

Université de Montréal

Agir autrement!
Programme visant à prévenir l'intimidation
en stimulant le développement de l'empathie
et les stratégies de résolution de conflits

Par
Marie-Christine Lebel
[REDACTED]
École de Psychoéducation
Faculté des arts et sciences

Travail présenté dans le cadre du cours PSE 6154

Professeure : Marie-Claude Salvas

Août 2012



Sommaire

Le programme de prévention *Agir autrement!* s'adresse aux élèves de cinquième année du primaire et vise principalement à prévenir les actes d'intimidation entre les élèves participants ou du moins, à en diminuer la fréquence. De manière plus spécifique, le programme *Agir autrement!* vise en premier lieu à améliorer les connaissances des élèves face au phénomène. Dans un deuxième temps, l'intervention vise aussi à stimuler le développement des habiletés d'empathie (identification de l'émotion et de sa cause et formulation d'un commentaire empathique) ainsi qu'à développer des stratégies efficaces de résolution de conflits. Il est donc souhaité que ces trois volets favorisent au maximum l'établissement de relations pacifiques entre les élèves ciblés. Le programme comme tel s'articule autour de neuf ateliers théoriques et pratiques animés auprès de l'ensemble du groupe-classe choisi. En effet, les informations théoriques sont d'abord présentées et discutées avec les élèves. Par la suite, ceux-ci ont la chance de mettre en application les habiletés enseignées par le biais d'exercices pratiques, de mises en situation ou même de devoirs à compléter à la maison. L'intervention réalisée a été évaluée en termes de mise en œuvre et d'effets. Selon l'animatrice du programme, il existe globalement une bonne correspondance entre ce qui avait été planifié initialement et ce qui s'est déroulé dans les faits. Les informations théoriques principales ont donc pour la plupart été livrées aux élèves. Par contre, la modification non-négligeable de la composante temporelle a certainement demandé des ajustements dans l'animation du contenu (surtout au niveau des informations secondaires, des activités pratiques et des devoirs). Cet aspect a pu alors influencer les résultats finaux. Pour ce qui est de l'évaluation des effets, des mesures ont été récoltées avant la mise en œuvre du programme et suite à celle-ci. Un groupe contrôle non-équivalent de l'école de stage de l'animatrice (autre classe de cinquième année) a été utilisée afin de comparer les élèves ayant participé à l'intervention à ceux qui n'ont pu en bénéficier. En bref, il y a absence de changement pour l'ensemble des variables évaluées, sauf pour un seul objectif spécifique au niveau des connaissances de l'intimidation (objectif 3 : connaître les motifs des intimidateurs). Une interprétation des résultats obtenus est présentée en dernier lieu, précédant la discussion sur les avantages et limites du programme *Agir autrement!*.

Table des matières

Introduction.....	2
1. Contexte théorique.....	4
1.1. Qu'est-ce que l'intimidation.....	4
1.1.1. Description de la problématique.....	4
1.1.2. Prévalence.....	5
a. Différence sexuelle.....	6
b. Trajectoire développementale.....	6
1.1.3. Conséquences et problèmes associés (comorbidité).....	7
1.2. Perspective étiologique.....	8
1.2.1. Facteurs liés au contexte socio-économique.....	9
1.2.2. Facteurs liés à l'environnement scolaire.....	9
1.2.3. Facteurs liés à l'environnement familial.....	10
1.2.4. Facteurs individuels et sociaux.....	12
a. Tempérament et impulsivité.....	12
b. Relation d'amitié avec des pairs prosociaux.....	12
c. Habiletés sociales et stratégies de résolution de conflits.....	13
d. Empathie.....	14
1.3. Chaîne développementale.....	15
1.4. Programmes élaborés contre l'intimidation.....	19
1.4.1. Synthèse de ce que l'on sait sur l'intervention dans le domaine.....	19
1.4.2. Présentation du tableau et justification des programmes choisis.....	20
1.4.3. Synthèse des tableaux de recension des programmes.....	20
1.5. Tableaux de recension des programmes.....	22
1.6. Intervention proposée.....	35
1.6.1. Place dans la chaîne prédictive.....	35
1.6.2. Pertinence de l'intervention proposée.....	35
1.6.3. Justification du choix de l'intervention et de ses adaptations.....	36
2. Méthodologie.....	38

2.1. Description du programme.....	38
2.1.1. Caractéristiques des sujets.....	38
2.1.2. Buts et objectifs (généraux et spécifiques).....	38
2.1.3. animateurs.....	39
2.1.4. Programme et contenu.....	39
2.1.5. Contexte spatial.....	42
2.1.6. Contexte temporel et dosage de l'intervention.....	42
2.1.7. Stratégies de gestion des apprentissages (moyens de mise en relation).....	42
2.1.8. Stratégies de gestion et des comportements.....	43
2.1.9. Code et procédures.....	43
2.1.10. Systèmes de responsabilités.....	44
2.1.11. Stratégies de transfert et de généralisation.....	44
2.1.12. Système de reconnaissance.....	44
3. Évaluation de la mise en œuvre.....	45
3.1. Composantes retenues pour l'évaluation de la mise en œuvre et justification.....	45
3.2. Instruments sélectionnés et procédure d'utilisation.....	45
3.2.1. Adhérence.....	45
3.2.2. Exposition.....	46
3.2.3. Qualité de la participation.....	46
3.2.4. Différenciation.....	46
3.3. Présentation claire des instruments (tableau).....	46
4. Évaluation des effets.....	48
4.1. Présentation du devis et résumé de la procédure.....	48
4.2. Construits évalués et instruments choisis.....	48
4.2.1. Connaissances sur l'intimidation et (...)......	48
4.2.2. Habiletés d'empathie.....	49
4.2.3. Diminuer le nombre de conflits entre les élèves.....	50
4.2.4. Diminuer l'intimidation : directe et indirecte entre les élèves.....	50
4.3. Pilote des questionnaires d'évaluation des effets en sixième année.....	51
4.4. Présentation claire des outils (tableau).....	51
5. Résultats.....	57

5.1. Évaluation de la mise en œuvre.....	57
5.1.1. Sujets et recrutement.....	57
5.1.2. animateurs.....	57
5.1.3. Programme et contenu.....	58
5.1.4. Contexte temporel et dosage de l'intervention.....	59
5.1.5. Stratégies de gestion des apprentissages.....	60
5.1.6. Code et procédures.....	60
5.1.7. Système de transfert et de généralisation.....	61
5.1.8. Système de reconnaissance.....	61
5.2. Évaluation des composantes formelles de la mise en œuvre.....	62
5.2.1. Adhérence (programme et contenu).....	62
5.2.2. Adhérence (attitudes professionnelles et stratégies d'intervention).....	63
5.2.3. Exposition.....	65
5.2.4. Qualité de la participation.....	66
5.2.5. Différenciation.....	67
5.3. Jugement global sur la mise en œuvre.....	67
5.4. Implications à l'égard de l'évaluation des effets.....	68
6. Évaluation des effets.....	69
6.1. Changements sur le plan des connaissances associées (...)	70
6.2. Changements sur le plan du développement de l'empathie.....	72
6.3. Changements sur le plan du nombre de conflits entre les élèves.....	75
6.4. Changements sur le plan de la diminution de l'intimidation (...)	77
7. Discussion.....	81
7.1. Jugement sur l'atteinte des objectifs.....	81
7.2. Liens entre les résultats et les composantes de l'intervention.....	83
7.3. Liens entre les résultats et le contexte théorique.....	84
7.4. Avantages et limites de l'intervention.....	86
Conclusion.....	90
Références.....	92

Annexe I : Outils d'évaluation de la mise en œuvre.....	97
Annexe II : Questionnaires d'évaluation des effets (élèves).....	106
Annexe III : Questionnaires d'évaluation des effets (enseignante).....	119

Introduction

L'agressivité au cours de l'enfance et de l'adolescence est un sujet d'étude auquel plusieurs chercheurs se sont attardés lors des dernières décennies (Vitaro, Brendgen & Barker, 2006). En effet, ceux-ci considèrent l'intimidation comme une sous-catégorie de l'agressivité et l'identifient comme un problème significatif qui affecte la santé mentale et physique des personnes qui en sont victimes, mais également des personnes qui intimident leurs pairs (Stavrinides, Georgiou & Theofanous, 2010). D'autre part, les experts avancent que les conséquences de l'intimidation, tant sur la victime que sur l'intimidateur, peuvent être observées à court terme (quelques jours après l'événement d'intimidation) ainsi qu'à long terme (des mois, même des années après l'événement) (Stavrinides et al., 2010). L'intimidation est donc un phénomène inquiétant auquel il est impératif de s'attarder afin d'être en mesure de développer des stratégies pour soutenir les enfants qui sont aux prises avec cette problématique (Espelage, Bosworth & Simon, 2000).

Les études sur le phénomène de l'intimidation ont débuté au début des années 70 en Suède pour ensuite s'étendre aux autres pays scandinaves (Bosworth, Espelage & Simon, 1999). Le chercheur le plus reconnu sur le sujet et le premier à s'être intéressé à la problématique est Olweus, un chercheur norvégien. Pour ce qui est du Canada, c'est davantage au cours des années 80, début 90, que le courant scientifique commence à s'intéresser plus particulièrement à la violence entre les enfants (Bosworth et al., 1999). Évidemment, l'intimidation sous-tend le phénomène de victimisation, mais dans le cadre de ce travail, elle sera vue sous l'angle de l'intimidateur.

Le rapport suivant constitue d'abord un résumé de la revue de la littérature qui existe sur le sujet de l'intimidation. Dans un premier temps, nous mettrons de l'avant le contexte théorique du phénomène où nous décrirons en détail la problématique, expliquerons la prévalence de celle-ci, sa trajectoire développementale ainsi que ses conséquences et ses problèmes associés. Dans un deuxième temps, nous aborderons la perspective étiologique de l'intimidation (facteurs de risque et de protection). Ensuite, la chaîne développementale du phénomène sera présentée. Puis, nous ferons une synthèse des programmes efficaces pour contrer l'intimidation et justifierons l'intervention proposée. Nous poursuivrons par une description exhaustive du programme de prévention *Agir autrement!* élaboré selon les différentes composantes de Gendreau et présenterons la procédure d'évaluation de la mise en œuvre et des effets. Enfin, les résultats concernant la mise en œuvre et des effets du programme seront présentés et interprétés. Pour conclure, un regard critique est proposé sur certaines

composantes du programme et des pistes d'amélioration sont élaborées dans l'éventualité d'une nouvelle implantation de l'intervention.

1. Contexte théorique

1.1. Qu'est-ce que l'intimidation

1.1.1. Description de la problématique

Malheureusement, l'intimidation n'est pas un problème nouveau pour les écoles primaires et secondaires du Québec. En effet, la plupart des écoles de la province ont maintenant une politique très claire sur le sujet et des moyens mis en place dans leur école pour contrer le phénomène (Benitez, & Justicia, 2006). En ce qui concerne la définition de l'intimidation, celle du chercheur Olweus semble faire consensus auprès de la communauté scientifique. L'intimidation c'est donc lorsqu'une ou plusieurs personnes exercent leur pouvoir envers une victime par l'intermédiaire de l'agressivité physique, verbale ou par l'exclusion sociale (Dulmus, Theriot, Sowers & Blackburn, 2004). Il est important de retenir que l'intimidation se distingue d'un conflit par son caractère intentionnel (l'intention de blesser), répétitif dans le temps ainsi que par le déséquilibre du rapport de force établi entre les personnes impliquées (Dulmus et al., 2004).

L'intimidation se produit à même les relations interpersonnelles des enfants (Sutton, Smith & Swettenham, 1999). Les chercheurs ont été en mesure d'identifier trois catégories d'enfants qui sont impliqués de près ou de loin dans la situation d'intimidation (Andreou, 2001). D'abord, nous retrouvons les intimidateurs, puis les victimes et les intimidateurs/victimes (Andreou, 2001). Bien sûr, les interactions entre intimidateurs et victimes se déroulent presque toutes devant des témoins. Les témoins peuvent à leur tour jouer plusieurs rôles et avoir eux aussi un impact positif ou aggravant sur le phénomène de l'intimidation (Sutton et al., 1999). Cependant, nous nous attarderons davantage aux intimidateurs pour le cas présent.

De façon générale, l'intimidateur est plus fort physiquement et psychologiquement que la victime. Il est donc souvent plus populaire, a une facilité à s'exprimer, à répliquer ou à manipuler les autres, a souvent des habiletés particulières dans le sport ou autres, etc. (Benitez, & Justicia, 2006). En résumé, *l'intimidation est ciblée contre une victime en particulier et vise à la priver délibérément du contrôle qu'elle pense exercer sur une situation ou à lui faire intentionnellement du mal* (Sécurité publique Canada, 2008). Alors, des comportements semblables qui se produiraient dans une situation conflictuelle ou de façon imprévue ne doivent pas être considérés comme des actes d'intimidation.

Les études s'entendent pour dire que l'intimidation peut se manifester sous différentes formes (Lambert, Scourfield, Smalley & Jones, 2008). Tout d'abord, il y a l'intimidation directe : physique et verbale. Dans cette première catégorie, l'intimidateur aura recours à des agressions physiques pour contrôler sa victime telles que frapper, donner des coups de pied/de poing, pousser, bousculer, cracher, briser des objets, etc. (Lambert et al., 2008). La conduite agressive a donc pour but de porter atteinte à l'intégrité physique de la victime ou de ses biens. L'intimidateur peut également utiliser un contenu oral afin de blesser psychologiquement sa victime. Effectivement, les actes verbaux peuvent se traduire par des insultes, des menaces, des moqueries et de l'humiliation faites ouvertement et parfois publiquement devant les autres (Stavrinos et al., 2010). De plus, l'intimidation peut aussi se manifester de manière indirecte. L'intimidateur peut donc avoir recours à l'exclusion sociale pour s'en prendre à une victime. En d'autres termes, l'intimidateur va agir de manière plus dissimulée, voire même à l'insu de sa victime, pour arriver à nuire à ses relations sociales. L'intimidateur peut par exemple répandre de fausses rumeurs sur la victime, l'ignorer en parole ou en geste et aussi l'exclure délibérément d'un groupe (Lambert et al., 2008). Il est important de noter que l'intimidation peut éventuellement prendre une tournure plus sexuelle lorsque les enfants entrent dans la période de puberté (Cunningham, 2007).

Enfin, depuis l'écllosion des multimédias dans les dernières années, la cyberintimidation est de plus en plus répandue dans notre société (Desbiens & Lemay, 2007). Cette forme d'intimidation indirecte se caractérise principalement par le fait que l'intimidateur utilise les technologies de l'information (courriels, sites internet, forums de discussion, messageries texte, etc.) pour ridiculiser ou menacer sa victime (Desbiens & Lemay, 2007). Il s'agit ici d'une forme plus sournoise de l'intimidation puisqu'elle se fait sous le couvert de l'anonymat et il peut être difficile d'identifier les responsables.

1.1.2. Prévalence

Faisant suite aux études internationales sur le sujet, la prévalence de l'intimidation au Canada rejoint majoritairement celle obtenue dans les autres pays. Effectivement, près de 15% des élèves du primaire confient se livrer à des actes d'intimidation une à deux fois par semestre (Hanish & Guerra, 2004). Olweus affirme également que parmi les élèves qui intimident, 7% d'entre eux sont des intimidateurs actifs (Olweus, 1993). C'est-à-dire qu'ils commettent des actes d'intimidation plus fréquemment qu'une à deux fois par semestre (Benitez & Justicia, 2006). Il est relevé également dans

les écrits qu'un épisode d'intimidation peut survenir à toutes les sept minutes sur le terrain de jeu (ou la cour de récréation) et à toutes les 25 minutes dans la salle de classe (Hanish & Guerra, 2004). D'autre part, Nansel et ses associés ont fait une étude pour déterminer quelles étaient les formes les plus fréquentes d'intimidation (Nansel, 2001 cité dans Milsom & Gallo, 2006). Les résultats ont démontré que l'intimidation sous forme verbale était celle qui était le plus souvent observée chez les élèves d'âge scolaire, tant chez les garçons que chez les filles (Nansel, 2001 cité dans Milsom & Gallo, 2006).

a. Différence sexuelle

Une étude effectuée en 2004 par Tapper et Boulton démontre que les garçons sont plus susceptibles que les filles d'être des intimidateurs (Benitez & Justicia, 2006). Toutefois, il a été corroboré que les filles peuvent également se livrer à des actes d'intimidation, mais celles-ci vont pratiquer davantage de l'intimidation indirecte envers leurs victimes (Hilton, Anngela-Cole & Wakita, 2010). Cela s'explique entre autres parce que les filles accordent beaucoup plus d'importance à établir et maintenir des relations personnelles avec leurs pairs que ne peuvent le faire les garçons. Par conséquent, elles choisissent plutôt l'intimidation relationnelle afin de troubler leurs victimes puisqu'elles savent très bien qu'user ouvertement de conduites agressives nuira davantage à leurs relations interpersonnelles et à leur image. (Pellegrini, 1998). De leur côté, les intimidateurs masculins vont utiliser des actes physiques agressifs envers leurs victimes de manière beaucoup plus fréquente que les filles (Benitez & Justicia, 2006).

b. Trajectoire développementale

Contrairement à l'agressivité, qui elle se développe dès la première année de vie de l'enfant, l'intimidation elle, commence à émerger lorsque les enfants atteignent l'âge de 5 ou 6 ans (Vitaro et al., 2006). Sa fréquence d'apparition s'intensifie durant le parcours scolaire primaire et puis se développe plus tranquillement jusqu'à l'adolescence (Hilton et al., 2010). Plusieurs chercheurs américains soutiennent que l'intimidation devient particulièrement problématique au tout début de l'adolescence. En fait, c'est durant ces quelques années que les intimidateurs sont les plus actifs et les victimes les plus nombreuses (Benitez & Justicia, 2006). Par la suite, il est possible d'observer une diminution du phénomène (Pellegrini, 1998). Autrement dit, les formes d'intimidation tendent à se modifier avec l'âge, c'est-à-dire que l'intimidation de forme physique laisse place à de l'intimidation davantage verbale ainsi qu'à l'exclusion sociale (Pellegrini, 1998).

D'ailleurs, une étude rétrospective menée en 2001 a permis d'identifier que l'intimidation atteignait son apogée entre 11 et 13 ans, donc à partir des deuxième et troisième cycles du primaire (Benitez & Justicia, 2006). Les chercheurs sont en mesure d'expliquer cette donnée par le fait qu'au début de l'adolescence, les enfants vivent de rapides changements au niveau physique, cognitif et social. À ce moment précis du développement, les enfants mûrissent rapidement et dans ce contexte, l'intimidation peut être utilisée pour établir son leadership au sein d'un groupe ou tout simplement pour faire face à un environnement nouveau. L'intimidation devient donc un moyen d'adaptation pour ceux qui l'utilisent (Hilton et al., 2010).

Enfin, selon une étude sur la persistance des comportements d'intimidation à travers le temps, les intimidateurs auront tendance à maintenir cette forme d'interaction au fil des années. L'intimidation est également plus persistante chez les garçons que chez les filles (Sourander et al., 2000). La preuve, près de 40% des intimidateurs de quatrième année du primaire le seront encore rendus en sixième année. Or, les chercheurs affirment que la problématique est beaucoup moins présente à 16 ans qu'à 8 ans (Sourander, Helstelä, Helenius & Piha, 2000). En somme, l'intimidation diminue en général lors de l'entrée au secondaire, notamment parce que les jeunes développent des habiletés sociales et cognitives en vieillissant (Hanish & Guerra, 2004).

1.1.3. Conséquences et problèmes associés (comorbidité)

Bien que les auteurs dénoncent plus souvent les conséquences de l'intimidation sur les victimes, les intimidateurs vivent également des conséquences de l'intimidation car les conduites agressives sont des modes de comportement (patterns) qui ont tendance à se généraliser dans les autres sphères de vie (Benitez & Justicia, 2006). En effet, les intimidateurs peuvent devenir habitués à interagir avec les autres de manière abusive et cela peut devenir un obstacle à leur intégration sociale et scolaire (Benitez & Justicia, 2006). D'autre part, même si les intimidateurs ont souvent plusieurs amis à l'école primaire, ce sont des enfants moins populaires que les autres en général et leur popularité tend à diminuer avec le temps (Warden & Mackinnon, 2003). Donc, les intimidateurs peuvent vivre des sentiments d'isolement et en viennent à être acceptés seulement par des pairs ayant les mêmes problèmes (alliance avec des pairs déviants) (Hilton et al., 2010). Nous pouvons donc dire que les éléments présentés ci-haut sont davantage des problèmes associés avec l'intimidation (comorbidité).

Maintenant, si les comportements d'intimidation ne sont pas contrôlés, des conséquences à court et long terme pourront être observables. D'abord, les intimidateurs sont plus à risque de s'adonner à des comportements délinquants. En effet, 60% de ceux qui ont intimidé entre la sixième année du primaire et la troisième année du secondaire vont se retrouver avec une offense criminelle à l'âge de 24 ans (contre 10% de la population normale) (Hanish & Guerra, 2004). Trente-cinq à 40% de ceux-ci auront déjà commis trois délits ou plus. Une étude longitudinale d'une cohorte de 518 enfants a révélé que ceux qui à 40 ans étaient les plus agressifs et commettaient le plus de crimes étaient déjà, à l'âge de 8 ans, décrits par leurs pairs comme étant intimidateurs (Hanish & Guerra, 2004).

