/15388220.2023.2248870>

Cothran, D., & Kulinna, P. (2014). Classroom management in physical education. *Handbook of classroom management*, 239-260. Routledge.

Couchot-Schiex, S. (2017). L'EPS en prise avec l'évolution sociétale : que dire des violences analysées sous l'angle du genre ? *EJRIEPS*, 40. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.741>

Cungi, C., Bouvard, M., & Rey, M. (1998). Deux échelles brèves et pratiques d'auto-évaluation de la communication et de l'affirmation de soi. Étude de validation. *Revue francophone de clinique comportementale et cognitive*, 3(1), 7-15.

D'Ambrosio, F., Olivier, M., Didon, D., & Besche, C. (2009). The basic empathy scale: A French validation of a measure of empathy in youth. *Personality and Individual Differences*, 46(2), 160-165. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.09.020>

Denis, A., Callahan, S., & Bouvard, M. (2015). Evaluation of the French version of the multi-dimensional scale of perceived social support during the postpartum period. *Maternal and Child Health Journal*, 19, 1245-1251. <https://doi.org/10.1007/s10995-014-1630-9>

Duru-Bellat, M. (2016). À l'école du genre. *Enfances et Psy*, 69(1), 90-100. <https://doi.org/10.3917/ep.069.0090>

Falla, D., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2021). Aggression, moral disengagement and empathy. A longitudinal study within the interpersonal dynamics of bullying. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.703468>

Fédération Wallonie-Bruxelles (2022). *Référentiel d'éducation physique et à la santé, tronc commun*. <http://www.enseignement.be/index.php?page=28597&navi=4920#documents>

Fougeret-Linlaud, V. (2022). Harcèlement entre pairs en milieu scolaire. *Journal de Pédiatrie et de Puericulture*, 35(4), 179-188. <https://doi.org/10.1016/j.jpp.2022.05.008>

Fu, X., Li, S., Shen, C., Zhu, K., Zhang, M., Liu, Y., & Zhang, M. (2023). Effect of prosocial behavior on school bullying victimization among children and adolescents: Peer and student-teacher relationships as mediators. *Journal of Adolescence*, 95(2), 322-335. <https://doi.org/10.1002/jad.12116>

Fuller, B., Gulbrandson, K., & Herman-Ukasick, B. (2013). Bully prevention in the physical education classroom. *Strategies*, 26(6), 3-8. <https://doi.org/10.1080/08924562.2013.839425>

Galand, B. (2021). Le harcèlement à l'école se manifeste surtout pendant l'adolescence. *Le harcèlement à l'école* (pp. 32-38). Retz.

Gano-Overway, L. A. (2013). Exploring the connections between caring and social behaviors in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(1), 104-114. <https://doi.org/10.1080/02701367.2013.762322>

Georgi, E., Petermann, F., & Schipper, M. (2014). Are empathic abilities learnable? Implications for social neuroscientific research from psychometric assessments. *Social Neuroscience*, 9(1), 74-81. <https://doi.org/10.1080/17470919.2013.855253>

Girard, É., Terradas, M. M., & Matte-Gagné, C. (2014). Empathie, comportements pro-sociaux et troubles du comportement. *Enfance*, 4(4), 459-480. <https://doi.org/10.3917/enf1.144.0459>

Gréhaigne, J.-F., Poggi, M.-P., & Zerai, Z. (2017). Connaissances et compétences motrices en sport collectif : quoi enseigner ? *eJRIEPS*, 40. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.768>

Hanewald, R. (2013). Transition between primary and secondary school: Why it is important and how it can be supported. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), 62-74. <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1952&context=ajte>

Harris, J., & Nowland, R. (2020). Primary-secondary school transition: Impacts and opportunities for adjustment. *Journal of Education & Social Sciences*, 8(2), 55-69. <https://clock.uclan.ac.uk/36602/1/36602%20JESS-2008205.pdf>

Hassan, R., Willoughby, T., & Schmidt, L. A. (2021). Shyness and prosocial tendencies during adolescence: Prospective influence of two types of self-regulation. *Emotion*, 21(8), 1721-1730. <https://doi.org/10.1037/emo0000986>

Heinrichs, M., von Dawans, B., Trueg, A., Kirschbaum, C., & Fischbacher, U. (2018). Acute social and physical stress interact to influence social behavior: The role of social anxiety. *PLoS ONE*, 13(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0204665>

Hellström, L., Thornberg, R., & Espelage, D. L. (2021). Definitions of bullying. *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying: A Comprehensive and International Review of Research and Intervention*, 1, 3-21. <https://doi.org/10.1002/9781118482650.ch1>

Hoxmeier, J. C., Mennicke, A., & McMahon, S. (2022). Bystander intervention opportunities and prosocial behaviors among gender and sexual minority college students. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(9-10), 6439-6465. <https://doi.org/10.1177/0886260520967131>

Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293-299. <https://doi.org/10.1037/a0038928>

Jami, A., Kouchaki, M., & Gino, F. (2021). I own, so I help out: How psychological ownership increases prosocial behavior. *Journal of Consumer Research*, 47(5), 698-715. <https://doi.org/10.1093/jcr/ucaa040>