Les enfants qui ont recours à l'intimidation ont également beaucoup de difficultés à se concentrer et leurs résultats scolaires en souffrent (problèmes associés) (Smokowski & Kopasz, 2005). Au secondaire, cela peut éventuellement les mener à décrocher et ils deviennent donc plus à risque d'abuser des drogues et de l'alcool (Hilton et al., 2010). En devenant décrocheurs, certains cristallisent leur parcours de déviance et s'engagent dans des actes antisociaux comme le vandalisme, les bagarres, les fugues, etc. (Hilton et al., 2010). Si aucune intervention n'est faite auprès des enfants intimidateurs, ceux-ci sont susceptibles d'être plus souvent arrêtés dans leur parcours de jeunes adultes et d'être condamnés à des sentences en prison (Smokowski & Kopasz, 2005). De plus, les intimidateurs présentent beaucoup plus de risques de développer des problèmes de santé mentale ainsi que des problèmes liés à l'emploi tout au long de leur vie (Hilton et al., 2010). Tout comme leurs victimes, les intimidateurs peuvent souffrir de dépression lorsque les conséquences de l'intimidation deviennent trop importantes. Bref, Olweus conclut que les effets négatifs des comportements d'intimidation étant si grands, les enfants intimidateurs vont développer davantage de problèmes d'adaptation au cours de leur vie adulte que leurs victimes (Hilton et al., 2010).

1.2. Perspective étiologique

Dans cette partie du travail, l'identification des facteurs de risque, facteurs bénéfiques, facteurs de protection et facteurs aggravants associés avec la problématique de l'intimidation n'a pas été faite en regard des différentes formes d'intimidation décrites plus tôt. En effet, les études consultées rapportaient les facteurs sans vraiment de distinction selon la catégorie d'intimidation (directe : physique et verbale, indirecte : exclusion sociale et cyberintimidation). Donc, les facteurs les plus fréquemment mentionnés dans ces études seront expliqués dans les sections suivantes.

1.2.1. Facteurs liés au contexte socio-économique

Les enfants qui vivent dans des quartiers à haut taux de criminalité sont à risque de développer des comportements violents et éventuellement d'intimidation (Benitez & Justicia, 2006). En effet, la violence observée dans les milieux scolaires est souvent le reflet de ce qui se déroule dans le voisinage et les auteurs dénotent une relation positive entre la quantité de crimes commis dans le quartier et le niveau de violence observé à l'école de l'enfant (Benitez & Justicia, 2006). C'est donc dire qu'un quartier où la violence est omniprésente offre des exemples d'actes agressifs ou d'intimidation aux enfants et il est possible que ceux-ci reproduisent ce type de gestes auprès de leurs pairs à l'école ou dans le voisinage (Bowes et al., 2009).

De plus, d'autres études ont démontré que l'omniprésence de la violence dans les médias de divertissement et d'information met les enfants à risque d'utiliser les comportements agressifs et violents auxquels ils sont exposés (Coulton, Korbin & Su, 1998). D'autre part, l'exposition chronique à la violence dans les médias peut au fil du temps désensibiliser l'enfant à la violence et ses conséquences. L'enfant percevra donc le monde comme un monde violent où il est nécessaire de se « battre » pour survivre. L'enfant développera alors une peur grandissante de se retrouver victime et de ce fait, abusera et intimidera les autres afin de ne pas en devenir une (Benitez & Justicia, 2006).

Toutefois, un facteur de protection comme la surveillance policière ou communautaire (par des bénévoles) dans les endroits « chauds » du quartier peut avoir une incidence sur la problématique. En effet, les policiers qui patrouillent les parcs ou les cours d'école en fin de soirée pourraient forcer les jeunes à devoir se regrouper dans des endroits différents. Ils seraient probablement moins à risque d'être impliqués dans des activités déviantes, dont l'intimidation (en dehors des heures de classe) (Benitez & Justicia, 2006).

1.2.2. Facteurs liés à l'environnement scolaire

D'abord, les enfants qui rapportent avoir un faible sentiment d'appartenance à l'école sont à risque d'avoir recours à l'intimidation. En effet, les enfants intimidateurs ont de la difficulté à trouver un sens à leur scolarisation et donc ont de la difficulté à s'impliquer positivement dans l'environnement scolaire (Raskauskas, Gregory, Harvey, Rifshana, & Evans, 2010). Cet élément a parfois comme conséquence d'amener les enfants intimidateurs vers une faible réussite scolaire, une envie de

décrocher de l'école et ceux-ci finissent par s'associer à d'autres jeunes qui emploient des modes de relations similaires aux leurs (Cunningham, 2007).

D'autre part, le fait que la surveillance des enseignants soit quelque peu défaillante constitue aussi un facteur de risque à l'augmentation de l'intimidation. À ce sujet, les experts rapportent que les actes d'intimidation sont plus fréquents lorsque le ratio élèves/surveillants est plus élevé dans les aires de jeu (à la récréation, à l'heure du dîner, etc.) (Benitez & Justicia, 2006). D'ailleurs, il a été soulevé que lorsque les enfants rapportent une situation d'intimidation à un enseignant et que celui-ci n'est pas en mesure d'intervenir adéquatement et de manière efficace auprès de l'intimidateur, cela a pour effet d'alimenter un climat de tolérance et d'ignorance envers les actes d'intimidation (Benitez & Justicia, 2006). En fait, plus les écoles accueillent un grand nombre d'élèves, plus les enseignants ont de la difficulté à surveiller adéquatement les enfants en dehors des heures de classes (Bowes et al., 2009). Ils sont donc moins au courant des actes d'intimidation produits à l'échelle de l'école et sont moins outillés pour intervenir (Bowes et al., 2009).

D'un autre côté, l'établissement d'une relation significative entre un enseignant et son élève constitue un autre facteur de protection contre le développement de l'intimidation. En effet, l'enfant qui est capable de développer un lien de confiance avec son enseignant sera davantage porté à obtenir du soutien auprès de celui-ci lorsque des problèmes surviennent (Raskauskas et al., 2010). Par conséquent, l'enfant se tournera moins vers des actes d'intimidation ou de violence ne voulant pas compromettre sa relation avec son enseignant (Smokowski & Kopasz, 2005). Enfin, le fait d'offrir un programme d'habiletés sociales à l'ensemble des élèves de l'école primaire agit en tant que facteur bénéfique de l'intimidation (Raskauskas et al., 2010). Effectivement, chaque enfant bénéficiera de participer à un tel programme puisqu'il permet de développer des compétences et des attitudes nécessaires à tous pour bien se comporter dans la vie (communication, gestion des émotions, résolution de conflits, etc.) et le programme d'habiletés sociales peut également offrir aux enfants des manières prosociales de faire face aux obstacles de la vie (Hennessey, 2007).

1.2.3. Facteurs liés à l'environnement familial

Les pratiques parentales inappropriées ainsi que le style parental sont deux facteurs de risque également associés à l'intimidation. En général, les familles d'enfants intimidateurs sont aux prises avec de multiples problèmes familiaux (divorce, discorde familiale, criminalité d'un parent, etc.) qui ne

font qu'alimenter le niveau d'instabilité pour les enfants (Hilton et al., 2010). En effet, les enfants intimidateurs proviennent majoritairement de familles où sont utilisées des pratiques éducatives sévères, restrictives et punitives. Conséquemment, les parents qui utilisent quotidiennement ce type d'encadrement auprès de leurs enfants ont plus de chance que ceux-ci deviennent agressifs envers les autres enfants de leur entourage (Bowers, Smith & Binney, 1994). D'autres auteurs complètent ce portrait familial en expliquant que les pratiques parentales inefficaces auprès des enfants agressifs conduisent ces derniers vers un comportement davantage antisocial, et donc à risque d'intimidation (Dishion, 1990).

De plus, les enfants qui sont donc constamment exposés à un rapport inégalitaire du pouvoir entre leurs mères et leurs pères ainsi qu'à des stratégies de résolution de problèmes inefficaces, tendent à les reproduire à l'école. Les enfants intimidateurs peuvent donc avoir appris leurs conduites agressives en vivant dans un milieu familial très hostile et utilisent alors ces modes d'interaction avec leurs pairs (Hilton et al., 2010). De plus, le style parental autoritaire renforce l'utilisation de comportements agressifs par les enfants. En effet, les parents des enfants intimidateurs vont généralement décourager l'autonomie de leurs enfants et leur offrir moins d'occasions pour exprimer leurs émotions et leurs opinions (Hilton et al., 2010). D'un autre côté, si le parent adopte un style plutôt permissif et tolère, minimise ou ignore les comportements agressifs de son enfant, le degré d'agressivité de celui-ci aura tendance à augmenter et à devenir plus intense au fil du temps (intimidation par exemple) (Smokowski & Kopasz, 2005).

Pour ce qui est de la qualité de la relation parent-enfant, il s'agit ici d'un facteur bénéfique à l'intimidation. Effectivement, un parent qui est en mesure de démontrer de la chaleur envers son enfant, un parent qui est capable d'établir une relation de confiance avec son enfant, de le reconnaître dans ses succès et ses apprentissages, aura pour effet d'aider grandement l'enfant à bien se développer et ce, dans toutes les sphères de sa vie (Georgiou, 2008). Plusieurs études confirment que le manque de supervision parentale peut devenir un facteur aggravant de l'intimidation (Smokowski & Kopasz, 2005). En effet, les enfants qui passent beaucoup de temps sans bénéficier d'une certaine forme de supervision parentale ont tendance à se sentir davantage seuls et négligés (Georgiou, 2008). Bref, les enfants qui passent le plus de temps durant la semaine sans leurs parents ont plus de risque de s'engager dans des comportements d'intimidation (Espelage et al., 2000).

1.2.4. Facteurs individuels et sociaux

a. Tempérament et impulsivité

Plusieurs caractéristiques personnelles comme la sociabilité et l'impulsivité peuvent expliquer comment une personne choisit de réagir dans certaines situations. Plusieurs études ont démontré qu'il existe une relation entre les comportements violents, l'impulsivité et le tempérament d'un enfant (Benitez & Justicia, 2006). En effet, une faible proportion d'enfants peut se trouver à risque de développer des conduites violentes si ceux-ci possèdent des déficits ou certains dérèglements neurologiques d'origine héréditaire ou congénitale (Massé, Desbiens & Lanaris, 2006). C'est donc dire que ces enfants sont plus vulnérables que les autres dans leurs interactions avec l'environnement physique et social qui les entoure (Massé et al., 2006). Pour illustrer ce fait, un enfant qui présente un haut niveau d'activité, d'inflexibilité, qui a de la difficulté à s'adapter dans les transitions et à gérer ses frustrations sera moins en mesure de faire preuve de compréhension et d'autocontrôle (Benitez & Justicia, 2006 ; Smokowski & Kopasz, 2005). Les enfants qui détiennent donc ce type de tempérament sont plus à risque de commettre des actes violents ou délinquants. Cependant, ces éléments ne suffisent pas à eux seuls à faire émerger les actes de violence ou d'intimidation, ils peuvent le faire seulement s'ils sont en interaction avec d'autres facteurs de risque (Lambert et al., 2008).

b. Relation d'amitié avec des pairs prosociaux

Les études ont démontré à maintes reprises que l'association avec un groupe de pairs déviants met l'enfant à risque de développer ou d'aggraver ses comportements violents. Au contraire, si l'enfant est en mesure d'établir un lien significatif avec un groupe de pairs prosociaux, cela aura l'effet de le protéger contre le phénomène de l'intimidation (Benitez & Justicia, 2006). En effet, si l'enfant intimidateur fréquente des pairs prosociaux qui défendent des attitudes positives comme le respect et la tolérance, qui s'impliquent dans des activités de sport ou de loisir où ils peuvent obtenir un sentiment de reconnaissance positif, l'enfant intimidateur ressentira de moins en moins le besoin de faire usage de la violence pour obtenir ce qu'il veut (Benitez & Justicia, 2006). En présence d'un groupe de pairs prosociaux, l'enfant intimidateur développera ses relations d'amitié et les situations où il pouvait faire de l'intimidation étant moins présentes, ses comportements déviants auront tendance à diminuer et voire même disparaître. Toutefois, il arrive que certains enfants soient rejetés par leurs pairs pour diverses raisons, et ces jeunes ont généralement tendance à s'associer avec d'autres jeunes qui ont plutôt des comportements déviants (Gagnon & Vitaro, 2000). Dans ce type d'interaction, les occasions d'entraînement à la déviance sont très présentes, c'est-à-dire que le risque de modelage du

comportement délinquant est presque inévitable (Massé et al., 2006). Bref, la relation d'amitié vient donc influencer soit positivement ou négativement le parcours d'un enfant potentiellement intimidateur.

c. Habiletés sociales et stratégies de résolution de conflits

Au niveau des habiletés sociales et des stratégies pour régler les conflits, certains auteurs disent que les intimidateurs ne possèdent pas les bonnes stratégies pour interagir avec les autres et c'est ce qui expliquerait le fait qu'ils se tournent vers d'autres moyens (conduites agressives, intimidation) (Bosworth et al., 1999). Toutefois, d'autres auteurs provenant du Royaume-Uni avancent que les enfants intimidateurs n'ont pas vraiment des habiletés sociales déficientes. En fait, ils pensent plutôt que les intimidateurs choisissent délibérément des stratégies pour maintenir leur dominance et leur pouvoir auprès de leurs victimes (Bosworth et al., 1999). Effectivement, les intimidateurs relationnels possèdent parfois de meilleures habiletés cognitives que leurs victimes ou les témoins. Dans le cas échéant, les enfants intimidateurs savent bien argumenter leurs points de vue, sont capables de comprendre l'état émotif de leurs victimes et ils sont en mesure de rallier d'autres enfants à leur cause assez facilement (Warden & Mackinnon, 2003). Il n'est donc pas rare de voir les intimidateurs utiliser certaines de leurs habiletés sociales à leur avantage afin de manipuler leurs victimes et réussir à obtenir ce qu'ils veulent (Sutton et al., 1999). En somme, il existe aussi des intimidateurs qui présentent de bonnes habiletés relationnelles et qui vont justement les utiliser à leur avantage pour profiter de leurs victimes (Bosworth et al., 1999). Par contre, certains intimidateurs ont bel et bien de la difficulté à décoder les signaux sociaux dans les interactions sociales et c'est pour cette raison qu'ils interprètent parfois les comportements des autres enfants comme étant hostiles (Smokowski & Kopasz, 2005). Dans ce cas-là, les intimidateurs répondent habituellement avec des comportements agressifs puisque leur bagage d'habiletés sociales est plutôt pauvre.

D'autre part, la capacité pour un enfant de s'adapter convenablement lors de situations conflictuelles a également été identifiée comme une composante primordiale des habiletés sociales (Andreou, 2001). En effet, la résolution de problèmes, savoir établir une distance et la demande de soutien social sont considérés comme les trois stratégies d'adaptation de base (Andreou, 2001). Cependant, les experts ont établi que les enfants intimidateurs possèdent habituellement moins de stratégies de résolution de conflits dans leur répertoire (Smokowski & Kopasz, 2005). D'autres auteurs confirment ce fait en expliquant que les garçons particulièrement agressifs vont générer beaucoup moins de solutions constructives face à un conflit. Ceux-ci auront davantage tendance à penser à des

solutions inefficaces ou agressives pour résoudre leurs problèmes relationnels et anticipent moins les conséquences négatives de leurs gestes pour eux-mêmes et pour les autres (Joffe, Dobson, Fine, Marriage & Haley, 1990).

En d'autres termes, il est évident qu'un enfant qui présente peu d'habiletés sociales, qui choisit de les utiliser à mauvais escient ou qui possède peu de stratégies pour résoudre ses conflits constituent des facteurs de risque importants de l'intimidation (Espelage et al., 2000).

d. Empathie

Contrairement aux enfants non-impliqués dans le phénomène de l'intimidation, les intimidateurs sont reconnus pour avoir peu d'empathie envers leurs victimes (Raskauskas et al., 2010). En fait, Eisenberg définit l'empathie comme la capacité de comprendre l'état émotif d'autrui et d'internaliser cet état émotif (Eisenberg, Wentzel & Harris, 1998). En d'autres termes, il s'agit de la capacité de se mettre à la place de l'autre et d'éprouver ce qu'il ressent.

Plusieurs auteurs s'entendent pour dire que le concept d'empathie comporte aussi deux dimensions, soit les dimensions cognitive et affective (Warden & Mackinnon, 2003). Effectivement, la composante cognitive de l'empathie correspond à l'habileté de repérer des indices affectifs chez les autres et à la capacité de se mettre à leur place (Stavrinides et al., 2010). Pour ce qui est de la composante affective, celle-ci désigne plutôt la capacité de s'identifier à l'autre et de ressentir ses sentiments (Stavrinides et al., 2010). Ces dernières précisions nous permettent de comprendre que le développement de l'empathie consiste en un processus où les composantes cognitives et affectives interagissent ensemble et demeurent essentielles et complémentaires (Feshbach & Feshbach, 1982). Par ailleurs, les experts affirment que la manifestation de l'empathie requiert la présence de trois composantes essentielles : 1-la reconnaissance et la discrimination des sentiments, 2-l'adoption de la perspective d'autrui et 3-la sensibilité et la réponse émotive (Feshbach & Feshbach, 1982).

D'autre part, Nickerson et associés ont su démontrer que les intimidateurs éprouvent plutôt des lacunes au niveau de la composante affective de l'empathie (Nickerson, Mele & Princiotta, 2008). C'est donc dire que certains intimidateurs possèdent les habiletés pour comprendre l'état interne d'autrui ainsi que ses pensées en se plaçant cognitivement dans la position de l'autre personne (Eisenberg et al., 1998). En fait, les enfants intimidateurs n'auraient pas vraiment de difficulté à comprendre l'état interne de l'autre, mais ils n'y accorderaient pas nécessairement d'importance. Les

intimidateurs n'auraient donc pas la capacité d'éprouver ou manifesteraient une réticence à éprouver ce que la victime ressent et désire (Feshbach & Feshbach, 1982). C'est cet élément en particulier qui fait que les intimidateurs recommencent à intimider leurs victimes sans sembler être atteints ou avoir des remords envers ce qu'ils ont fait (Stavrinides et al., 2010).

Enfin, certains chercheurs vont jusqu'à dire qu'il existe peut-être un lien causal entre un faible niveau d'empathie et des conduites agressives. Cette position suggère que le développement de l'empathie joue un rôle de premier plan dans la réduction des actes d'agression, voire même d'intimidation (Stavrinides et al., 2010). Effectivement, les enfants qui démontrent de l'empathie ressentent peu le besoin d'utiliser la violence, même que l'empathie les encourage à agir d'une manière qui ne soit pas blessante pour les autres (Stavrinides et al., 2010). Eisenberg et ses collègues soutiennent que les enfants démontrant un faible niveau d'empathie sont aussi plus susceptibles de moins bien gérer leurs émotions (Eisenberg et al., 1998). En effet, les enfants qui savent bien réguler leurs émotions ont tendance à exprimer des comportements empathiques envers les autres ainsi que davantage de comportements prosociaux (Nickerson et al., 2008). Il est par conséquent primordial de s'attarder à augmenter le niveau d'empathie chez les intimidateurs si nous voulons qu'ils puissent réaliser que leurs actes ont des conséquences très graves sur leurs victimes ainsi que sur d'autres systèmes (climat scolaire, familial, etc.) (Warden & Mackinnon, 2003).

1.3. Chaîne développementale

Contrairement à d'autres problématiques, les facteurs de risque, bénéfiques, de protection et aggravants de l'intimidation peuvent se manifester à plusieurs moments dans la vie d'un enfant intimidateur. C'est en grande partie pour cette raison que le phénomène n'a pas été élaboré sur un continuum de temps dans la chaîne développementale. Toutefois, il existe malgré tout une interaction significative entre les facteurs nommés précédemment.

Tout d'abord, les facteurs socio-économiques peuvent avoir un impact important sur l'environnement scolaire ainsi que le comportement d'un enfant potentiellement intimidateur. En effet, le fait de vivre dans un quartier à haut taux de criminalité fait en sorte que la violence vécue dans les rues sert de modèle pour l'enfant dans son apprentissage de certains comportements (surtout les actes agressifs) (Benitez, & Justicia, 2006). Donc, le haut taux de criminalité de certains quartiers peut

également avoir des répercussions dans le climat scolaire des écoles avoisinantes puisqu'il s'agit du milieu de vie où l'enfant intimidateur utilisera les comportements appris dans son quartier.

De plus, les facteurs scolaires peuvent eux aussi avoir un impact indirect sur l'enfant intimidateur. Effectivement, le fait que l'élève ressente un sentiment d'appartenance à l'école ou bien la qualité de la relation qu'il entretient avec son enseignant sont deux des éléments qui peuvent le mener à s'engager positivement à l'école ou de façon plus négative (Raskauskas et al., 2010). L'inconstance au niveau des surveillances des enseignants offrent également plus d'occasions pour les enfants intimidateurs de commettre leurs gestes sans se faire prendre. Bien sûr, lorsque l'équipe-école s'assure d'offrir à ses élèves des programmes de prévention sur l'enseignement aux habiletés sociales, les enfants peuvent ainsi développer leurs stratégies d'adaptation pour mieux faire face aux obstacles de la vie (Hennessey, 2007).

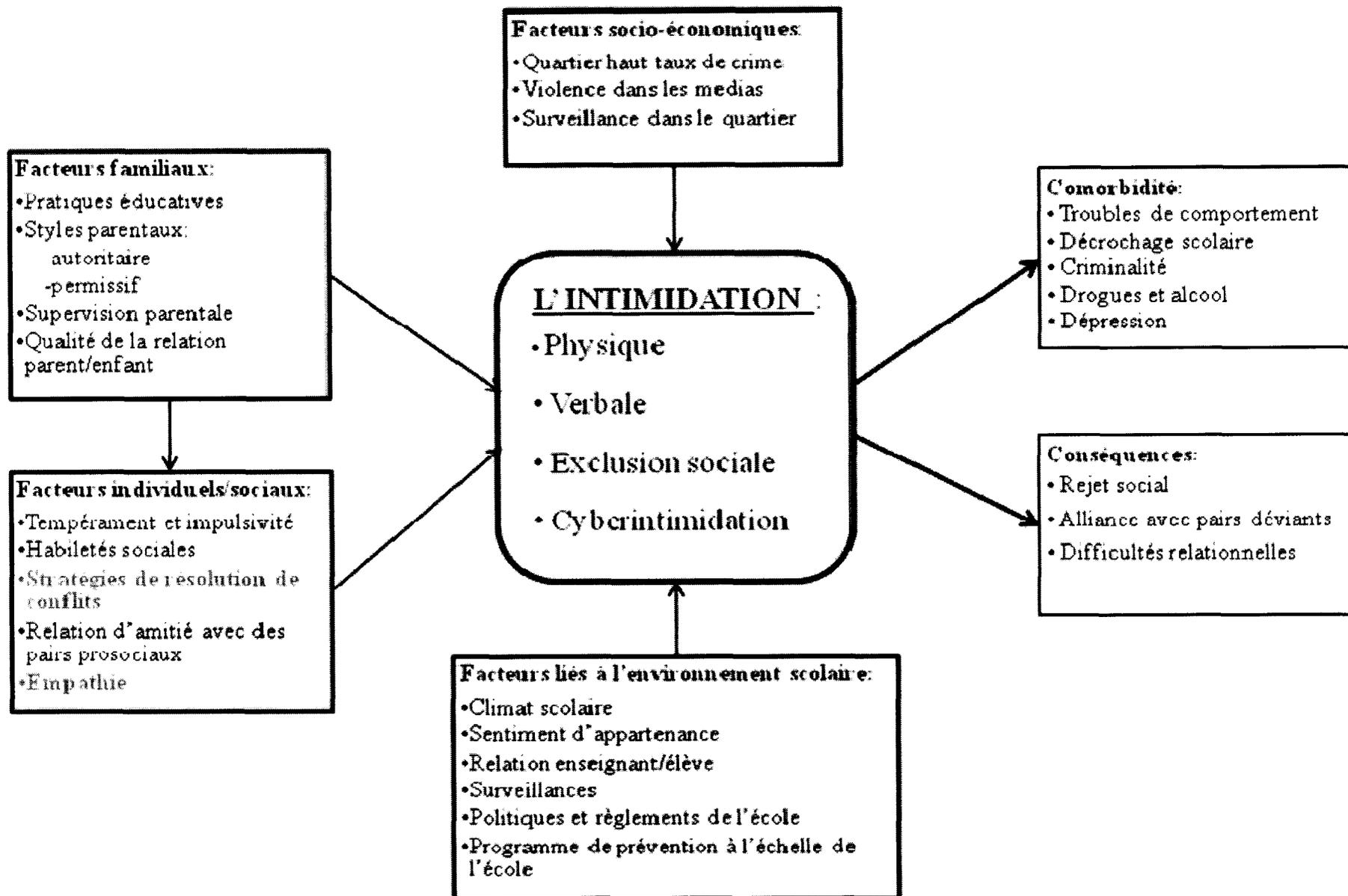
L'environnement familial joue également un rôle important dans le développement de l'intimidation. En fait, les pratiques parentales, le style parental et le niveau de supervision ont tous un effet sur le comportement de l'enfant (Hilton et al., 2010). Justement, l'enfant potentiellement intimidateur qui se sent coincé dans des pratiques éducatives coercitives est donc plus à risque de reproduire les modes de comportements inappropriés qu'il utilise au sein de sa famille dans ses interactions avec ses pairs à l'école. En effet, l'intimidateur apprendra que ces modes de comportements fonctionnent pour obtenir ce qu'il veut ou établir une certaine domination sur les autres dans sa famille et il voudra alors les généraliser (inconsciemment) à ses autres milieux de vie (Hilton et al., 2010).

En dernier lieu, l'enfant qui intimide peut être plus susceptible d'avoir un tempérament difficile, ce qui le rendra très sensible aux frustrations et enclin à employer des conduites agressives pour arriver à ses fins (Benitez, & Justicia, 2006). De plus, il est possible que ce dernier possède quelques habiletés sociales, mais qu'il décide de les utiliser pour manipuler ses victimes et rallier les témoins à sa cause. L'enfant intimidateur possède habituellement peu de stratégies efficaces ou seulement des stratégies agressives pour régler ses conflits puisque c'est ce qu'il a appris dans son milieu familial ou même dans son quartier (Smokowski & Kopasz, 2005). D'autre part, le faible niveau d'empathie rend l'enfant insensible à ses victimes et favorise à ce qu'il recommence ses actions puisqu'il ne ressent aucun remord (Stavrinides et al., 2010).

Enfin, l'intimidation amène des conséquences ainsi que des problèmes associés pour le jeune intimidateur. L'enfant pourra être rejeté par ses pairs et donc s'affilier à un groupe de pairs déviants (Smokowski & Kopasz, 2005). Il pourra décrocher de l'école et s'engager dans des actes antisociaux tels que la consommation de drogues et d'alcool. Puis il aura tendance à vivre tout comme ses victimes, des sentiments de dépression si l'intimidation et ses conséquences deviennent trop importantes (Hilton et al., 2010).

Bref, le développement de l'empathie et des stratégies de résolution de conflits constitueront les deux cibles d'intervention principales de notre programme de prévention. Il a été possible de synthétiser le tout dans la Figure I présentée à la page suivante.

Figure 1. Chaîne développementale de l'intimidation



1.4. Programmes élaborés contre l'intimidation

1.4.1. Synthèse de ce que l'on sait sur l'intervention dans le domaine

L'environnement scolaire est le contexte le plus fréquent où les actes d'intimidation sont produits, mais il reste que la problématique de l'intimidation émerge à cause d'une complexe série de facteurs qui apparaissent à différents niveaux de la vie de l'enfant (communauté, école, famille, individu, etc.) (Hilton et al., 2010). Donc, tout le contexte social entourant le phénomène d'intimidation influencera chacun des niveaux de vie de l'enfant intimidateur (Lambert et al., 2008). Par contre, la majorité des programmes utilisés en prévention de l'intimidation sont implantés au niveau de l'école. Autrement dit, les experts croient que nous avons avantage à appliquer nos interventions au niveau de l'école (parfois même avec des composantes famille et communautaire) et éviter d'intervenir seulement auprès des victimes et des intimidateurs (Hong, 2009). De cette manière, tous les acteurs de l'école peuvent être sensibilisés au phénomène d'intimidation et sur les façons d'y réagir et nous évitons également de stigmatiser les enfants victimes ou intimidateurs en particulier (Hong, 2009). Plus précisément, les programmes reconnus pour prévenir ou intervenir contre l'intimidation sont décrits comme étant multimodaux (Hong, 2009). Alors, ils adressent d'abord les besoins des écoles et les actions importantes à mettre en place à ce niveau (politiques d'école, règlements, procédures, etc.). Ensuite, des interventions dans les classes qui visent à développer différentes habiletés sont aussi considérées. Puis, certains programmes offrent également des ateliers spécifiques pour les élèves impliqués directement dans des épisodes d'intimidation. Or, très rare sont les programmes qui s'attardent simplement aux intimidateurs et au développement de leur niveau d'empathie. Les experts se tournent donc sur des programmes qui visent à favoriser les conduites pacifiques ou la compétence sociale afin d'améliorer les habiletés sociales des intimidateurs (Massé et al., 2006).

Il est clair qu'une force importante de ces programmes est leur aspect multimodal. En effet, presque toutes les composantes de l'intimidation sont prises en compte de cette façon et tous les acteurs peuvent bénéficier d'une intervention. Quant aux limites, l'évaluation de l'efficacité de ces programmes se fait souvent par des questionnaires auto-révélés remplis par les élèves (Frey, Hirschstein, Edstrom & Snell, 2009). Par conséquent, les résultats obtenus coïncident peu avec les rapports obtenus des enseignants ou des observateurs externes (Frey et al., 2009). Puis, les études d'efficacité ont pour la majorité été effectuées dans des quartiers moyennement ou assez aisés (Bauer, Lozano & Rivara, 2007). Toutefois, notre population devient de plus en plus diversifiée et nous

remarquons une augmentation de l'intimidation dans les écoles multiethniques. Les évaluations ne se sont pas attardées jusqu'à maintenant aux quartiers plus pauvres où les immigrants vivent en plus grands nombres (Bauer et al., 2007). D'autres études doivent être réalisées à cet effet pour évaluer l'importance de ces variables sur le phénomène.

1.4.2. *Présentation des tableaux et justification des programmes choisis*

Les tableaux de recension des programmes présentés dans les pages suivantes comptent sept programmes de prévention en tout. Ils sont tous appliqués dans le contexte scolaire étant donné l'observation de la problématique dans nos écoles. De plus, les programmes s'adressent dans leur ensemble aux élèves du primaire et parfois aux élèves du secondaire. Généralement, les interventions peuvent être adaptées selon les niveaux, mais nous comptons nous attarder aux enfants de cinquième année puisque c'est entre 11 et 13 ans que l'intimidation atteint son apogée (Benitez, & Justicia, 2006). Évidemment, nous avons tenté de choisir des programmes qui présentaient une composante sur la compétence socio-affective (empathie) et les stratégies de résolution de conflits. D'abord, il est primordial d'amener les enfants à avoir une meilleure connaissance de leurs propres émotions afin qu'ils puissent éventuellement comprendre celles des autres. Bien sûr, il était important également de sélectionner des programmes avec plusieurs activités pratiques parce qu'il est souvent difficile pour les élèves d'appliquer les notions apprises dans leur réalité de tous les jours. Par conséquent, par le biais d'exercices dynamiques, l'animatrice aura un aperçu plus juste du développement des compétences de ses sujets et ceux-ci pourront donc mettre en pratique plus rapidement leurs nouvelles habiletés.

1.4.3. *Synthèse des tableaux de recension des programmes*

Les tableaux compte trois programmes destinés spécifiquement à prévenir l'intimidation dans les écoles : *L'intimidation à notre école, on n'en veut pas, qu'on se le dise!*, *Steps to Respect* et *The Olweus Bullying Prevention Program*. Le premier programme est plutôt court et vise davantage la sensibilisation des élèves au phénomène dans les classes. Les deux autres sont des programmes multimodaux qui offrent aussi une composante d'intervention pour les intimidateurs. Dans ces ateliers en particulier, il est enseigné aux intimidateurs à ressentir de l'empathie pour leurs victimes et à choisir d'autres moyens d'interagir avec leurs pairs ou de gérer leurs conflits que d'utiliser l'intimidation. Trois autres programmes s'attardent davantage au développement d'habiletés sociales et des stratégies de résolution de conflits: *Promoting Alternative Thinking Strategies*, *Open Circle* et *Vers le Pacifique*.

Certains ateliers de ces programmes sont également en lien avec la réduction de l'agressivité et l'intimidation. Enfin, j'ai trouvé un programme sur le développement de l'empathie : *Roots of Empathy*. Il s'agit aussi d'un programme de prévention visant à sensibiliser les enfants aux besoins d'un nourrisson et les amener à développer un sentiment d'attachement pour lui et donc à développer leur empathie.

Pour ce qui est du type de devis de recherche utilisé, les programmes sélectionnés comportent tous des devis quasi-expérimentaux avec groupe témoin. Certains programmes avaient des groupes contrôles équivalents aux groupes expérimentaux, et certains non. Cependant, moins de la moitié des chercheurs des programmes ont été en mesure d'attribuer aléatoirement leurs groupes pour l'évaluation. En ce qui concerne les principaux résultats obtenus, les programmes furent en majorité assez efficaces. Plusieurs d'entre eux ont été capables d'amener les élèves à avoir une meilleure compréhension et gestion de leurs émotions. Leur niveau d'empathie ainsi que leurs attitudes prosociales ont également augmenté suite à l'implantation des programmes. Puis, les enfants étaient davantage en mesure de contrôler leurs comportements et donc, les conduites agressives ont diminué, tout comme l'intimidation. Enfin, les élèves présentaient de bien meilleures habiletés sociales et étaient en mesure de gérer leurs conflits plus pacifiquement.

1.5. Tableaux de recension des programmes

Tableau I (Curtis & Norgate, 2007)

Description du programme # 1		
Nom du programme et auteur(es)	Type d'intervention (universelle, ciblée)	Modalités d'intervention
<p>Promoting Alternative Thinking Strategies (P.A.T.H.S.)</p> <p>Par: Kusché, C.A., & Greenberg, M.T. (1994)</p>	<p>Universelle</p> <p>Le programme s'adresse aux enfants de la maternelle à la sixième année (5 à 12 ans).</p>	<p><u>Buts :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ° Exprimer et contrôler adéquatement ses émotions; ° Améliorer les connaissances des enfants sur les émotions ainsi que sur la compétence socio-affective; ° Diminuer les attitudes et comportements qui contribuent au développement de la violence et de l'intimidation; ° Développer des stratégies efficaces de résolution de conflits. <p><u>Moyens de mise en relation :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ° Jeux de rôles, renforcement positif, lecture d'histoires, marionnettes, modelage, affiches, exercices papiers-crayons, devoirs, etc. <p><u>Temps :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ° 12 ateliers (autocontrôle), 56 ateliers (sentiments et relations) et 33 ateliers (résolution de problèmes); ° 30 ateliers supplémentaires de révision. <p><u>Espace :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ° Le programme est animé dans la classe des enfants.

Tableau II (Curtis & Norgate, 2007)

Évaluation du programme # 1					
Auteur(es) de l'évaluation	Caractéristiques des participants et contexte d'intervention (n, âge, sexe)	Durée	Devis/ Protocole	Résultats proximaux (P,E,J)	Résultats distaux (relance)
Curtis, C., & Norgate, R. (2007)	<p>287 enfants : 114 recevaient le programme et 173 faisaient partie du groupe contrôle.</p> <p>Les enfants étaient répartis à travers cinq écoles au Royaume-Uni.</p> <p>Il n'est pas mentionné en quelle année étaient les enfants ou leur âge moyen.</p>	<p>P.A.T.H.S. a été évalué sur une durée d'un an, de 2002-2003.</p> <p>Prise de mesures pré et post-test.</p>	Quasi-experimental	<p><u>Chez les enfants :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Augmentation du vocabulaire des émotions; ◦ Meilleure reconnaissance des émotions chez les autres; ◦ Meilleure capacité à gérer ses émotions; ◦ Facilité à reconnaître les émotions chez les autres; ◦ Meilleure coopération entre les élèves. 	<p><u>Chez les enfants :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Augmentation du niveau d'empathie et d'autocontrôle; ◦ Généralisation des acquis sur les terrains de jeux en plus de dans les classes; ◦ Meilleure capacité de reconnaître ses torts et de régler ses conflits sans l'aide d'un adulte.

Tableau III (Roots of Empathy Organization¹, 2010)

Description du programme # 2		
Nom du programme et auteur(es)	Type d'intervention (universelle, ciblée)	Modalités d'intervention
Roots of Empathy Par: Gordon, M. (1996)	Ciblée Le programme s'adresse aux enfants de la maternelle à la deuxième année du secondaire (5 à 14 ans).	<p><u>Objectifs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ° Stimuler le développement de l'empathie; ° Favoriser l'acquisition d'un vocabulaire des émotions; ° Faire reculer l'intimidation, l'agressivité et la violence, et encourager les comportements prosociaux chez les enfants; ° Approfondir la connaissance du développement humain, de l'apprentissage et de la sécurité du nourrisson; ° Faire des élèves de futurs parents responsables et sensibles. <p><u>Moyens de mises en relation :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ° Visite dans la classe d'un nourrisson et ses parents, observations du bébé, célébration des grandes étapes de vie, interactions avec le nourrisson et ses parents, questionnements et discussions de groupe, etc. <p><u>Temps :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ° 27 ateliers en classe + 9 visites avec le nourrisson. <p><u>Espace :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ° Le programme est animé dans la classe des enfants.

Tableau IV (Roots of Empathy Organization², 2010)

Évaluation du programme # 2					
Auteur(es) de l'évaluation	Caractéristiques des participants et contexte d'intervention (n, âge, sexe)	Durée	Devis/ Protocole	Résultats proximaux (P,E,J)	Résultats distaux (relance)
Évaluation sous la direction de : Schonert-Reichl, K. (Université de la Colombie-Britannique)	Il n'est pas mentionné le nombre exact de participants ainsi que leur âge. Nous savons seulement qu'il s'agit d'élèves de la première à la troisième année. Présence d'un groupe contrôle qui ne participait pas au programme.	L'évaluation s'est faite sur un an, de 2000 à 2001. Prise de mesures pré et post-test.	Quasi-experimental	<u>Chez les enfants :</u> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Meilleure connaissance des émotions; ◦ Meilleure compréhension sociale; ◦ Augmentation du niveau de coopération entre les élèves de 78%; ◦ Augmentation du niveau d'acceptation entre les élèves de 74%; ◦ Augmentation de la capacité à prendre la perspective de l'autre de 71%; ◦ Augmentation du niveau de partage entre les élèves de 69%. 	<u>Chez les enfants :</u> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Augmentation des comportements prosociaux avec les pairs de 65%; ◦ Diminution de l'agressivité envers les pairs de 39%; ◦ Diminution de l'agressivité proactive (intimidation); ◦ Niveau de stress et de dépression plus bas; ◦ Meilleures attitudes envers eux-mêmes, leurs pairs et l'école; ◦ Meilleure confiance en leurs habiletés à devenir de bons parents; ◦ Effets du programme présents jusqu'à trois ans après l'implantation.

Tableau V (Desbiens & Lemay, 2007)

Description du programme # 3		
Nom du programme et auteur(es)	Type d'intervention (universelle, ciblée)	Modalités d'intervention
<p>L'intimidation à notre école, on n'en veut pas, qu'on se le dise!</p> <p>Par: Desbiens, L., & Lemay, N. (2007)</p>	<p>Ciblée</p> <p>Le programme s'adresse aux enfants de la quatrième à la sixième année (9 à 12 ans).</p>	<p><u>Objectifs généraux :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ° Sensibiliser les élèves au phénomène de l'intimidation et à ses conséquences; ° Offrir aux élèves des moyens concrets pour apprendre à s'affirmer et à faire face à ce phénomène. <p><u>Moyens de mise en relation :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ° Affiches, pastilles de jeux, bandelettes, échanges, discussions, questionnements, mises en situation, exercices papiers-crayons, etc. <p><u>Temps :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ° 3 ateliers de 60 à 90 minutes. <p><u>Espace :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ° Le programme est animé dans la classe des enfants.
*Aucune évaluation du programme disponible pour le moment.		

Tableau VI (Frey et al., 2009)

Description du programme # 4		
Nom du programme et auteur(es)	Type d'intervention (universelle, ciblée)	Modalités d'intervention
<p>Steps to Respect</p> <p>Par: Committee for Children in Seattle, Washington. (1997)</p>	<p>Ciblée</p> <p>Le programme s'adresse aux enfants de la troisième à la sixième année (9 à 12 ans).</p>	<p><u>Objectifs généraux :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ° Diminuer l'intimidation; ° Augmenter la surveillance des enseignants et leur capacité d'intervenir face à des événements d'intimidation; ° Améliorer le support au sein de l'école pour encourager un comportement socialement responsable; ° Modifier les croyances des élèves qui tendent à soutenir l'intimidation; ° Adresser les habiletés sociales et affectives des élèves afin de développer la compétence socio-affective. <p><u>Moyens de mise en relation :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ° Vidéos, discussions, échanges, jeux de rôle, exercices papiers-crayons, etc. <p><u>Temps :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ° 10 ateliers enseignés deux fois par semaine; ° Quelques ateliers supplémentaires pour les élèves impliqués dans des situations d'intimidation; ° Un atelier d'information pour le personnel enseignant et non-enseignant de l'école. <p><u>Espace :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ° Le programme est implanté dans la classe des enfants mais aussi au niveau de l'école pour soutenir les enseignants.

Tableau VII (Frey et al., 2009)

Évaluation du programme # 4					
Auteur(es) de l'évaluation	Caractéristiques des participants et contexte d'intervention (n, âge, sexe)	Durée	Devis/ Protocole	Résultats proximaux (P,E,J)	Résultats distaux (relance)
Frey et al., (2009)	<p>1 126 participants de la troisième à la sixième année du primaire.</p> <p>Les participants étaient répartis dans six écoles de l'Ouest de États-Unis.</p> <p>Présence d'un groupe contrôle.</p> <p>Pas de précisions mentionnées quant aux caractéristiques spécifiques des élèves.</p>	<p>L'évaluation s'est faite sur deux ans, de 2003 à 2005.</p> <p>Prise de mesures pré et post-test.</p>	Quasi-expérimental	<p><u>Chez les enfants :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Diminution des conflits sur la cour de récréation; ◦ Diminution des conflits dans les classes; ◦ Diminution des attitudes positives vis-à-vis l'intimidation; ◦ Aucun résultat précis sur la meilleure capacité des enseignants à intervenir. 	<p><u>Chez les enfants :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Diminution de l'intimidation de 31%; ◦ Diminution de l'agressivité de 36%; ◦ Diminution des comportements de témoins « agressifs » de 72%; ◦ Augmentation de la capacité d'affirmation des élèves; ◦ Moins de cas de victimisation.