Jennings, L., Zhao, K., Faulkner, N., & Smith, L. (2024). Mapping bystander intervention to workplace inclusion: A scoping review. *Human Resource Management Review*, 34(2). <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2024.101017>

Joing, I., & Vors, O. (2015). Victimation et climat scolaire au collège : les vestiaires d'éducation physique et sportive. *Déviance et Société*, 39(1), 51-71. <https://doi.org/10.3917/ds.391.0051>

- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29(4), 589-611. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.010>
- Kubiszewski, V., Fontaine, R., Chasseigne, G., & Rusch, E. (2014). Évaluation du bullying scolaire (harcèlement scolaire) chez les adolescents français : Validité de l'adaptation française du questionnaire Agresseur/Victime révisé d'Olweus (1996). *Annales Medico-Psychologiques*, 172(4), 261-267. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2012.09.018>
- Kubiszewski, V. (2016). Prévalence des élèves témoins de harcèlement scolaire et difficultés associées : résultats préliminaires. *Pratiques Psychologiques*, 22(3), 205-219. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2016.02.001>
- Ladwig, M. A., Vazou, S., & Ekkekakis, P. (2018). "My best memory is when I was done with it": PE memories are associated with adult sedentary behavior. *Translational Journal of the American College of Sports Medicine*, 3(16), 119-129. <https://doi.org/10.1249/tjx.0000000000000067>
- Le Cloirec, M. (2020). Ce qui se passe dans le vestiaire reste dans le vestiaire ? Le genre des vestiaires d'EPS au collège. *Genre Éducation Formation*, 4. <https://doi.org/10.4000/gef.540>
- Méndez, I., Ruiz-Esteban, C., & Ortega, E. (2019). Impact of the physical activity on bullying. *Frontiers in psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01520>
- Monfette, M. E., Grimard, F., Ivers, H., Blais, M. C., Lavoie, V., & Boisvert, J. M. (2006). Validation chez les adolescents d'une version francophone d'un instrument de mesure de la peur du jugement négatif d'autrui. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 38(3), 261-268. <https://doi.org/10.1037/cjbs2006013>
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171-1190. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Opstoel, K., Chapelle, L., Prins, F. J., de Meester, A., Haerens, L., van Tartwijk, J., & de Martelaer, K. (2020). Personal and social development in physical education and sports: A review study. *European Physical Education Review*, 26(4), 797-813. <https://doi.org/10.1177/1356336X19882054>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Salmivalli, C. (2014). Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory into Practice*, 53(4), 286-292. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947222>
- Senécal, C. B., Vallerand, R. J., & Vallières, E. F. (1992). Construction et validation de l'Échelle de la Qualité des Relations Interpersonnelles (EQRI). *Revue européenne de psychologie appliquée*, 42, 315-322.
- Serhier, Z., Bendahhou, K., Ben Abdelaziz, A., Othmani, M. B. (2020). Fiche Méthodologique n° 1 : Comment calculer la taille d'un échantillon pour une étude observationnelle ? *La*

Tunisie médicale, 98(1), 1-7. <https://applications.emro.who.int/imemrf/455/Tunisie-Med-2020-98-1-1-7-fre.pdf>

Service d'Information Promotion Éducation Santé (2023). *Victimes de harcèlement à l'école*. https://www.ulb.be/medias/fichier/hbsc2022-victimes-harcelement-3_1716971779480-pdf

Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239-268.

Tolmatcheff, C., Galand, B., & Roskam, I. (2018). Diversité des caractéristiques des harceleurs et implications pour l'intervention en milieu scolaire. *Enfance*, 2018(3), 471-490. <https://doi.org/10.3917/enf2.183.0471>

Twenge, J.M., Ciarocco, N. J., Baumeister, R. F., DeWall, C. N., & Bartels, J. M. (2007). Social exclusion decreases prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(1), 56-66. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.1.56>

Vallieres, E. F., & Vallerand, R. J. (1990). Traduction et validation canadienne-française de l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg. *International Journal of Psychology*, 25(2), 305-316. <https://doi.org/10.1080/00207599008247865>

Van Noorden, T. H. J., Haselager, G. J. T., Cillessen, A. H. N., & Bukowski, W. M. (2015). Empathy and involvement in bullying in children and adolescents: A systematic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(3), 637-657. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0135-6>

Volk, A. A., Dane, A. v., & Marini, Z. A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review*, 34(4), 327-343. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.09.001>

Watson, D., & Friend, R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 448-457.

Wei, M., & Graber, K. C. (2023). Bullying and physical education: A scoping review. *Kinesiology Review*, 12(3), 217-234. <https://doi.org/10.1123/kr.2022-0031>

Yao, Z., & Li, Y. (2023). The influence of social support on low-income adolescents' prosocial behavior: The mediating role of social goals. *Children and Youth Services Review*, 155. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107201>

Yoon, J., Sulkowski, M. L., & Bauman, S. A. (2016). Teachers' responses to bullying incidents: Effects of teacher characteristics and contexts. *Journal of School Violence*, 15(1), 91-113. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.963592>

Zimet, G. D., Dalhem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52, 30-41.