Tableau VIII (Hong, 2009)

Description du programme # 5		
Nom du programme et auteur(es)	Type d'intervention (universelle, ciblée)	Modalités d'intervention
<p>Olweus Bullying Prevention Program (OBPP)</p> <p>Par: Olweus, D. (1982)</p>	<p>Ciblée</p> <p>Le programme s'adresse aux enfants de la quatrième année du primaire à la troisième année du secondaire (9 à 14 ans).</p>	<p><u>Buts du programme :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ° Amener les élèves à prendre conscience de l'ampleur du phénomène; ° Diminuer les problèmes d'intimidation présents chez les élèves. ° Prévenir les nouveaux épisodes d'intimidation; ° Améliorer les relations entre les élèves à l'école; ° Promouvoir l'empathie envers les victimes d'intimidation. <p><u>Moyens de mise en relation :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ° Questionnaires, conférences, discussions, échanges, implication des parents (discussions – sessions d'information), implication du personnel (politiques de l'école, formation, etc.). <p><u>Temps :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ° Plusieurs ateliers, mais le nombre n'est pas spécifié dans l'étude. <p><u>Espace :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ° Le programme est implanté dans les classes mais aussi au niveau de l'école.

Tableau IX (Bauer et al., 2007)

Évaluation du programme # 5					
Auteur(es) de l'évaluation	Caractéristiques des participants et contexte d'intervention (n, âge, sexe)	Durée	Devis/ Protocole	Résultats proximaux (P,E,J)	Résultats distaux (relance)
Bauer et al. (2007)	<p>4 959 participants de la sixième année jusqu'à la deuxième année du secondaire (12-14 ans).</p> <p>2 522 filles et 2 437 garçons répartis à travers sept écoles de Seattle.</p> <p>Présence de trois écoles qui formaient le groupe contrôle (n=1 559).</p>	<p>OBPP a été évalué sur une durée deux ans, de 2003-2005.</p> <p>Prise de mesures pré et post-test.</p>	Quasi-expérimental	<p><u>Chez les élèves :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ 21% des élèves de sixième année se sentaient mal pour les victimes d'intimidation; ◦ Amélioration du climat dans les classes; ◦ Augmentation de la capacité des élèves à intervenir face à de l'intimidation. 	<p><u>Chez les élèves :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Diminution de 50% des cas de victimisation et d'intimidation; ◦ Diminution des comportements antisociaux (vandalisme, absentéisme, etc.); ◦ Augmentation des attitudes positives envers la réussite académique.

Tableau X (Hennessey, 2007)

Description du programme # 6		
Nom du programme et auteur(es)	Type d'intervention (universelle, ciblée)	Modalités d'intervention
<p>Open Circle</p> <p>Par: Wellesley Centers for Women (WCW), Massachusetts. (1987)</p>	<p>Ciblée</p> <p>Le programme s'adresse aux enfants de la maternelle à la cinquième année (5 à 11 ans).</p>	<p><u>Buts du programme :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ° Développement des habiletés sociales; ° Prévention de l'intimidation. <p><u>Moyens de mise en relation :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ° Cercle de discussion, échanges, anecdotes, questionnements, mises en situation, signes non-verbaux, prises de photos, exercices papiers-crayons, etc. <p><u>Temps :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ° 35 ateliers à raison de 2 ateliers par semaine. <p><u>Espace :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ° Le programme est animé dans la classe des enfants.

Tableau XI (Hennessey, 2007)

Évaluation du programme # 6					
Auteur(es) de l'évaluation	Caractéristiques des participants et contexte d'intervention (n, âge, sexe)	Durée	Devis/ Protocole	Résultats proximaux (P,E,J)	Résultats distaux (relance)
Hennessey, B.A. (2007)	<p>154 participants de quatrième année du primaire (10 ans).</p> <p>86 garçons et 68 filles.</p> <p>Répartis à travers 4 écoles (8 classes en tout : la moitié composait le groupe contrôle).</p> <p>Deux des écoles étaient situées en banlieue et deux en ville.</p>	<p>Open Circle a été évalué sur une durée d'un an.</p> <p>Aucune mention de l'année de l'étude.</p> <p>Prise de mesures pré et post-test.</p>	Quasi-expérimental	<p><u>Chez les élèves :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Augmentation des habiletés sociales en général; ◦ Capables d'évaluer leurs comportements de manière responsable. <p>*Peu de résultats mentionnés dans cette étude.</p>	<p><u>Chez les élèves :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Moins susceptibles de manifester des problèmes de comportement.

Tableau XII (Bowen et al., 2006)

Description du programme # 7		
Nom du programme et auteur(es)	Type d'intervention (universelle, ciblée)	Modalités d'intervention
<p>Vers le Pacifique (3e cycle)</p> <p>Par: Le Centre international de résolution de conflits et de médiation (2002)</p>	<p>Ciblée</p> <p>Cette section du programme s'adresse particulièrement aux élèves du troisième cycle du primaire, donc 5^e et 6^e année (10-12).</p>	<p><u>Objectifs généraux</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> ° Développer chez les élèves des habiletés permettant l'établissement de relations interpersonnelles pacifiques; ° Former les élèves à la résolution de conflits. <p><u>Objectifs spécifiques</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> ° Développer chez les élèves une vision différente des situations conflictuelles; ° Augmenter la compréhension qu'ont les élèves d'eux-mêmes et des autres; ° Développer chez les élèves le respect d'autrui; ° Encourager l'acquisition par les élèves d'habiletés d'écoute, de jugement critique, d'expression verbale et de maîtrise de soi; ° Développer chez les élèves une meilleure compréhension ainsi qu'une meilleure gestion de leurs conflits. <p><u>Moyens de mise en relation</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> ° Mises en situation, échanges, discussions, lecture d'histoires, jeux de mimes, devinettes, observations, affiches, passeport de l'élève, etc. <p><u>Temps</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> ° 9 ateliers de 50 minutes + 3 ateliers de révision. <p><u>Espace</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> ° Le programme est animé dans la classe des enfants.

Tableau XIII (Bowen et al., 2006) (Rondeau, Bowen & Bélanger, 1999)

Évaluation du programme # 7					
Auteur(es) de l'évaluation	Caractéristiques des participants et contexte d'intervention (n, âge, sexe)	Durée	Devis/ Protocole	Résultats proximaux (P,E,J)	Résultats distaux (relance)
Bowen, F. et al. (2006) Rondeau, N., Bowen, F., & Bélanger, J. (1999)	5 600 élèves participants Les caractéristiques des participants n'étaient pas spécifiées. Or, l'étude vise à évaluer Vers le Pacifique au primaire et au préscolaire 5 ans. Évaluation faite auprès de 18 écoles de la grande région de Montréal.	L'évaluation s'est déroulée sur quatre ans à deux reprises (entre 1994-1997 et entre 2001 et 2005).	Quasi-experimental	<u>Chez les élèves :</u> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Gèrent mieux leurs émotions lors de situation potentiellement conflictuelle; ◦ Sont capables d'identifier les causes des conflits; ◦ Proposent des solutions de réparation pour résoudre un conflit; ◦ Sont en mesure d'exprimer ce qu'ils ressentent; ◦ Possèdent les habiletés à la résolution de conflits; ◦ Font preuve d'autocontrôle; ◦ Utilisent des conduites prosociales. 	<u>Chez les élèves :</u> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Sont moins agressifs; ◦ Sont capables d'identifier les conséquences positives de plusieurs solutions; ◦ Ont moins de problèmes internalisés (peur, anxiété, isolement social).

1.6. Intervention proposée

1.6.1. Place dans la chaîne prédictive

L'intervention proposée visera à modifier deux facteurs de risque au niveau de l'individu : les stratégies de résolution de conflits et le niveau d'empathie démontré par l'enfant. Bien que l'intervention s'adresse aux élèves dans le cadre scolaire, elle aura pour objectif principal de développer ou d'améliorer certaines de leurs habiletés personnelles. Globalement, l'intervention vise une certaine mobilisation de la part des sujets ainsi que plusieurs prises de conscience afin de pouvoir modifier le type de relations qu'ils entretiennent avec les élèves de la classe et même avec ceux de l'école.

1.6.2. Pertinence de l'intervention proposée

Il est évident que les victimes d'intimidation subissent d'importantes conséquences de ce phénomène sur leur vie et ce, pour une longue période de temps. Toutefois, il a été démontré que les conséquences de l'intimidation sur la vie d'un enfant intimidateur sont également non négligeables lorsqu'ils arrivent à l'âge adulte (Hilton et al., 2010). Il est donc primordial de prévenir cette situation et donc d'offrir aux enfants des interventions qui pourront les soutenir dans le développement de certaines habiletés comme l'empathie et les stratégies de résolution de conflits, qui demeurent des variables directement reliées à la réduction des conduites agressives (Raskauskas et al., 2010).

D'autre part, même si le phénomène sera abordé sous l'angle de l'intimidateur plutôt que celui de la victime, cette perspective n'aura servi qu'à identifier le contenu à aborder avec les élèves. En effet, l'intervention proposée ne s'adressera pas seulement à des groupes d'enfants intimidateurs, mais bien à une classe complète. C'est donc dire qu'il y aura certainement des victimes et des témoins d'intimidation qui participeront au programme de prévention. Justement, il s'agit d'un programme de prévention universelle et le contenu abordé n'étant pas trop spécifique, pourra être bénéfique pour tous les groupes d'élèves, mais peut-être avoir un effet plus marqué chez les enfants potentiellement intimidateurs. Pour ce faire, nous avons identifié que les élèves doivent d'abord en connaître davantage sur le phénomène de l'intimidation avant qu'il soit possible de leur enseigner des habiletés pour y faire face. En effet, une grande majorité des élèves ont tendance à confondre l'intimidation avec des simples actes de violence ou de manque de respect. Conséquemment, il est nécessaire de clarifier le phénomène afin qu'ils aient une compréhension plus exhaustive de la problématique et de ses conséquences. Ensuite, l'apprentissage des habiletés socio-affectives, comme la reconnaissance des émotions et

l'empathie, sont préalables à une bonne résolution de conflits. En effet, il ne sera pas possible pour un enfant de vouloir résoudre son problème d'intimidation s'il n'est pas en mesure de reconnaître les émotions vécues par la victime et d'être en mesure de se mettre à sa place (Smokowski & Kopasz, 2005).

Par ailleurs, c'est vers l'âge de 8 ans que l'enfant commence à être en mesure d'adopter le point de vue de l'autre en abandonnant provisoirement le sien et donc d'acquérir des habiletés de prises de rôle (Massé et al., 2006). Puis, rappelons-nous que les actes d'intimidation atteignent leur apogée entre 11 et 13 ans, alors c'est pour ces raisons que nous avons choisi d'intervenir à cette étape du développement de l'enfant (en cinquième année). Nous choisissons d'intervenir juste avant qu'un enfant décide de s'installer dans une trajectoire destructrice pour lui-même et pour les autres (Benitez, & Justicia, 2006).

1.6.3. Justification du choix de l'intervention et de ses adaptations

Comme cela a été décrit précédemment, l'environnement scolaire représente l'endroit où les enfants intimidateurs sont les plus actifs. C'est pourquoi les programmes d'intervention reconnus efficaces sont implantés à même les écoles et sont principalement multimodaux : volet école, volet classe et volet élèves (Massé et al., 2006). En ce qui nous concerne, nous avons choisi de bâtir un programme de prévention ciblée pour les élèves de cinquième année (volet classe). Donc, puisqu'il s'agit d'un programme de prévention, nous l'offrirons à tous les élèves de la classe et non à certains élèves en particulier. Par ailleurs, le milieu de stage qui nous accueille a déjà mis en place certaines règles et politiques qui visent à offrir à l'élève un milieu de vie pacifique, sécuritaire et ordonné, où le respect est de rigueur (volet école). Donc, nous avons décidé de passer à la seconde étape qui serait d'offrir de l'aide à certaines classes de l'école.

L'intervention proposée s'inspire en grande partie des programmes *L'intimidation à notre école, on en veut pas, qu'on se le dise!*, *P.A.T.H.S.* et *Vers le Pacifique*. En effet, puisqu'il n'existait pas de programme qui regroupait les thématiques de la sensibilisation à l'intimidation, le développement de l'empathie et des stratégies de résolution de conflits, nous avons choisi de cibler les composantes intéressantes de ces trois programmes. Les changements apportés à l'intervention se situent davantage au niveau du contenu abordé et de l'ordre dans lequel il sera présenté aux élèves. En fait, dans le programme sur l'intimidation, seuls les éléments se rapportant à la technique d'affirmation pour la victime ont été laissés de côté étant donné que le contenu est davantage basé sur le portrait d'un enfant

potentiellement intimidateur. Pour le programme *P.A.T.H.S.*, les activités sur la reconnaissance des émotions chez soi et chez les autres ainsi que celles abordant les concepts d'inclusion et d'exclusion ont servi de lignes directrices pour certains ateliers sur le développement de l'empathie. Pour le programme *Vers le Pacifique*, les ateliers sur les sentiments, l'écoute, l'empathie, la communication, la recherche de solutions et la résolution de conflits ont été utilisés pour compléter le contenu abordé des sections sur l'empathie et les stratégies de résolution de conflits.

2. Méthodologie

2.1. Description du programme

La section qui suit présente le programme proposé au milieu d'intervention selon les différentes composantes de Gendreau (Gendreau, 2001).

2.1.1. Caractéristiques des sujets

L'implantation du programme de prévention *Agir autrement!* se fera dans une école primaire située dans le quartier Saint-Laurent. La clientèle de l'école est multiethnique et majoritairement défavorisée. L'intervention proposée s'adressera à une classe de cinquième année régulière et l'âge moyen des élèves cibles se situe autour de 10-11 ans. Une seconde classe de même niveau servira de groupe contrôle pour l'intervention. Dans les deux cas, les groupes expérimental et contrôle seront composés d'élèves qui performant bien au niveau académique, mais aussi d'élèves qui présentent certaines difficultés au niveau du comportement, de l'attention ou de l'apprentissage. Certains auront peut-être besoin d'un soutien orthopédagogique ou psychoéducatif pour les aider à surmonter leurs difficultés, tandis que d'autres non. Bref, nous choisissons d'intervenir à cette étape du développement de l'enfant, car les comportements d'intimidation tendent à atteindre leur apogée vers 11 ans. Par conséquent, avant que les élèves s'installent dans un patron de comportements destructeurs pour eux-mêmes et pour les autres, nous voulons les éduquer sur le phénomène en question et leur enseigner quelques habiletés qui permettront de tempérer certains facteurs de risque identifiés un peu plus tôt.

2.1.2. But et objectifs (généraux et spécifiques)

Le but premier du programme *Agir autrement!* est de favoriser l'établissement de relations interpersonnelles pacifiques entre les élèves. De ce but découle quatre objectifs généraux et plusieurs objectifs spécifiques.

Objectifs généraux	Objectifs spécifiques
1. Développer les connaissances des élèves face au phénomène de l'intimidation.	1. Connaître les trois caractéristiques qui définissent l'intimidation. 2. Connaître au moins cinq manifestations d'un comportement d'intimidation. 3. Connaître au moins trois motifs qui amènent un élève à intimider. 4. Connaître les quatre caractéristiques de l'élève qui intimide.

2. Stimuler le développement de l'empathie.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Être capable d'identifier l'émotion éprouvée par un pair. 2. Être capable d'identifier la cause de l'émotion éprouvée par un pair. 3. Être capable de formuler un commentaire réconfortant (ou positif) en relation avec l'émotion identifiée chez un pair.
3. Diminuer le nombre de conflits entre les élèves.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Connaître les quatre étapes de la résolution de conflits. 2. Augmenter les connaissances des solutions pacifiques pour résoudre un conflit.
4. Diminuer le niveau d'intimidation entre les élèves de la classe.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diminuer le taux d'intimidation directe : pousser, frapper, taxage, insultes, moqueries, menaces. 2. Diminuer le taux d'intimidation indirecte : rumeurs, exclusion sociale, mensonges, cyberintimidation.

2.1.3. Animateurs

Tous les ateliers seront animés par la stagiaire en psychoéducation. Cette dernière ne suivra aucune formation spécifique en lien avec le programme de prévention offert, mais l'animatrice aura une bonne connaissance théorique de la problématique de l'intimidation. Il n'y a pas de co-animation prévue, mais l'enseignante sera la bienvenue pour intervenir durant l'animation afin d'ajouter des exemples du quotidien des élèves et/ou d'offrir du soutien dans la gestion des comportements. La bonne connaissance de l'enseignante de son groupe est évidemment un atout pour l'intervention. Puis, la stagiaire possède un bon nombre d'expériences en animation de groupe et présente un bon niveau d'aisance à animer auprès des élèves. Cela devrait également être un atout important pour l'implantation du programme.

2.1.4. Programme et contenu

Le programme comporte au total neuf séances d'environ 55 minutes qui prendront la forme d'ateliers en classe avec les élèves. Les séances s'inscrivent sous trois thèmes principaux : 1-la sensibilisation au phénomène de l'intimidation, 2-le développement de l'empathie et 3-la résolution de conflits. Les thèmes choisis et le contenu abordé s'inspirent grandement des programmes *L'intimidation à notre école, on en veut pas, qu'on se le dise!*, *P.A.T.H.S.* et *Vers le Pacifique* (3^e cycle). Voici donc un bref aperçu du contenu abordé durant chaque atelier.

Séance 1 : La première séance porte sur la définition de l'intimidation et l'identification de ses trois caractéristiques principales (l'intention, la répétition et le déséquilibre du rapport de force). Les élèves pourront également différencier les deux formes d'intimidation : une personne ou un groupe qui intimide plusieurs victimes ou une personne ou un groupe qui intimide une seule victime. Finalement, plusieurs exemples de comportements agressifs utilisés par les intimidateurs seront expliqués (les agressions verbales, les agressions physiques et l'exclusion sociale) afin de bien faire la différence entre un conflit et une situation d'intimidation.

Séance 2 : La deuxième séance sert à identifier les trois catégories de personnes impliquées dans une situation d'intimidation (la victime, l'intimidateur et le témoin). Les élèves apprendront également les différentes caractéristiques ou motifs qui amènent les intimidateurs à intimider et les conséquences de leurs actes pour eux-mêmes et pour les victimes. Puis, nous aborderons brièvement l'ambivalence des témoins dans une situation d'intimidation ainsi que des solutions à envisager pour essayer d'enrayer le phénomène.

Séance 3 : Dans la troisième séance, nous aborderons le thème des sentiments. Les élèves découvriront la définition du mot sentiment et élargiront leur vocabulaire des émotions. Nous verrons ensuite quels sont les indices qui nous permettent de reconnaître les sentiments chez une personne, c'est-à-dire les mimiques faciales. Les élèves apprendront aussi que pour une même situation, chacun peut vivre des sentiments qui lui sont propres et que pour un même sentiment, chacun a le droit de réagir différemment. L'atelier se termine sur une exploration des sentiments vécus par les personnes impliquées dans une situation d'intimidation. Les élèves seront amenés à identifier quelles sont les conséquences lorsque nous n'exprimons pas nos émotions ou lorsqu'elles sont au contraire, exprimées inadéquatement.

Séance 4 : La quatrième séance portera sur le thème de l'écoute. Une définition du thème sera proposée aux élèves et ceux-ci seront amenés à identifier d'abord pourquoi l'intimidateur (et/ou les témoins) n'écoute pas la victime lorsque celle-ci lui demande d'arrêter de l'intimider. Ensuite, une distinction sera faite entre le fait d'entendre des sons et le fait de bien comprendre le message de quelqu'un. Nous définirons par la suite les deux rôles importants dans une interaction : l'émetteur et le récepteur. Puis, nous nous attarderons sur les attitudes d'écoute à adopter pour celui qui reçoit le message. Enfin, les élèves devront eux-mêmes évaluer lesquelles de leurs attitudes d'écoute devraient être améliorées afin d'être plus attentif aux autres.

Séance 5 : La cinquième séance portera sur le thème de l'empathie. Les élèves seront donc amenés à définir le concept et à comprendre la différence avec celui de la sympathie. Par la suite, nous ferons un retour sur le manque d'empathie des intimidateurs et une démarche empathique sera présentée aux élèves afin qu'il soit plus facile de la mettre en application. Nous verrons également les concepts d'inclusion et d'exclusion et leurs impacts sur le bien-être d'un jeune (respecter les autres dans leurs différences, encourager l'amitié et la coopération). Enfin, les élèves devront identifier les conséquences positives d'être empathique dans une situation d'intimidation.

Séance 6 : La sixième séance portera sur le thème de la communication. L'animatrice et les élèves définiront le concept ensemble et feront un bref retour sur les rôles d'émetteur et de récepteur. Ensuite, les conditions permettant une bonne communication seront expliquées aux élèves, car l'intimidateur communique généralement de manière inappropriée avec la victime. Nous verrons ensuite les étapes qui permettent de faire un message clair. Cela permettra aux élèves de savoir quoi dire dans une interaction ou lors d'un conflit avec un autre élève et comment le dire afin d'être bien compris.

Séance 7 : Cette séance portera sur le thème de la recherche de solutions. L'animatrice et les élèves définiront à nouveau le concept ensemble et il sera expliqué qu'il existe beaucoup de solutions autres que la violence pour résoudre ses conflits. Les enfants découvriront par la suite les conditions favorisant la bonne recherche de solutions. Puis, ils identifieront un éventail de solutions pacifiques aux conflits et à l'intimidation. Enfin, les élèves seront amenés à identifier les conséquences d'un conflit non réglé et les avantages d'utiliser des solutions créatives et pacifiques.

Séance 8 : La huitième séance portera sur le thème de la résolution de conflits. L'animatrice et les élèves définiront le concept ensemble et les étapes de la résolution de conflits seront présentées et expliquées. Les élèves découvriront ensuite les avantages de la résolution pacifique des conflits et ses conséquences positives sur le climat de la classe. Enfin, les élèves seront invités à appliquer les notions apprises tout au cours des ateliers en effectuant plusieurs mises en situation.

Séance 9 : Durant cette séance, les élèves participeront à un quiz récapitulatif (à l'oral) sur l'ensemble des thèmes abordés au courant de l'automne. Puis, l'animatrice leur demandera leur appréciation des activités ainsi que les points à améliorer. Le point de vue de l'enseignante sera également considéré.

2.1.5. Contexte spatial

L'ensemble des ateliers seront animés dans la classe habituelle des enfants. Ceux-ci et leurs pupitres seront placés face à un des deux tableaux de la classe. De plus, l'animatrice sera en avant de la classe durant l'animation et pourra être amenée à se déplacer selon les activités. Le local est donc suffisamment grand pour accueillir 21 élèves et quelques adultes. Les pupitres pourront aussi être déplacés lors des mises en situation et du quiz récapitulatif afin de créer un espace plus libre pour faire les exercices.

2.1.6. Contexte temporel et dosage de l'intervention

Les ateliers débuteront en automne 2011, vers le début du mois d'octobre et se termineront vers la mi-décembre. L'horaire des rencontres sera établi en collaboration avec l'enseignante à raison d'un atelier par semaine. La durée des ateliers est d'environ 55 minutes chacun et seront animés pendant les heures de classe des élèves. Pour ce qui est des informations théoriques, elles peuvent s'entrecouper d'activités pratiques afin que les élèves puissent mettre en application ce qu'ils ont appris. Donc ces deux catégories peuvent être amenées à se mélanger. Le Tableau XIV présente les détails de la répartition du temps pour une séance typique.

Tableau XIV

Temps	Déroulement
3 minutes	Accueil des participants
7 minutes	Retour sur la rencontre précédente (sur le devoir au besoin), discussion d'événements particuliers si nécessaire.
20 minutes	Informations théoriques
15 minutes	Activités (mises en situation, exercices sur papier, jeux de rôle, discussions de groupe, etc.)
6 minutes	Retour sur les apprentissages et appréciation
4 minutes	Explication du devoir et annonce du prochain thème

2.1.7. Stratégies de gestion des apprentissages (moyens de mise en relation)

Au cours des ateliers en classe, plusieurs moyens de mise en relation seront mis de l'avant. D'abord, l'animatrice adoptera un style directif lors de l'enseignement du thème abordé et lors de

l'explication du devoir, s'il y a lieu. Dans sa présentation magistrale, l'animatrice encouragera l'échange avec les élèves et suscitera la discussion afin de mieux sensibiliser ceux-ci au contenu du programme. De plus, l'animatrice adoptera un style d'intervention semidirectif durant les activités plus pratiques et les jeux de rôle. D'autres stratégies seront également utilisées durant les ateliers comme les renforcements positifs, le modelage, l'auto-évaluation, les exercices papiers-crayons, etc. Enfin, des rétroactions seront données aux élèves durant l'activité afin qu'ils assimilent bien les nouvelles connaissances et un retour sera prévu pour la fin de chaque atelier. Il est à noter qu'un cahier de l'élève est aussi prévu ainsi que des affiches/images afin que les enfants puissent visualiser plus facilement certains concepts.

2.1.8. Stratégies de gestion et des comportements

Lors de l'implantation du programme de prévention, les règles de vie de l'école et de la classe seront appliquées avec les élèves. D'autre part, lors de la séance 1, les élèves seront amenés à définir l'intimidation et aucun geste de la sorte ne sera toléré lors des ateliers. Les élèves pris en défaut devront alors effectuer un geste de réparation envers la victime (ex : lettre d'excuses). Puis, afin d'intervenir auprès des élèves qui auraient des comportements plus dérangeants pour le déroulement de l'activité, l'animatrice utilisera le rappel des règles, le contact visuel, la pause dans le discours, la proximité, l'avertissement et le retrait du groupe au besoin. Enfin, le renforcement positif pourra aussi être utilisé afin de féliciter un élève qui démontre un comportement adéquat.

2.1.9. Code et procédures

Étant donné que les ateliers seront offerts dans le contexte de la classe, les élèves auront d'abord à respecter le code de vie établi en début d'année avec leur enseignante. Dans le cadre du programme de prévention, la valeur qui sous-tend le code et les procédures est bien sûr le respect : le respect de soi, le respect des pairs et le respect de l'adulte. Par conséquent, les trois règles du code sont : 1-Je respecte les personnes dans ma classe (en gestes et paroles), 2-Je respecte le droit de parole et 3-Je reste dans le propos. De ce code découlent les procédures suivantes : 1-J'utilise un langage adéquat, 2-Si je suis en désaccord avec quelqu'un, je donne mon opinion en parlant au « je », 3-J'écoute les consignes de l'animatrice, 4-Je lève la main pour parler et 5-Je garde pour moi les commentaires inutiles (hors sujet). Dans le cas où le code ne serait pas respecté, la procédure suivante sera appliquée par l'animatrice. Lors du premier non-respect du code, l'élève reçoit un avertissement verbal. Au deuxième non-respect du code, l'élève reste en classe, mais ne participe plus aux discussions pour un certain temps (5 à 10 minutes). Lors du troisième non-respect du code, l'élève est retiré du groupe. Il est à noter que

l'animatrice prévoit revoir le code et les procédures en début d'atelier ou avant les activités de groupe afin d'éviter les débordements.

2.1.10. Système de responsabilités

L'animatrice aura quatre responsabilités à remplir afin d'implanter adéquatement son programme auprès des élèves. Elle devra d'abord transmettre le contenu des apprentissages, maintenir la classe dans un climat agréable et propice à l'acquisition de connaissances, planifier et organiser les ateliers (local, matériel, déroulement etc.) et finalement évaluer la mise en œuvre de l'intervention et les effets de celle-ci. Pour leur part, les élèves auront trois responsabilités : participer aux activités au meilleur de leurs capacités, respecter le code et les procédures établis et faire le travail demandé durant les activités ou en devoir. Pour terminer, l'enseignante aura aussi trois responsabilités à remplir : assister aux ateliers, partager des exemples tirés du quotidien des élèves et soutenir au besoin l'animatrice dans la gestion des comportements.

2.1.11. Stratégies de transfert et de généralisation

En ce qui concerne les stratégies de transfert et de généralisation des acquis, l'animatrice utilisera plusieurs moyens durant l'implantation de son programme. En effet, des mises en situation et des jeux de rôle sont prévus afin que les élèves puissent mettre en pratique les habiletés enseignées dans un cadre d'apprentissage. De plus, l'animatrice utilisera au besoin les situations d'intimidation vécues entre les élèves afin d'y appliquer les notions enseignées. Elle prévoit également laisser des devoirs aux élèves soit sous forme de comportements à adopter ou bien sous forme papiers-crayons. Quoi qu'il en soit, ceux-ci permettront aux élèves de se mobiliser davantage dans l'apprentissage des nouvelles habiletés vues en classe. Enfin, des affiches et des images qui rappellent les connaissances enseignées seront posées sur les murs de la classe afin que les enfants puissent s'y référer avant, pendant et après les ateliers.

2.1.12. Système de reconnaissance

Tout au long des activités, l'animatrice suscitera grandement la participation des élèves de la classe. Conséquemment, lorsque les élèves démontreront une implication active et positive, l'animatrice prévoit utiliser des renforçateurs sociaux (ex : félicitations devant la classe, tape dans la main, etc.). L'animatrice prévoit également la possibilité de remettre des certificats à la fin de certains ateliers aux élèves qui respectent bien les consignes et qui démontrent un effort particulier dans leur implication au programme. Certains élèves seront aussi invités à assister l'animatrice dans certaines

tâches pour les féliciter de leur bon comportement (ex : préparer le local, distribuer le matériel, colorier les affiches, etc.). Pour terminer, un renforçateur matériel sera aussi utilisé lors du dernier atelier afin de souligner la participation des élèves au programme de prévention (ex : collation avec des beignes).

3. Évaluation de la mise en œuvre

3.1. Composantes retenues pour l'évaluation de la mise en œuvre et justification

Quatre composantes de la mise en œuvre seront évaluées pour ce projet : l'adhérence, l'exposition, la qualité de la participation et la différenciation. Dans un premier temps, l'adhérence sera évaluée afin de s'assurer que ce qui est prévu au programme de prévention en termes de contenu abordé est bien ce qui aura été transmis aux élèves participants à l'intervention. D'autre part, les attitudes et les stratégies d'interventions de l'animatrice seront également prises en compte afin de s'assurer de la qualité du contenu livré. Dans un deuxième temps, l'exposition à l'intervention sera évaluée en termes de minutes de présence aux ateliers. Nous voulons donc quantifier le temps d'exposition au contenu reçu pour chaque enfant et vérifier l'impact de cette donnée sur l'intervention. Dans un troisième temps, la qualité de la participation des élèves sera évaluée à partir d'un court questionnaire. Cette composante permettra d'établir un lien ou non entre la bonne participation des élèves aux ateliers et l'acquisition de nouvelles connaissances et habiletés. Enfin, l'évaluation de la différenciation permettra de vérifier si les effets du programme sont dus seulement à notre intervention ou s'ils peuvent s'expliquer par d'autres services rendus aux élèves au courant de l'année scolaire.

3.2. Instruments sélectionnés et procédure d'utilisation

3.2.1. Adhérence

Deux instruments ont été sélectionnés pour évaluer l'adhérence. D'abord, une grille d'observation sera remise à l'enseignante afin qu'elle évalue la présence de certaines attitudes professionnelles et de stratégies d'intervention mises de l'avant par l'animatrice durant ses ateliers. Cette dernière aura également l'opportunité de s'auto-évaluer à partir de ces mêmes éléments à la fin de chaque activité (T2 à T10). Le deuxième instrument prendra la forme d'un journal de bord que l'animatrice remplira à chaque séance. Elle y notera le nombre d'ateliers réalisés, les éléments couverts, le nombre de temps passé à la théorie et à la pratique, puis elle ajoutera les changements

effectués au contenu et les raisons de ceux-ci. Il est à noter qu'un guide d'animation sera utilisé par l'animatrice afin de favoriser une meilleure adhérence lors de l'implantation du programme.

3.2.2. Exposition

Pour évaluer cette composante, une liste simple comprenant les noms des élèves de la classe sera utilisée par l'animatrice afin qu'elle vérifie la présence de chaque enfant aux ateliers (T2 à T10). De plus, si un élève est retiré du groupe pour son comportement perturbateur ou tout autre raison, son nom sera inscrit sur cette feuille ainsi que le nombre de minutes du retrait.

3.2.3. Qualité de la participation

Pour ce qui est de la qualité de la participation, elle sera évaluée à partir de données observationnelles lors des séances (T2 à T10). En effet, l'enseignante et l'animatrice rempliront un petit questionnaire à la fin de chaque rencontre qui comprend sept affirmations: 1-Les élèves écoutent attentivement durant l'atelier, 2-Les élèves posent des questions en lien avec le contenu abordé, 3-Les élèves répondent aux questions de l'animatrice, 4-Les élèves partagent leurs propres opinions et expériences, 5-Les élèves font les exercices demandés durant l'atelier et 6-Les élèves respectent les règles établies au début de l'activité. Puis, les évaluatrices devront coter sur une échelle de likert à quatre points si les affirmations s'appliquent à *Presque tous les élèves*, *La plupart*, *Certains d'entre eux* et *Presqu'aucun*.

3.2.4. Différenciation

Afin d'évaluer cette composante, l'animatrice fera une courte entrevue auprès de l'enseignante des groupes expérimental et contrôle à la fin de l'intervention (T11). L'animatrice cherchera à savoir si les élèves ont été exposés à d'autres interventions ou d'autres services professionnels au courant de l'année qui pourraient expliquer les résultats obtenus.

3.3. Présentation claire des outils (tableau)

L'ensemble des composantes de l'évaluation de la mise en œuvre ont donc été synthétisées dans le Tableau XV présenté à la page suivante.

Tableau XV

Évaluation de la mise en œuvre

Composantes	Instruments de mesure	Variabes dérivées	Source(s)	Temps de mesure ¹
Adhérence	1. Grille d'observation	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Les attitudes de l'animatrice (respect, écoute, empathie, disponibilité, congruence, etc.) ◦ Les stratégies d'intervention utilisées (renforcements, rétroactions, reformulations, questionnements, rappels, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Animatrice ◦ Enseignante 	◦ T2 au T10
	2. Journal de bord	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Nombre d'ateliers réalisés, contenu abordé. ◦ Pour chacun des ateliers : nombre de temps passé à la théorie et à la réalisation des activités pratiques, changements apportés à l'animation. 	◦ Animatrice	◦ T2 au T10
Exposition	1. Grille de présence	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Présence aux ateliers (cocher si l'enfant est présent). ◦ Nombre de minutes si l'enfant est retiré de l'atelier. 	◦ Animatrice	◦ T2 au T10
Qualité de la participation	1. Questionnaire	◦ Le niveau de participation et le respect des règles pour l'ensemble du groupe.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Animatrice ◦ Enseignante 	◦ T2 au T10
Différenciation	1. Courte entrevue	◦ Pour les enfants : exposition à d'autres interventions ou services professionnels à l'école.	◦ Enseignante	◦ T11

Note : ¹ Pré-test : T1; Implantation de l'intervention : T2-T10; Post-test : T11.

4. Évaluation des effets

4.1. Présentation du devis et résumé de la procédure

Le devis qui sera utilisé dans le cadre du programme de prévention *Agir autrement!* est un protocole quasi expérimental avec groupe témoin non équivalent. En effet, étant donné que les écoles possèdent déjà une façon de répartir les enfants dans les classes, il ne sera pas possible cette fois-ci de procéder à une répartition au hasard des sujets. Par conséquent, le devis choisi représente la meilleure option pour évaluer si les résultats obtenus en post-test sont directement attribuables au programme.

Notre stratégie de recrutement débutera par obtenir la collaboration des deux enseignantes de cinquième année afin qu'elles participent au projet avec leurs élèves. En effet, il n'y a que deux classes de cinquième année à l'école de stage de l'animatrice. Alors, nous discuterons avec les enseignantes de leurs disponibilités à la mi-septembre et nous choisirons le groupe expérimental en conséquence.

Pour ce qui est de la procédure d'évaluation, une lettre destinée aux parents des groupes expérimental et contrôle sera remise en septembre afin d'expliquer la nature du programme de prévention, la démarche d'évaluation prévue et afin d'obtenir le consentement des parents. Dans un deuxième temps, tous les instruments de mesure décrits dans les sections suivantes seront administrés en pré-test (fin septembre/début octobre) et en post-test (début ou mi-décembre) pour les deux groupes classes. Pour ce faire, l'animatrice ira dans chacune des classes et distribuera les questionnaires aux élèves. Elle prendra bien soin de leur expliquer les consignes et spécifiera que les questionnaires resteront anonymes. Les élèves seront encouragés à répondre le plus sincèrement possible et à poser des questions si certains aspects sont mal compris. L'animatrice demandera le silence lors de la complétion des questionnaires et une période d'environ trente minutes sera nécessaire afin de les remplir. Une fois les neuf séances d'intervention terminées, les mêmes questionnaires devront être complétés par les élèves du groupe expérimental et contrôle en suivant la même procédure.

4.2. Construits évalués et instruments choisis

4.2.1. Connaissances sur l'intimidation et sur les stratégies de résolution de conflits

Afin d'évaluer les nouvelles connaissances des élèves, ceux-ci répondront à un questionnaire maison qui comporte six questions. Il s'agira de plusieurs questions ouvertes qui portent sur les caractéristiques de l'intimidation, les manifestations des comportements d'intimidation, les motifs qui poussent les élèves à intimider, les caractéristiques des intimidateurs, les étapes de la

résolution de conflits et les solutions pacifiques. Pour calculer le score de l'élève, l'animatrice devra additionner le nombre de bonnes réponses obtenues. Par conséquent, un score total plus élevé indiquera un meilleur niveau de connaissances.

4.2.2. *Habiletés d'empathie*

Afin d'évaluer ce construit, trois instruments de mesure seront nécessaires. D'abord, les enfants devront compléter un premier questionnaire qui fait référence à trois vignettes sur trois émotions en particulier (peur, jalousie et honte). Il sera ensuite demandé aux enfants d'identifier l'émotion vécue par le personnage principal de l'histoire ainsi que la cause de cette émotion. Enfin, les enfants seront invités à inscrire ce qu'ils diraient à leur meilleur ami si celui-ci se trouvait à vivre une situation semblable. Pour calculer le score de l'élève, deux points par réponse seront accordés lorsque la réponse est exacte, 1 point lorsque la réponse est partiellement bonne (c'est-à-dire lorsque l'élève explique dans ses mots la réponse, mais il manque de précision ou certains éléments de réponse) et 0 point lorsque la réponse est totalement incorrecte. Le score total sera donc sur 18 points et plus l'élève aura un score élevé, plus il est en mesure de démontrer de l'empathie. Ce questionnaire est en partie inspiré de celui par Feshbach et Roe (Feshbach & Roe, 1968 ; Eisenberg & Lennon 1983).

Dans un deuxième temps, la perception des pairs sera également utilisée afin d'évaluer les comportements d'empathie manifestés par chacun des élèves de la classe. Donc, les enfants devront encercler le nom de ceux qui sont en mesure de se mettre à la place de l'autre et d'éprouver ce qu'il ressent et de ceux qui sont capables de dire des choses gentilles lorsqu'un camarade vit une situation douloureuse. Autrement dit, plus il y a de noms d'élèves encerclés, plus il y aura d'élèves dans la classe qui sont capables de démontrer de l'empathie. Toutefois, l'élève n'aura pas la possibilité d'encercler son propre nom.

Finalement, le dernier instrument est un questionnaire maison que l'enseignante devra remplir. Il lui sera demandé d'évaluer si chaque enfant est en mesure de manifester deux comportements empathiques selon une échelle de likert (1-Jamais, 2-Très peu souvent, 3-Quelques fois, 4-Souvent et 5-Presque toujours). Les comportements à évaluer seront les mêmes que les élèves ont évalués pour leurs pairs. Enfin, une moyenne des cotes de l'enseignante sera calculée afin de vérifier si les élèves et le groupe en général sont plus empathiques suite à l'intervention en comparaison avec le groupe contrôle.

4.2.3. Diminuer le nombre de conflits entre les élèves

Afin d'évaluer cet objectif, deux instruments de mesure seront nécessaires. D'abord, l'enseignante devra remplir un questionnaire sur sa perception des conflits dans sa classe. Elle devra lire cinq affirmations et évaluer ensuite son degré d'accord avec ceux-ci (0-Non, 1-Oui, un peu, 2-Oui, souvent et 3-Oui, tout le temps). Les affirmations portent sur la présence de conflits entre élèves dans sa classe, la « méchanceté » des élèves de sa classe, la présence de batailles, etc. Il s'agit donc d'une mesure pour la classe entière et pour obtenir le score total à ce questionnaire, une moyenne des cotes de l'enseignante sera calculée afin de vérifier si les conflits représentent toujours un problème important pour les enseignantes des groupes expérimental et contrôle suite à l'intervention. Le questionnaire est largement inspiré du *My Class Inventory – Short Form for Teachers*, et l'Alpha de Cronbach pour l'échelle *Friction* est de 0.73 (Sink & Spencer, 2007).

Dans un deuxième temps, les élèves devront eux aussi remplir une version du *My Class Inventory*, afin d'obtenir leur perception sur les conflits dans la classe. Les enfants répondront aux mêmes questions que leur enseignante et utiliseront la même échelle de likert à quatre points. Pour obtenir le score total, une moyenne des cotes sera calculée afin de vérifier si les conflits posent toujours un problème important pour les enfants des groupes expérimental et contrôle suite à l'intervention. Le questionnaire est inspiré du *My Class Inventory – Short Form*, et l'Alpha de Cronbach pour l'échelle *Friction* est de 0.71 (Sink & Spencer, 2005).

4.2.4. Diminuer l'intimidation : directe et indirecte entre les élèves

Pour ces objectifs, deux méthodes d'évaluation seront utilisées. Dans un premier temps, l'intimidation perpétrée sera évaluée à partir d'un questionnaire auto-rapporté inspiré de celui bâti par Olweus : *Olweus Bully/Victim Questionnaire* (1982) (Dulmus et al., 2004). Les enfants pourront d'abord lire une définition générale de l'intimidation. Ensuite, quatre ensembles de comportements d'intimidation seront exposés aux enfants : agressions physiques, agressions verbales, exclusion sociale et cyberintimidation. Les participants devront par la suite évaluer la fréquence à laquelle ils ont observé chez leurs camarades de classe et manifesté eux-mêmes ce type de comportements depuis le début de l'année scolaire (pré-test) ou depuis les deux dernières semaines (post-test). Les élèves coteront chaque item selon une échelle de likert en cinq points (0-Jamais, 1-Une à deux fois, 2-Deux à trois fois par mois, 3-Une fois par semaine et 4-Plusieurs fois par semaine). Pour obtenir le score total, une moyenne des cotes rapportées par les élèves est calculée. Donc, un score faible représente une diminution des comportements d'intimidation.

Enfin, une procédure de désignation par les pairs est également utilisée pour évaluer la diminution des agressions physiques et verbales entre élèves. En effet, chaque enfant devra encercler parmi les noms d'élèves de la classe ceux qui manifestent des comportements d'intimidation. En d'autres termes, plus le nombre de nominations est grand, plus l'intimidation demeure un problème pour les élèves de la classe. Encore une fois, l'élève n'aura pas la possibilité d'encercler son propre nom.

4.3. Pilote des questionnaires d'évaluation des effets en sixième année

Afin de maximiser la sensibilité des instruments de mesure, nous avons pensé obtenir la collaboration d'une enseignante de sixième année pour faire compléter les questionnaires par ses élèves une ou deux semaines avant le pré-test dans les classes de cinquième. Cela nous permettra d'abord de savoir si les questions sont assez claires et d'identifier les éléments plus difficiles à comprendre (soit à cause des concepts ou de la barrière de la langue). Nous pourrons également évaluer le temps nécessaire pour remplir les questionnaires et demander aux élèves s'ils auraient eu besoin de plus de temps ou d'explications. Bref, cette étape supplémentaire au devis d'évaluation nous permettra d'être mieux préparés pour le pré-test et d'apporter des modifications aux questionnaires s'il y a lieu avant d'enclencher le processus avec les groupes expérimental et contrôle.

4.4. Présentation claire des outils (tableau)

L'ensemble des composantes de l'évaluation des effets ont donc été synthétisées dans le Tableau XVI présenté à la page suivante.

Tableau XVI

Évaluation des effets

Objectifs à évaluer	Instruments de mesure (source d'évaluation)	Variables dérivées (nombre d'items)	Temps de mesure ¹	Nature des mesures	Caractéristiques psychométriques
1. Connaître les trois caractéristiques qui définissent l'intimidation	<ul style="list-style-type: none"> • Questionnaire maison (mesure auto-rapportée) 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Les caractéristiques de l'intimidation 	T1 et T11	Questions ouvertes, associations, vrai ou faux, etc.	Non disponibles
2. Connaître au moins cinq manifestations d'un comportement d'intimidation		<ul style="list-style-type: none"> ◦ Les manifestations de l'intimidation 			
3. Connaître au moins trois motifs qui amènent un élève à intimider		<ul style="list-style-type: none"> ◦ Les motifs de l'intimidateur 			
4. Connaître les caractéristiques de l'élève qui intimide		<ul style="list-style-type: none"> ◦ Les caractéristiques de l'intimidateur <p>(4 questions en tout)</p>			

Objectifs à évaluer	Instruments de mesure (source d'évaluation)	Variables dérivées (nombre d'items)	Temps de mesure ¹	Nature des mesures	Caractéristiques psychométriques
5. Être capable d'identifier l'émotion éprouvée par un pair	<ul style="list-style-type: none"> • Version modifiée du questionnaire <i>Feshbach and Roe Affective Situations Test for Empathy</i> (mesure auto-rapportée) 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Identification de l'émotion du personnage ◦ Identification de la cause de l'émotion (6 items en tout) 	T1 et T11	Utilisation de vignettes : peur, jalousie, honte (3)	Non disponibles
6. Être capable d'identifier la cause de l'émotion éprouvée par un pair					
7. Être capable de formuler un commentaire réconfortant (ou positif) en relation avec l'émotion identifiée chez un pair	<ul style="list-style-type: none"> • Version modifiée du questionnaire <i>Feshbach and Roe Affective Situations Test for Empathy</i> (mesure auto-rapportée) 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Formuler un commentaire empathique (3) 	T1 et T11	Utilisation de vignettes : peur, jalousie, honte (3)	Non disponibles
	<ul style="list-style-type: none"> • Procédure de désignation par les pairs (pairs) 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Comportements d'empathie (qui en manifeste) (2) 	T1 et T11	Nombre de noms encadrés	Non disponibles
	<ul style="list-style-type: none"> • Questionnaire maison (enseignante) 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Combien de fois l'élève démontre des comportements d'empathie (2) 	T1 et T11	1-Jamais, 2-Très peu souvent, 3-Quelques fois, 4-Souvent et 5-Presque toujours	Non disponibles

	Échelle « Friction » seulement (mesure auto- rapportée)				
11. Diminuer le taux d'intimidation directe : pousser, frapper, taxage, insultes, moqueries, menaces.	<ul style="list-style-type: none"> Version modifiée du <i>Olweus Bully/Victim Questionnaire</i> (mesure auto-rapportée) Procédure de désignation par les pairs (Pairs) 	Sous-échelle de l'intimidation seulement : <ul style="list-style-type: none"> Actes d'intimidation perpétrés par les élèves de la classe Actes d'intimidation perpétrés par l'élève lui-même (8 items en tout)	T1 et T11	0-Jamais, 1-Une à deux fois par mois, 2-Deux à trois fois par semaine, 3-Une fois par semaine, 4-Plusieurs fois par semaine	-Alpha de Cronbach : 0.85 <i>r</i> - test-retest : 0.75
		Intimidateur (agressions directes et indirectes)	T1 et T11	Nombre de noms encerclés	Non disponibles
12. Diminuer le taux d'intimidation indirecte : rumeurs, exclusion sociale, mensonges, cyberintimidation.	<ul style="list-style-type: none"> Version modifiée du <i>Olweus Bully/Victim Questionnaire</i> (mesure auto-rapportée) 	Sous-échelle de l'intimidation seulement : <ul style="list-style-type: none"> Actes d'intimidation perpétrés par les élèves de la classe Actes d'intimidation perpétrés par l'élève lui-même (6 items en tout)	T1 et T11	0-Jamais, 1-Une à deux fois par mois, 2-Deux à trois fois par semaine, 3-Une fois par semaine, 4-Plusieurs fois par semaine	-Alpha de Cronbach : 0.85 <i>r</i> - test-retest : 0.75

	<ul style="list-style-type: none">• Procédure de désignation par les pairs (Pairs)	Intimidateur (agressions directes et indirectes)	T1 et T11	Nombre de noms encerclés	Non disponibles
--	---	---	-----------	--------------------------	-----------------

Note : ¹ Pré-test : T1; Implantation de l'intervention : T2-T10; Post-test : T11.

5. Résultats

5.1. Évaluation de la mise en œuvre

La section qui suit présente l'évaluation de la mise en œuvre du programme de prévention *Agir autrement!*. Dans un premier temps, les caractéristiques spécifiques relatives aux sujets seront présentées ainsi que les changements survenus au programme en fonction des différentes composantes du modèle de Gendreau. Par la suite, il y aura une analyse formelle des quatre composantes d'évaluation de la mise en œuvre sélectionnées, soit l'adhérence, l'exposition, la qualité de la participation et la différenciation. Finalement, un jugement global sur l'ensemble de la mise en œuvre du programme sera présenté ainsi que les implications à l'égard de l'évaluation des effets.

5.1.1. Sujets et recrutement

Le groupe auprès duquel a été menée l'intervention est composé de 21 participants : 11 garçons et 10 filles. Le groupe contrôle quant à lui, est composé de 19 participants : 9 garçons et 10 filles. L'ensemble des sujets sont des élèves de cinquième année, âgés entre 9 et 11 ans. L'âge moyen pour les deux groupes est de 10,1 ans. Pour ce qui est des caractéristiques plus spécifiques, il est important de noter que quatre élèves du groupe expérimental ont un plan d'intervention en date de septembre 2011 (orthopédagogie = 3, psychoéducation = 1). Pour le groupe contrôle, il y a seulement deux élèves pour qui des plans d'intervention en orthopédagogie sont nécessaires. Les sujets habitent tous le même quartier du secteur Saint-Laurent et la grande majorité des familles ont un faible statut socio-économique.

Pour ce qui est du recrutement, la procédure utilisée fut la même que celle énoncée précédemment dans la section *Présentation du devis et résumé de la procédure*. Une rencontre préliminaire avec les deux enseignantes de cinquième année a d'abord eu lieu vers la fin du mois de septembre afin de présenter le projet. Puis, en raison des disponibilités limitées des deux enseignantes celle qui était disponible immédiatement pour recevoir l'intervention fut sélectionnée comme groupe expérimental et l'autre comme groupe contrôle.

5.1.2. animateurs

L'animation du programme *Agir autrement!* a été entièrement assumée par l'animatrice, comme il était prévu. Toutefois, la psychoéducatrice de l'école était présente six ateliers sur huit dans la classe.

Sa grande connaissance des élèves et du thème de l'intimidation lui a permis de faire quelques interventions dans l'animation afin d'ajouter des éléments d'information pertinents et des anecdotes en lien avec les élèves présents. Puis, elle est également intervenue à trois ou quatre reprises au niveau de la gestion des comportements. L'implication de la psychoéducatrice n'était pas prévue au départ, mais il est possible que ses commentaires ont permis aux élèves de faire des liens entre la matière et leur vécu scolaire que l'animatrice n'aurait pas pu nécessairement faire elle-même. En effet, la psychoéducatrice connaît les jeunes depuis plusieurs années maintenant et cela a lui a donné la latitude d'utiliser des situations déjà vécues à l'école pour faire comprendre certaines notions plus complexes du contenu.

5.1.3. Programme et contenu

Le programme de prévention *Agir autrement!* avait été élaboré pour comporter d'abord neuf séances d'intervention en classe. Toutefois, certaines contraintes du milieu ont amené l'animatrice à regrouper deux ateliers afin que l'implantation se termine un peu plus tôt dans le mois de décembre. Les détails de ces contraintes sont davantage expliqués dans la section *Contexte temporel et dosage de l'intervention*. Quoi qu'il en soit, la modification de la composante temporelle a bel et bien influencé à différents niveaux la transmission du contenu aux élèves.

Dans un premier temps, le contenu de quatre ateliers sur huit a été communiqué au groupe conformément à ce qui avait été prévu au départ (ateliers 1, 4, 5 et 8). Pour ce qui est des autres séances, des changements ont dû être apportés. Lors du deuxième atelier par exemple, l'animatrice a pu discuter avec les élèves des acteurs principaux impliqués dans le cercle de l'intimidation. Cependant, elle n'a pas eu suffisamment de temps pour expliquer les caractéristiques des «témoins» ainsi que les trois réactions possibles à avoir lors d'une situation d'intimidation. Par conséquent, ces éléments ont été revus au tout début de la troisième séance et puisque du contenu supplémentaire a été rajouté à cet atelier, d'autres éléments d'informations en lien avec les émotions n'ont pu être abordés, faute de temps. Or, il s'agissait plutôt d'informations complémentaires à la compréhension du thème tel que l'expression des sentiments peut parfois dépendre de notre personnalité, l'intensité des sentiments et la possibilité de vivre plusieurs sentiments un à la suite de l'autre.

Pour ce qui est maintenant de l'atelier combiné, ce sont les ateliers 6 et 7 qui ont été regroupés pour satisfaire la demande de l'enseignante. L'animatrice aurait pu également annuler une des séances, mais elle préférait transmettre le plus de contenu possible aux élèves afin de maximiser l'amélioration

de leurs connaissances. La séance 6 portait d'abord sur la communication et l'ensemble du contenu prévu a été abordé avec les élèves, sauf peut-être le retour sur le rôle de l'émetteur et du récepteur. Par contre, l'animatrice a passé rapidement sur les éléments d'informations considérant qu'elle devait aussi aborder la recherche de solutions (thème de la séance 7) lors de cet atelier. Justement, l'animatrice n'a pu explorer avec les élèves les conditions favorisant une bonne recherche de solutions ainsi que les avantages positifs d'utiliser des solutions pacifiques. De plus, l'activité de mises en situation sur les solutions pacifiques a dû être arrêtée parce que le groupe s'est complètement désorganisé.

Lors de la séance suivante, l'exercice des mises en scène n'a pas été repris, mais les solutions pacifiques restantes ont été expliquées verbalement aux élèves, tout comme les conditions favorisant la recherche de solutions et les avantages positifs. Puis, le thème principal de l'atelier (la résolution de conflits) a pu être transmis au groupe dans sa totalité. L'animatrice a seulement décidé de repousser le devoir prévu à l'atelier suivant, celui-ci sera plutôt vu en classe avec les élèves.

Évidemment, même si la grande majorité des éléments d'informations du programme *Agir autrement!* ont été expliqués aux élèves, il est certain que le programme n'a pas été entièrement animé tel qu'il l'avait été prévu et cela pourra éventuellement avoir un impact sur les résultats des élèves. En effet, même si tous les thèmes principaux ont été explorés en classe, certaines informations secondaires auraient pu bénéficier de plus amples explications et certains exercices pratiques auraient dû être complétés pour s'assurer d'une meilleure pratique des habiletés.

5.1.4. Contexte temporel et dosage de l'intervention

L'animation du tout premier atelier a eu lieu le 12 octobre 2011. Par conséquent, l'animation du dernier atelier devait avoir lieu le 7 décembre 2011, en accord avec l'enseignante du groupe expérimental. Toutefois, vers la mi-novembre, l'enseignante s'est rendue compte que les ateliers allaient se terminer trop près du congé des fêtes et qu'elle allait peut-être manquer de temps pour finir certains projets de classe avec les élèves. L'enseignante a donc demandé s'il était possible d'annuler un atelier, ou d'en combiner deux afin d'arriver dans les temps. Afin de maintenir sa collaboration au projet, sa demande fut acceptée et deux ateliers ont été combinés. L'animation du dernier atelier a donc eu lieu le 30 novembre.

La période choisie dans l'horaire pour l'animation du programme était celle après le dîner. Ce que l'animatrice ignorait lors de la première animation c'est que les élèves avaient besoin d'un 5-10 minutes supplémentaire afin de s'installer en classe, de mettre leurs souliers, de ranger leur boîte à lunch et de sortir leur matériel. L'animatrice a donc perdu quelques minutes pour son animation. De plus, lors de la première séance en classe le 12 octobre, l'enseignante annonce à l'animatrice qu'elle doit terminer l'animation cinq minutes plus tôt que prévu (à chaque fois) puisqu'elle surveille à la récréation. L'enseignante doit donc sortir plus tôt avec ses élèves afin qu'ils puissent s'habiller avant les autres.

Par conséquent, les ateliers prévus au départ pour durer 55 minutes, ont dû durer environ 45 minutes à cause des contraintes du milieu. Pour ce qui est du dosage de l'intervention, il fut respecté en général en ce qui concerne les étapes décrites dans la section *Méthodologie*, mais celles-ci étaient définitivement plus courtes dans les faits. Puis, l'étape de l'appréciation des participants a dû être laissée tomber, faute de temps. Le retour sur la matière en fin de séance a été lui aussi écourté et parfois même annulé complètement.

5.1.5. Stratégies de gestion des apprentissages

Lors de la planification initiale du programme, il était prévu d'utiliser un style directif lors de l'enseignement du thème abordé ainsi que lors de la présentation du devoir. Cela fut en grande partie respecté, sauf parfois lors de l'explication du devoir. L'animatrice a plutôt opté pour laisser les élèves expliquer ce qu'ils comprenaient du devoir puisqu'ils participaient beaucoup. Parmi les autres stratégies utilisées durant la présentation magistrale, il était prévu que les élèves puissent s'auto-évaluer à quelques occasions. Dans le concret, les sujets ont eu la chance de le faire seulement une ou deux fois durant un exercice. L'animatrice avait prévu également utiliser la rétroaction, ce qui fut fait, mais pas aussi souvent qu'elle ne l'aurait souhaité. Le temps a une fois de plus influencé cette modification. Toutefois, les participants ont pu bénéficier d'un cahier de l'élève et des affiches reprenant certains thèmes centraux des séances ont été accrochées à l'extérieur de la classe.

5.1.6. Code et procédures

Le code et les procédures établis initialement ont généralement été respectés lors de l'animation du programme de prévention. Par contre, un deuxième avertissement verbal fut rajouté dans la procédure lorsque le code n'était pas respecté par un élève. Dans le cas contraire, trop d'élèves se seraient retrouvés à être retirés temporairement des activités à cause de leur comportement. De plus, il

était prévu revoir le code au début de chaque séance, mais le manque de temps a fait en sorte que cela n'a pas été possible. Conséquemment, le code a été revu avec les élèves lors des ateliers 1, 2 et 3, mais par la suite, c'était au besoin.

Enfin, après l'animation de trois ateliers, il était possible de remarquer qu'environ 50% des élèves ne faisaient pas les devoirs à la maison. D'autre part, puisqu'il n'y avait pas de conséquence prévue à cet effet, une procédure supplémentaire fut rajoutée en cours de route. L'élève qui ne faisait pas son devoir à plus de deux reprises devait compléter un devoir supplémentaire qui était beaucoup plus long. Cette modification a eu un effet immédiat puisqu'à la fin des huit ateliers, aucun des participants n'a eu à faire le devoir supplémentaire. L'animatrice considérait important que les élèves fassent leurs devoirs pour plusieurs raisons. D'abord, il s'agit d'une façon de généraliser les acquis vus en classe. Les devoirs permettent également aux élèves de réaliser si certaines notions sont restées incomprises ou confuses pour ainsi poser les questions nécessaires lors de la prochaine séance. Certains devoirs permettaient aussi de mettre en pratique des concepts théoriques vus en classe. Bref, chaque devoir avait sa raison d'être et il semblait pertinent d'ajouter une procédure au code pour s'assurer que leur impact soit significatif dans les résultats finaux.

5.1.7. Stratégies de transfert et de généralisation

Afin de rendre plus concrètes les notions enseignées, il était prévu d'utiliser des situations d'intimidation vécues entre élèves de la classe, ou même entre élèves de l'école. Toutefois, les exemples d'intimidation utilisés en classe étaient davantage fictifs que réels. Effectivement, les élèves racontaient plutôt des situations qu'ils avaient déjà vues à la télévision ou entendues dans la cour, que des situations s'étant déroulées entre eux. Puis, plutôt que d'être affichées sur les murs de la classe, les affiches utilisées lors des animations ont été installées à l'extérieur de la classe, dans le corridor. L'enseignante m'a expliqué son choix en disant que les murs de sa classe étaient déjà bien chargés et elle croyait qu'il s'agissait d'affiches dont tous les élèves de l'école pouvaient profiter.

5.1.8. Système de reconnaissance

Il était prévu de remettre des certificats en fin d'atelier pour souligner le respect des règles de certains élèves et leur implication au programme. Malheureusement, la perte de minutes précieuses dans l'animation des séances a obligé l'animatrice à laisser tomber la remise de certificats. Cependant, les autres stratégies de renforcements ont été utilisées comme prévu. Certains élèves ont donc eu la

chance d'assister l'animatrice dans la distribution du matériel et la préparation du local. De plus, des collants ont été remis aux élèves ayant complété leur devoir à partir du deuxième atelier. Enfin, un renforçateur matériel avait été prévu lors du dernier atelier pour souligner la participation des élèves au programme. Cela fut respecté, mais l'animatrice a dû trouver une collation santé pour respecter le code alimentaire de l'école (muffins aux fruits vs beignes). Les élèves n'ont pas vu la différence.

Pour ce qui est des composantes restantes, but et objectifs, contexte spatial, stratégies de gestion des comportements et système des responsabilités, aucune modification importante n'a été apportée lors de l'implantation du programme *Agir autrement!*.

5.2. Évaluation des composantes formelles de la mise en œuvre

5.2.1. Adhérence (programme et contenu)

Dans un premier temps, parlons de la conformité du programme *Agir autrement!*. Tel que mentionné précédemment, bien que neuf ateliers furent prévus initialement, seulement huit furent animés en classe lors de l'implantation. Or, aucun atelier n'a été annulé complètement, mais plutôt deux ateliers ont été combinés pour satisfaire la demande de l'enseignante. Par conséquent, il est possible d'affirmer que tous les thèmes prévus au départ ont été abordés avec les élèves.

En analysant les résultats obtenus grâce au journal de bord de l'animatrice, il est possible de remarquer que dans 50% des cas (quatre ateliers sur huit), tous les éléments du contenu furent abordés lors des séances tandis que dans l'autre 50% des cas, l'atelier fut conforme en partie. En fait, la modification du contexte temporel a beaucoup influencé l'implantation du programme à ce niveau et ainsi, si certains éléments ne pouvaient être discutés lors de la séance prévue, ils étaient repris lors de la séance suivante. D'autre part, les discussions entamées avec les élèves suscitaient parfois plus de questionnement qu'il ne l'avait été anticipé et donc, cela pouvait également avoir un impact sur la conformité des éléments vus en classe.

Pour ce qui est de l'évaluation du temps prévu pour l'animation des informations théoriques et des activités pratiques, notons ici un faible taux de conformité avec ce qui était prévu. En fait, 63% des séances ne respectaient pas le temps prévu concernant le dosage de l'intervention (théorie=20 minutes,

pratique=15 minutes). Seulement les premier et sixième ateliers étaient conformes sur ces deux niveaux. En général, le temps accordé aux activités pratiques était plus long que prévu pour différentes raisons : mauvaise organisation durant les activités, besoin de plus d'explications, etc. Les deux seuls ateliers où les informations théoriques ont demandé plus de temps d'explication sont l'atelier sur l'empathie et l'atelier combiné. En effet, l'empathie constituait le sujet le plus abstrait pour les élèves et a donc nécessité plus d'explications que prévu. De plus, il s'agit du thème au cœur du programme de prévention alors il est normal que davantage de temps soit consacré à bien en comprendre le sens. Toutefois, le temps prévu à la théorie de l'empathie a été le même que pour les ateliers précédents, mais peut-être aurait-il été pertinent de prévoir plus de temps pour pouvoir expliquer en profondeur le thème le plus complexe du programme.

Enfin, il est possible d'affirmer que trois ateliers sur huit ont subi des changements non prévus dans l'animation initiale. Toutefois, ces changements ne se situaient pas au niveau des thèmes principaux, mais bien au niveau des exercices pratiques ou des devoirs. Effectivement, la séance sur l'empathie comportait aussi des mises en situation pour pratiquer l'habileté. Par contre, le manque de temps a forcé l'animatrice à les laisser de côté. Elles ne furent pas reprises ultérieurement puisque l'atelier suivant était l'atelier combiné et déjà trop de matière était prévue à l'horaire. Justement, lors de l'atelier combiné, un autre exercice pratique était prévu, mais le groupe s'est complètement désorganisé. L'animation a dû être arrêtée sur cette note et l'exercice ne fut pas repris lui aussi.

Bref, il est possible de penser que l'adhérence au contenu prévu est l'élément qui a la capacité d'influencer le plus les résultats finaux des élèves. En effet, la transmission du contenu demeure une des composantes les plus importantes du programme de prévention et en ce sens, chaque séance avait un objectif précis à atteindre et des notions concrètes à transmettre. Par conséquent, dès qu'une contrainte empêchait l'animatrice de suivre le plan prévu, cela compromettrait les chances de pouvoir observer des changements positifs dans les comportements et les connaissances des élèves.

5.2.2. Adhérence (attitudes professionnelles et stratégies d'intervention)

Afin d'évaluer la présence d'attitudes professionnelles et de stratégies d'intervention lors de l'implantation du programme, les grilles d'observation remplies par l'enseignante et l'animatrice ont été analysées. Dans un premier temps, pour ce qui est des différentes attitudes professionnelles démontrées par l'animatrice, l'évaluation de l'enseignante est souvent beaucoup plus positive que celle de

l'animatrice (94% vs 75% pour le score total). Toutefois, cet écart significatif pourrait s'expliquer par le fait que l'animatrice est beaucoup plus sévère envers elle-même que n'a pu l'être l'enseignante. De plus, l'enseignante n'avait pas toujours le regard tourné vers l'animation. Conséquemment, certains éléments ont pu lui échapper. Le tableau I présente le pourcentage de présence des attitudes démontrées par l'animatrice.

Tableau I.

Présence des attitudes professionnelles démontrées par l'animatrice (moyenne des 8 ateliers).

Attitudes	Perception de l'enseignante	Perception de l'animatrice
Respect	100%	88%
Écoute	100%	100%
Empathie	100%	50%
Disponibilité	100%	75%
Congruence	63%	75%
Confiance	100%	63%
Score total	94%	75%

Pour ce qui est des stratégies d'intervention utilisées lors de l'implantation du programme, le constat est relativement le même. Les résultats de l'enseignante et de l'animatrice sont peu similaires. Cependant, le score total est davantage rapproché. En effet, la perception de l'enseignante porte à croire que pour l'ensemble des huit ateliers, l'animatrice aurait utilisé les différentes stratégies dans 63% des cas. La perception de l'animatrice quant à elle peut nous amener à penser que les stratégies auraient été présentes dans 76% des cas. Plus précisément, deux des stratégies d'intervention ayant reçu le plus faible score selon l'enseignante sont davantage observables par le contact visuel (intervention par signes et ignorance intentionnelle). Or, l'enseignante était souvent dos au groupe lors de l'animation en classe. Cela peut peut-être expliquer en partie ses résultats. Quoi qu'il en soit, le renforcement positif, le questionnement et le rappel des règles sont parmi les stratégies les plus utilisées par l'animatrice durant les séances, ce qui concorde bien avec le style d'animation prévu au départ. Le tableau II présente le pourcentage de présence des stratégies d'intervention démontrées par l'animatrice durant l'implantation.

Tableau II.

Présence des stratégies d'intervention utilisées par l'animatrice (moyenne des 8 ateliers).

Stratégies	Perception de l'enseignante	Perception de l'animatrice
Renforcement positif	75%	88%
Rétroaction	75%	38%
Intervention par signes	0%	63%
Humour	88%	75%
Ignorance intentionnelle	25%	100%
Reformulation	75%	100%
Clarification	75%	88%
Questionnement	75%	100%
Aide opportune	75%	25%
Rappel des règles	88%	88%
Interdiction formelle	38%	75%
Score total	63%	76%

5.2.3. Exposition

Pour un total de huit ateliers en classe, le taux de présence des élèves aux activités a été de 98% selon les informations recueillies dans la grille de présence de l'animatrice. Seulement trois élèves du groupe expérimental sur vingt et un ont manqué une séance du programme de prévention. Malheureusement, le contenu n'a pas été repris avec les absents avant la prochaine rencontre, mais les élèves concernés ont reçu le matériel en lien avec l'atelier manqué (feuilles résumé, exercices et devoirs). Enfin, aucun élève n'a eu besoin d'être retiré de classe à cause de ses comportements dérangeants.

Autrement dit, les trois absences d'élèves lors de l'implantation du programme ne seront probablement pas suffisantes pour que l'exposition de groupe expérimental affecte négativement l'amélioration des connaissances ou des habiletés. De plus, un retour sur la matière abordée était toujours prévu en début de séance pour rappeler aux élèves ce qui avait été expliqué auparavant. Par conséquent, les absents pouvaient au moins se faire une brève idée des concepts discutés en leur absence.

5.2.4. Qualité de la participation

Afin d'évaluer la participation des élèves lors des ateliers, l'enseignante ainsi que l'animatrice devaient remplir un questionnaire suite à chaque rencontre. Dans un premier temps, il est possible d'affirmer que l'évaluation de l'enseignante est plutôt positive, comme le démontre son score moyen de 3,13 pour chaque item (4=Presque tous les élèves, 3=La plupart, 2=Certains d'entre eux et 1=Presqu'aucun). L'évaluation de l'animatrice quant à elle, illustre davantage de variabilité dans les scores moyens en fonction de chaque item. Les résultats oscillent donc entre 2,86 et 3,43. Toutefois, l'évaluation de la participation des élèves demeure quand même positive. Le tableau III présente justement les scores moyens des deux observatrices selon chaque item sélectionné.

Tableau III.

Score moyen de la qualité de la participation en fonction de chaque item tel que rapporté par l'enseignante et l'animatrice (moyenne des 8 ateliers).

Item	Score moyen* enseignante	Score moyen* animatrice
Les élèves écoutent attentivement durant l'atelier.	3,13	3,29
Les élèves posent des questions en lien avec le contenu abordé.	3,13	3,29
Les élèves répondent aux questions de l'animatrice.	3,13	3,29
Les élèves partagent leurs propres opinions et expériences.	3,13	2,86
Les élèves font les exercices demandés durant l'atelier.	3,13	3,43
Les élèves respectent les règles établies au début des activités.	3,13	3,29

* Les scores varient entre 1 et 4 (4=Presque tous les élèves, 3=La plupart, 2=Certains d'entre eux et 1=Presqu'aucun).

Il est important de noter que le score plus faible de 2,86 rapporté par l'animatrice s'explique par le fait que lorsque les élèves pouvaient faire part de leurs expériences personnelles, souvent les mêmes élèves levaient la main pour partager. L'animatrice a alors encouragé les élèves plus discrets à davantage participer, mais sans trop de changement. Pour ce qui est du score le plus élevé rapporté par l'animatrice (3,43), il s'explique par le fait que les élèves aimaient beaucoup l'animation des ateliers en classe et lorsqu'il y avait des exercices pratiques à faire, leur participation était excellente.

Enfin, il est possible aussi de remarquer que les résultats obtenus pour l'enseignante restent les mêmes pour chaque item. En fait, lors de la majorité des ateliers, l'enseignante était assise à l'arrière de

la classe et avait peu de contacts visuels avec son groupe ou l'animatrice. L'enseignante semblait plutôt faire de la correction ou du travail personnel. Peut-être que celle-ci n'a pu relever certains comportements qui auraient influencé son évaluation de la participation des élèves. Quoi qu'il en soit, l'implication positive des élèves lors des activités proposées aura probablement un effet positif sur ce qu'ils retiendront des ateliers. Effectivement, leur écoute attentive, leur participation durant les discussions ainsi que leurs efforts lors des exercices pratiques sont tous des éléments qui favorisent une meilleure intégration des connaissances et ainsi, une amélioration des compétences ciblées.

5.2.4. Différenciation

Les deux courtes entrevues effectuées avec les enseignantes des groupes expérimental et contrôle ont d'abord révélé que les élèves n'ont pas été exposés à un autre programme de prévention ou d'intervention lors de l'implantation du programme *Agir autrement!*. Cependant, il est important de mentionner que dans les deux groupes, certains élèves ont été exposés à d'autres services professionnels offerts à l'école. Plus précisément, dans le groupe expérimental, trois élèves participants recevaient des services d'orthopédagogie et un élève recevait des services de psychoéducation. Dans le groupe contrôle, deux élèves recevaient des services d'orthopédagogie. Pour ce qui est de l'élève suivi en psychoéducation, c'est un élève qui présente une impulsivité et une agitation au niveau moteur. La psychoéducatrice de l'école avait débuté une feuille de route avec lui afin de l'aider à mieux contrôler certains de ses comportements.

En d'autres termes, aucun autre programme ou activités d'intervention favorisant l'apprentissage d'habiletés sociales ou de stratégies spécifiques pour diminuer l'intimidation n'ont été exposés aux élèves des deux groupes. Il serait donc possible de penser que les changements observables dans les résultats finaux (s'il y en a), seraient attribuables au programme *Agir autrement!*. Cependant, il ne faut pas oublier que les élèves ont aussi évolué entre le début du mois d'octobre et la mi-décembre. Ils ont également été exposés à leurs cours réguliers et ceux-ci ont pu, à leur façon, influencer en partie les résultats finaux.

5.3. Jugement global sur la mise en œuvre

À la lumière des résultats de la mise en œuvre présentés précédemment, il est possible d'affirmer qu'il existe malgré tout une bonne correspondance avec ce qui avait été planifié initialement et ce qui

s'est déroulé dans les faits. Évidemment, il ne faut oublier que la modification de la composante temporelle a quand même demandé certains ajustements dans l'animation du contenu. Les changements ont davantage été observables au niveau du dosage de l'intervention et du respect des étapes prévues. Certaines de ces étapes ont d'ailleurs dû être écourtées ou même annulées afin d'assurer une transmission plus complète du contenu. Par conséquent, les informations théoriques principales ont pour la plupart toutes été livrées aux élèves. Ce sont donc les informations secondaires (ou complémentaires), les activités pratiques et les devoirs qui durent être modifiés.

De plus, l'ajout d'un avertissement verbal dans le code et procédures a permis une plus grande latitude dans la gestion des comportements des sujets. En fait, un des seuls comportements à être réprimandé lors de l'implantation du programme était lorsque des élèves parlaient entre eux durant l'animation. Par contre, il ne faut pas négliger que les mises en scènes prévues lors de l'atelier combiné ont causé une totale désorganisation du groupe. Le manque de sérieux et l'indiscipline a donc été repris par l'animatrice lors de la séance suivante et aucun incident du genre ne s'est reproduit.

5.4. Implications à l'égard de l'évaluation des effets

Bien que la planification fût respectée dans son ensemble, certains éléments de l'implantation du programme ont tout de même la possibilité d'affecter les résultats finaux obtenus pour les sujets. Dans un premier temps, l'animatrice était très enthousiaste à l'idée d'implanter finalement son programme de prévention auprès de la clientèle ciblée. Les élèves étaient également comblés de pouvoir participer à des activités autres qu'académiques dans leur classe. Un lien de confiance s'est donc rapidement établi entre les deux groupes d'acteurs et la qualité de participation des élèves a été très bonne, telle que rapportée par l'enseignante et l'animatrice. Effectivement, l'ensemble du groupe s'engageait dans la discussion, complétait les exercices en classe et respectait la plupart des règles de conduite. Par conséquent, il est possible d'affirmer que leur implication positive dans le programme aura probablement un effet positif en ce qui concerne les connaissances apprises.

Justement, beaucoup de nouvelles connaissances furent transmises et mises en pratique lors des exercices et devoirs. Cela permettra sûrement aux élèves d'avoir ultimement une meilleure compréhension du phénomène de l'intimidation. Par conséquent, une plus grande connaissance de la

problématique et de ses multiples conséquences aura peut-être aussi un impact positif sur la diminution des comportements d'intimidation dans la classe, tant auto-rapportés par l'élève qu'observés chez autrui.

D'un autre côté, le programme *Agir autrement!* avait été planifié pour comporter neuf séances d'animation en classe. Or, suite à une demande de l'enseignante, l'animatrice a dû combiner deux ateliers afin de terminer l'implantation plus tôt que prévu. Conséquemment, davantage de contenu a dû être présenté aux élèves en moins de temps. Nous pouvons donc nous questionner sur le niveau d'apprentissages réalisés lors de l'atelier combiné et l'impact de la désorganisation du groupe sur la rétention des informations.

Enfin, le sujet de l'empathie demeurant un sujet assez théorique en soi, a peut-être à lui seul eu un impact négatif sur la capacité des jeunes à démontrer la maîtrise de cette habileté. D'abord, pour la grande majorité des jeunes participants, le français n'est pas leur langue maternelle. Donc, certains termes utilisés dans l'animation, dont l'empathie, étaient difficiles pour eux à comprendre et demandaient davantage d'explications. Il reste donc probable que le vocabulaire émotionnel des élèves ainsi que leur habileté à démontrer de l'empathie reste plutôt limité suite aux huit séances d'intervention. Peut-être qu'il s'agit ici d'une compétence qui demande plus de temps à être développer.

6. *Évaluation des effets*

La section suivante présente les résultats obtenus suite à l'implantation du programme de prévention *Agir autrement!*. D'abord, nous retrouverons les résultats en regard des objectifs sur le développement des connaissances face au phénomène de l'intimidation. Ensuite, les résultats en ce qui concerne le développement des habiletés d'empathie seront présentés. Puis, nous retrouverons les données nous permettant de vérifier si le niveau de conflit dans la classe a diminué suite à la mise en œuvre du programme. Enfin, les résultats en regard de la diminution du niveau d'intimidation (directe et indirecte) entre les élèves de la classe seront présentés.

Stratégies d'analyses employées

Afin d'évaluer jusqu'à quel point le programme de prévention mis en place a eu les effets désirés sur la clientèle cible, des analyses de covariances univariées (ANCOVA) ont été effectuées sur les variables dépendantes retenues. La stratégie d'analyse des résultats consiste à comparer les sujets du

groupe expérimental à ceux du groupe contrôle sur la base de leurs réponses obtenues au post-test. Le score obtenu au pré-test sert plutôt de covariable pour contrôler le manque d'équivalence entre les deux groupes. C'est donc la portion de variance attribuable aux scores du pré-test qui est contrôlée pour chacune des variables dépendantes choisies. D'autre part, pour être considéré comme significatif, un résultat à l'analyse ANCOVA doit toujours être plus petit ou égal à $p = 0,05$. Il est important de mentionner également que des vérifications préliminaires ont été effectuées avant chaque analyse afin de s'assurer que celles-ci ne violent pas le postulat d'égalité de la variance.

Enfin, des statistiques descriptives (moyennes et écart-types) ont également été générées selon chaque objectif évalué afin de compléter les analyses ANCOVA. Les données relatives à ces statistiques seront regroupées dans des tableaux à l'intérieur des sections suivantes.

6.1. Changements sur le plan des connaissances associées au phénomène de l'intimidation

Dans les premiers objectifs évalués par le programme *Agir autrement!*, nous retrouvons ceux sur l'amélioration des connaissances du phénomène de l'intimidation. Dans cette première section, les objectifs spécifiques ont été évalués auprès des groupes expérimental et contrôle par le biais d'un questionnaire maison. Chaque construit était donc évalué par une question précise du questionnaire. Or, l'objectif 1 «Connaître les trois caractéristiques qui définissent l'intimidation» n'a pu être analysé puisqu'il ne présentait pas suffisamment de variance au pré-test et au post-test pour les deux groupes. En d'autres termes, les élèves n'avaient aucune (ou presque aucune) connaissance sur les caractéristiques de l'intimidation avant l'implantation et le résultat fut sensiblement le même en fin de processus. Nous pouvons donc dire que l'objectif spécifique 1 n'a pas été atteint et donc, il n'a pas été inclus dans les analyses subséquentes.

Les trois objectifs spécifiques restants n'ayant pas un niveau de corrélation assez élevé pour être analysés ensemble, furent évalués séparément. Si nous observons en premier lieu les moyennes du groupe expérimental pour chaque objectif spécifique au pré-test, les résultats plus faibles avant l'implantation peuvent nous amener à penser que les élèves ont effectivement fait des apprentissages significatifs aux cours des huit séances. Le tableau I présente les résultats obtenus au pré-test et au post-test pour chaque objectif (un score plus élevé indique un meilleur résultat au niveau des connaissances).

Tableau I

Moyennes et écart-types pour chaque objectif tel que rapporté au pré-test et au post-test.

Objectifs spécifiques	Moyennes ± Écart-types			
	Groupe expérimental (n=20)		Groupe contrôle (n=18)	
	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test
2. Connaître au moins cinq manifestations d'un comportement d'intimidation.	2,55±1,40	3,65±1,18	2,67±1,37	3,89±1,13
3. Connaître au moins trois motifs qui amènent un élève à intimider.	0,70±0,66	1,60±0,94	0,72±0,58	0,94±0,80
4. Connaître les quatre caractéristiques de l'intimidateur.	2,70±1,22	3,15±1,31	2,22±1,13	3,00±1,28

Toutefois, en contrôlant pour les résultats au pré-test, il en ressort que l'amélioration des connaissances pour l'objectif spécifique 2 (connaître les manifestations d'un comportement d'intimidation) n'est pas significativement plus élevée dans le groupe expérimental que dans le groupe contrôle : $F(1, 26) = 0,10$, $p = 0,76$, Eta partiel au carré = 0,01. Il en va de même en ce qui concerne l'objectif spécifique 4 (connaître les caractéristiques de l'intimidateur) : $F(1, 28) = 0,11$, $p = 0,75$, Eta partiel au carré = 0,01. Toutefois, en ce qui concerne l'objectif sur les motifs des intimidateurs, nous pouvons remarquer une différence significative entre les deux groupes : $F(1, 32) = 6,67$, $p = 0,04$, Eta partiel au carré = 0,54. En effet, les élèves du groupe expérimental étaient davantage en mesure d'identifier les raisons qui amènent un élève à intimider suite à l'implantation du programme de prévention. En fait, l'appartenance au groupe explique dans ce cas-ci 54% de la variance sur le score au post-test. Il est donc possible de considérer que l'objectif a été atteint. Or, avec la non-réussite de trois objectifs spécifiques sur quatre, il nous est possible d'envisager que l'objectif général qui était de développer les connaissances des élèves sur le phénomène de l'intimidation n'a pas non plus été atteint par le groupe expérimental. Aucune mesure directe n'évaluait dans ce cas-ci l'objectif général. Le tableau II rapporte les résultats obtenus aux ANCOVA pour les deux groupes.

Tableau II

Résultats aux ANCOVA et moyennes ajustées pour les objectifs spécifiques.

	Groupe expérimental	Groupe contrôle
--	---------------------	-----------------

Objectifs spécifiques	(n=20)	(n=18)	df	F	p	np ²
	MA	MA				
2. Connaître au moins cinq manifestations d'un comportement d'intimidation.	Pré-test		26	0,68	0,66	0,41
	Groupe	3,79	3,63	1	0,10	0,76
3. Connaître au moins trois motifs qui amènent un élève à intimider.	Pré-test		32	1,31	0,43	0,57
	Groupe	1,96	0,94	1	6,67*	0,04
4. Connaître les quatre caractéristiques de l'intimidateur.	Pré-test		28	2,39	0,21	0,71
	Groupe	3,00	3,17	1	0,11	0,75

6.2. Changements sur le plan du développement de l'empathie

L'évaluation des objectifs au niveau du développement de l'empathie chez les élèves se faisait auprès de deux sources. D'abord, un questionnaire largement inspiré de celui de Feshbach et Roe a été rempli par les élèves des deux groupes. Ce questionnaire regroupait trois situations fictives associées à un sentiment précis (peur, jalousie et honte) et il était demandé à l'enfant de nommer l'émotion vécue dans l'histoire, d'identifier la cause de cette émotion et de formuler un commentaire empathique. Les trois items du questionnaire permettant d'évaluer le premier construit ont donc été regroupés pour l'analyse. Le même processus fut effectué pour les construits suivants.

Les analyses statistiques effectuées dans un premier temps sur l'objectif spécifique 1 démontrent qu'il n'y a pas de différence significative entre les groupes expérimental et contrôle : $F(1, 26) = 0,03$, $p = 0,86$, Eta partiel au carré = 0,00. Il en va de même pour l'objectif 2 : $F(1, 26) = 0,78$, $p = 0,40$, Eta partiel au carré = 0,07, ainsi que l'objectif 3 : $F(1, 24) = 0,10$, $p = 0,77$, Eta partiel au carré = 0,01. En effet, même si le groupe expérimental semble avoir acquis davantage de connaissances après l'intervention, l'écart reste non-significatif avec le groupe contrôle. Le tableau III présente les résultats obtenus aux ANCOVA pour les deux groupes.

Tableau III

Résultats aux ANCOVA et moyennes ajustées pour les objectifs spécifiques.

Objectifs spécifiques	Groupe expérimental	Groupe contrôle	<i>dl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>np2</i>	
	(<i>n</i> =20)	(<i>n</i> =18)					
1. Être capable d'identifier l'émotion éprouvée par un pair.							
			26	8,37	0,02	0,89	
	Pré-test						
	Groupe	1,06	1,08	1	0,03	0,86	0,00
2. Être capable d'identifier la cause de l'émotion éprouvée par un pair.							
			26	5,81	0,04	0,85	
	Pré-test						
	Groupe	1,34	1,49	1	0,78	0,40	0,07
3. Être capable de formuler un commentaire réconfortant (ou positif) en relation avec l'émotion identifiée chez un pair.							
			24	0,71	0,66	0,41	
	Pré-test						
	Groupe	1,58	1,49	1	0,10	0,77	0,01

Si nous observons maintenant les moyennes obtenues pour les différents objectifs, il est possible de remarquer que celles-ci sont globalement plus élevées au post-test pour le groupe expérimental, ce qui pourrait indiquer un apprentissage réussi des habiletés émotionnelles. Cependant, les moyennes pour le groupe contrôle ont également augmenté à la fin de l'implantation, sans qu'il n'aie pour autant pu bénéficier de l'intervention. Les résultats restent donc non-significatifs. Le tableau IV présente les résultats obtenus au pré-test et au post-test pour chaque objectif spécifique (un score plus élevé indique un meilleur résultat au niveau des connaissances).

Tableau IV

Moyennes et écart-types pour chaque objectif tel que rapporté au pré-test et au post-test.

Objectifs spécifiques	Moyennes ± Écart-types			
	Groupe expérimental		Groupe contrôle	
	(n=20)		(n=18)	
	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test
1. Être capable d'identifier l'émotion	1,18±0,62	1,17±0,60	1,15±0,64	1,24±0,48

éprouvée par un pair.				
2. Être capable d'identifier la cause de l'émotion éprouvée par un pair.	0,97±0,54	1,25±0,47	1,20±0,55	1,52±0,47
3. Être capable de formuler un commentaire réconfortant (ou positif) en relation avec l'émotion identifiée chez un pair.	0,78±0,58	1,27±0,61	1,19±0,56	1,61±0,40

Le troisième objectif spécifique (voir Tableau 4) a également été mesuré par une procédure de nomination par les pairs. Les élèves des deux groupes ont dû identifier les camarades de classe qui étaient capables de se mettre à la place des autres et de dire des choses gentilles lorsqu'une personne vit une situation difficile. De plus, les enseignantes ont elles aussi complété un questionnaire maison leur demandant d'évaluer la présence de comportements empathiques chez chacun de leurs élèves. Les deux comportements ciblés étaient les mêmes que ceux évalués par les élèves. Par contre, l'enseignante utilisait une échelle de likert en cinq points pour situer son opinion.

Après avoir contrôlé pour les résultats au pré-test, les données obtenues des élèves indiquent que les différences entre les deux groupes au post-test ne sont pas significatives : $F(1, 14) = 0,59, p = 0,58$, Eta partiel au carré = 0,37. Il en va de même pour l'évaluation obtenue des enseignantes. En effet, les élèves du groupe expérimental identifiaient en moyenne six camarades de classe pouvant démontrer de l'empathie avant l'intervention. Suite aux ateliers, les élèves identifiaient en moyenne sept élèves pour les mêmes habiletés. Ces résultats ne démontrent pas un grand écart avec ceux obtenus pour le groupe contrôle. Pour ce qui est de la perception des enseignantes sur les habiletés d'empathie de leurs élèves, l'enseignante du groupe expérimental évaluait que son groupe démontrait «Très peu souvent» des comportements empathiques avant l'intervention. Suite aux activités, la perception de l'enseignante s'est quelque peu améliorée, mais sans plus. En ce qui concerne les élèves du groupe contrôle, l'enseignante a évalué qu'ils étaient «Souvent» en mesure de démontrer de l'empathie au pré-test. Puis, sa perception est restée sensiblement la même au post-test. Bref, malgré l'intervention auprès du groupe expérimental, il est possible d'affirmer que les trois objectifs spécifiques n'ont pas été atteints. Les résultats précédents nous permettent d'insinuer que l'objectif général de stimuler le développement de l'empathie n'a pu être atteint pour le groupe expérimental. Dans ce cas également, ce dernier objectif n'était pas évalué directement.

6.3. Changements sur le plan du nombre de conflits entre les élèves

Dans cette section, deux objectifs spécifiques étaient évalués et ceux-ci faisaient référence aux connaissances associées à la résolution de conflits et aux solutions pacifiques. En d'autres termes, les élèves qui amélioreraient leurs connaissances à ce niveau pourraient prétendre savoir mieux gérer leur conflits et donc, les conflits seraient moins présents dans la classe. Les items associés à ces objectifs se trouvent dans le même questionnaire maison qui regroupait les questions sur l'intimidation. Les analyses statistiques démontrent qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes pour l'objectif spécifique 1 : $F(1, 31) = 1,07, p = 0,38, \text{Eta partiel au carré} = 0,27$. Il en va de même pour l'objectif 2 : $F(1, 32) = 1,39, p = 0,34, \text{Eta partiel au carré} = 0,35$. Ainsi, malgré la mise en place de l'intervention, les élèves du groupe expérimental ne semblent pas posséder davantage de connaissances pour régler leurs conflits. Le tableau V présente les résultats obtenus aux ANCOVA pour les deux groupes.

Tableau V

Résultats aux ANCOVA et moyennes ajustées pour les objectifs spécifiques.

Objectifs spécifiques	Groupe expérimental	Groupe contrôle	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>np</i> ²
	(<i>n</i> =20)	(<i>n</i> =18)				
	<i>MA</i>	<i>MA</i>				
1. Connaître les quatre étapes de la résolution de conflits.						
Pré-test			31	7,13	0,18	0,94
Groupe	1,71	1,71	1	1,07	0,38	0,27
2. Augmenter les connaissances des solutions pacifiques.						
Pré-test			32	12,07	0,08	0,92
Groupe	1,03	1,30	1	1,39	0,34	0,35

En effet, si nous observons les moyennes des deux groupes avant l'implantation, il est possible d'observer que leurs scores étaient très faibles, c'est-à-dire que les élèves n'étaient pas en mesure de nommer les étapes adéquates de résolution de conflits (0 ou 1 sur 4) et leurs connaissances des solutions pacifiques étaient très limitées (0 à 1 en général sur 4). Cela aurait dû laisser place à une belle amélioration en fin de parcours. Cependant, les résultats pour le groupe expérimental n'étaient pas

significatifs au post-test en comparaison avec ceux du groupe contrôle. Le tableau VI présente les résultats obtenus au pré-test et au post-test pour chaque objectif (un score plus élevé indique un meilleur résultat au niveau des connaissances).

Tableau VI

Moyennes et écart-types pour chaque objectif tel que rapporté au pré-test et au post-test.

	Moyennes ± Écart-types			
	Groupe expérimental (n=20)		Groupe contrôle (n=18)	
	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test
Objectifs spécifiques				
1. Connaître les quatre étapes de la résolution de conflits.	0,30±0,66	0,95±1,36	0,83±1,54	1,39±1,58
2. Augmenter les connaissances des solutions pacifiques.	0,60±0,82	0,85±0,83	0,72±0,75	1,06±0,94

En ce qui concerne l'objectif général de diminuer le nombre de conflits entre les élèves, il a cette fois-ci pu être évalué directement auprès de deux sources. Les élèves ont donc communiqué leur perception du niveau de conflits dans leur classe à l'aide d'un questionnaire comprenant cinq items, largement inspiré du *My Class Inventory - Short Form*. Les enseignantes ont à leur tour rempli un questionnaire similaire pour recueillir leur perception avant et après l'intervention. Le tableau VII présente les résultats obtenus au pré-test et au post-test pour chaque source (un score élevé représente une perception élevée du niveau de conflits).

Tableau VII

Moyennes et écart-types tel que rapportés au pré-test et au post-test.

	Moyennes ± Écart-types			
	Groupe expérimental (n=20)		Groupe contrôle (n=18)	
	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test
Objectif général				
Diminuer le nombre de conflits entre les élèves. (source : PAIRS)	1,12±0,61	1,04±0,61	1,00±0,70	1,20±0,58
Diminuer le nombre de conflits entre les élèves. (source : PROFS)	1,00±0,00	1,40±0,55	0,00±0,00	0,60±0,55

Après avoir contrôlé pour les résultats au pré-test, les données indiquent que la perception du groupe expérimental n'est pas significative en comparaison à celle du groupe contrôle : $F(1, 19) = 0,00$, $p = 0,98$, Eta partiel au carré = 0,00. En effet, même s'il est possible d'identifier une diminution de la perception des conflits au post-test pour le groupe expérimental et une augmentation de cette perception pour le groupe contrôle (voir Tableau 7), les différences ne sont pas suffisamment importantes pour statuer que l'objectif a été atteint. Il en va de même pour les résultats obtenus pour les enseignantes. En résumé, il est donc possible d'avancer que l'objectif général sur la diminution des conflits ainsi que ses objectifs spécifiques associés n'ont pas été atteints.

6.4. Changements sur le plan de la diminution de l'intimidation entre les élèves de la classe

Enfin, si le programme *Agir autrement!* visait à développer plusieurs compétences et atteindre différents objectifs, celui visant une diminution de l'intimidation entre les élèves de la classe reste le plus important. Afin de vérifier si le programme a eu les effets désirés, deux objectifs spécifiques ont été évalués. Les élèves ont donc rempli une version modifiée du *Olweus Bully/Victim Questionnaire* où il leur était demandé s'ils avaient pu observer des gestes d'intimidation dans leur classe et s'ils en avaient eux-mêmes commis. À l'aide d'une échelle de likert en cinq points, les élèves ont dû se positionner une première fois avant le début de l'intervention et une autre, lorsque les ateliers furent terminés. En raison d'une corrélation insuffisante entre les items du questionnaire, seulement les items corrélés ont été analysés pour chaque objectif. Dans ce cas-ci, plus le score est élevé, plus les actes d'intimidation sont présents dans le groupe (observés et/ou perpétrés).

En premier lieu, suite à une évaluation de la corrélation entre les huit items qui évaluent l'intimidation directe dans le questionnaire, quatre ont été retenus pour l'analyse de l'objectif spécifique 1 (corrélation = 0,003). Nous faisons référence ici aux items ENIP-1 : *Un élève insulte, se moque ou agace un autre élève par exprès*, ENIP-3 : *Un élève donne des coups de pied à un autre élève, le frappe ou le bouscule par exprès*, ENIP-8 : *J'ai insulté, je me suis moqué ou j'ai agacé un autre élève par exprès* et ENIP-10 : *J'ai donné des coups de pied à un autre élève, je l'ai frappé ou je l'ai bousculé par exprès*. En effectuant des analyses ANCOVA pour l'objectif spécifique 1 (voir Tableau 8), les résultats obtenus indiquent qu'il n'y a pas de différence marginalement significative au post-test entre le groupe expérimental et le groupe contrôle : $F(1, 28) = 2,20$, $p = 0,19$, Eta partiel au

carré = 0,40. Dans ce cas-ci, l'appartenance au groupe expliquerait 40% de la variance sur le score au post-test.

En ce qui concerne l'analyse de l'objectif spécifique 2, diminuer le taux d'intimidation indirecte, quatre items parmi les six étaient suffisamment corrélés pour être évalués (corrélations = 0,02). Nous référons ici aux items ENIP-2 : *Un élève exclut un autre élève des jeux ou des activités ou l'ignore par exprès*, ENIP-4 : *Un élève répand des fausses rumeurs ou des mensonges au sujet d'un autre élève par exprès*, ENIP-9 : *J'ai exclu un autre élève des jeux ou des activités ou je l'ai ignoré par exprès* et ENIP-11 : *J'ai répandu des fausses rumeurs ou des mensonges au sujet d'un autre élève par exprès*. Une fois de plus, les résultats obtenus aux analyses ANCOVA ne révèlent pas de différence significative entre les deux groupes lors du post-test : $F(1, 30) = 1,71, p = 0,42$, Eta partiel au carré = 0,32. L'appartenance au groupe expliquerait cette fois-ci 32% de la variance des scores au post-test. Bref, les résultats précédents indiquent que les élèves du groupe expérimental n'observent pas vraiment moins d'actes d'intimidation (directe ou indirecte) en fin de parcours que ceux qui n'ont pu profiter de l'intervention. Le tableau VIII présente les résultats obtenus aux ANCOVA pour les deux groupes.

Tableau VIII

Résultats aux ANCOVA et moyennes ajustées pour chaque objectif.

Objectifs spécifiques	Groupe expérimental	Groupe contrôle	<i>dl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>np</i> ²
	(<i>n</i> =20)	(<i>n</i> =18)				
1. Diminuer le taux d'intimidation directe : pousser, frapper, taxage, insultes, moqueries et menaces.						
Pré-test			28	10,49	0,20	0,62
Groupe	1,15	0,87	1	2,20	0,19	0,40
2. Diminuer le taux d'intimidation indirecte : rumeurs, exclusion sociale, mensonges et cyberintimidation.						
Pré-test			30	3,79	0,23	0,81
Groupe	0,95	0,48	1	1,71	0,42	0,32

Qui plus est, si nous observons les moyennes récoltées pour les deux objectifs spécifiques, les scores étaient déjà faibles pour les deux groupes avant l'implantation du programme. Les actes d'intimidation étaient donc observés ou perpétrés entre *Jamais*, *Une à deux fois* et *Deux à trois fois* par semaine. Par conséquent, une grande amélioration aurait été difficile à identifier lors du post-test puisque la marge de manœuvre était relativement mince. Le tableau IX présente les résultats obtenus au pré-test et au post-test pour chaque objectif.

Tableau IX

Moyennes et écart-types pour chaque objectif tel que rapporté au pré-test et au post-test.

Objectifs spécifiques	Moyennes ± Écart-types			
	Groupe expérimental (n=20)		Groupe contrôle (n=18)	
	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test
1. Diminuer le taux d'intimidation directe : pousser, frapper, taxage, insultes, moqueries et menaces.	1,85±1,25	1,13±0,88	1,42±0,46	0,90±0,43
2. Diminuer le taux d'intimidation indirecte : rumeurs, exclusion sociale, mensonges et cyberintimidation.	1,20±0,51	0,62±1,07	0,75±1,05	0,19±0,51

Enfin, une procédure de nomination par les pairs a également été menée auprès des groupes expérimental et contrôle pour évaluer l'objectif spécifique 1 (voir Tableau 9). Les élèves devaient donc identifier les camarades qui intimidaient les autres en utilisant des gestes physiques (pousser, frapper, bousculer, donner des coups, etc.) ou un langage inapproprié (insultes, menaces, moqueries, etc.). Le tableau X présente les résultats obtenus au pré-test et au post-test pour l'objectif spécifique 1.

Tableau X

Moyennes et écart-types tel que rapporté au pré-test et au post-test.

Objectif spécifique	Moyennes ± Écart-types			
	Groupe expérimental (n=20)		Groupe contrôle (n=18)	
	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test

1. Diminuer le taux d'intimidation directe.	3,25±2,49	3,40±3,04	1,67±1,26	2,22±2,09
---	-----------	-----------	-----------	-----------

Les analyses statistiques démontrent qu'il n'existe pas de différence significative entre les deux groupes : $F(1, 19) = 0,87$, $p = 0,36$, Eta partiel au carré = 0,05. En effet, il est possible de remarquer que les élèves du groupe expérimental identifiaient en moyenne trois élèves intimidateurs dans la classe avant l'intervention. Le résultat au post-test était relativement semblable, donc pas de changement. Pour ce qui est du groupe contrôle, les résultats obtenus avant l'intervention étaient moins élevés et ont augmenté légèrement au post-test. Malgré tout, il est possible de conclure que l'objectif spécifique 1 n'a pas été atteint dans ce cas-ci. Le tableau XI présente les résultats obtenus aux ANCOVA pour les deux groupes.

Tableau XI

Résultats aux ANCOVA et moyennes ajustées pour l'objectif spécifique.

Objectif spécifique	Groupe expérimental (n=20)	Groupe contrôle (n=18)	dl	F	p	np ²
	MA	MA				
1. Diminuer le taux d'intimidation directe.						
Pré-test			19	4,13	0,01	0,81
Groupe	3,54	2,41	1	0,87	0,36	0,05

Pour ce qui est de l'objectif général de diminuer le niveau d'intimidation entre les élèves de la classe, il n'a pas été évalué directement. Or, la non-atteinte des deux objectifs spécifiques nous permet d'inférer que l'objectif général n'a pas été atteint lui non plus.

7. Discussion

Dans cette dernière section, une réflexion critique sera effectuée sur les résultats préalablement obtenus, le programme lui-même et son implantation. Dans un premier temps, un jugement sur l'atteinte des objectifs du programme sera exposé. Dans un deuxième temps, les résultats obtenus seront mis en relation avec les différentes composantes de l'intervention et le contexte théorique. Enfin, les avantages et limites de l'intervention seront présentés pour mieux identifier les changements à apporter au programme dans l'éventualité où celui-ci serait reproduit.

7.1. Jugement sur l'atteinte des objectifs

Rappelons que le programme de prévention *Agir autrement!* visait à prévenir l'intimidation chez les élèves de cinquième année du primaire en stimulant le développement de l'empathie et les stratégies de résolution de conflits. Pour évaluer le programme, quatre objectifs généraux et onze objectifs spécifiques ont été mis de l'avant. L'atteinte de ces objectifs sera discutée à travers quatre volets : les connaissances des élèves sur le sujet de l'intimidation, le développement des habiletés d'empathie, la diminution du nombre de conflits en classe et finalement, le changement ou non du niveau d'intimidation dans la classe.

Dans un premier temps, parlons des connaissances acquises par les élèves face au phénomène de l'intimidation. L'évaluation a d'abord permis de révéler que l'intervention n'a pas eu d'impact significatif à ce niveau pour les quatre objectifs spécifiques ciblés. En effet, même si les connaissances ont semblé augmenter pour le groupe expérimental suite aux activités, l'écart n'était pas assez grand avec le groupe contrôle. Ce dernier semblait d'ailleurs posséder une bonne connaissance de base sur le phénomène, ce qui pourrait être expliqué par des sensibilisations ayant eu lieu les années précédentes. Pour ce qui est de l'objectif spécifique 3 (connaître les motifs des intimidateurs), nous pouvons remarquer une différence significative entre les deux groupes ($p = 0,04$). L'objectif a donc été atteint pour le groupe expérimental. Toutefois, l'ensemble des objectifs spécifiques n'étant pas corrélés, la réussite d'un seul objectif ne nous permet pas d'affirmer que les élèves ont acquis somme toute plus de connaissances qu'en début de processus. Quoi qu'il en soit, les activités ont tout de même permis d'explorer de nouvelles connaissances ainsi que de conscientiser les élèves à une problématique importante, même s'ils ne semblent pas avoir retenu beaucoup d'éléments.

Dans un deuxième temps, abordons le développement des habiletés d'empathie. Celles-ci constituaient un objectif central du programme de prévention et étaient évaluées par deux sources, les élèves eux-mêmes ainsi que leurs enseignantes. Pour commencer, l'évaluation des élèves a permis de révéler que l'intervention n'a pas favorisé le développement de l'empathie de manière significative chez le groupe expérimental. En effet, même si les élèves du groupe intervention étaient mieux outillés pour identifier l'émotion vécue par un pair, en identifier la cause et formuler un commentaire pour les reconforter, leurs résultats au post-test n'étaient pas suffisamment élevés pour représenter une différence significative. Même que le groupe contrôle semblait une fois de plus posséder de meilleures habiletés que sont égal avant et après l'intervention si on se fit aux moyennes récoltées. Or, il est important de mentionner que l'empathie reste une compétence difficile à développer et que davantage de temps aurait sans doute permis une meilleure intégration de chacune des habiletés visées pour le groupe expérimental.

En ce qui concerne l'évaluation des enseignantes, le constat reste le même. L'intervention n'a pas permis aux enseignants d'améliorer significativement leur perception des élèves face aux comportements d'empathie. En d'autres termes, le programme de prévention n'a pas réussi à atteindre les trois objectifs spécifiques évalués au niveau de l'empathie.

Le troisième objectif général du programme visait à diminuer le nombre de conflits entre les élèves. Celui-ci a été évalué auprès des élèves des deux groupes et des enseignantes. L'évaluation des deux sources permet de constater que l'intervention n'a une fois de plus pas eu les effets désirés. Effectivement, l'écart insuffisant entre les résultats au post-test nous permet de statuer que l'objectif n'a pas été atteint, même si on peut remarquer une légère augmentation du niveau de conflits au post-test pour le groupe contrôle. Par contre, nous pouvons nous réjouir que les résultats finaux demeurent relativement bas pour les deux groupes. Ce qui signifie que leur perception du niveau de conflit reste quand même basse somme toute (1 = Oui, un peu). Pour ce qui est des objectifs spécifiques associés davantage à la résolution de conflits et aux solutions pacifiques, les résultats demeurent semblables. En effet, malgré la mise en place de l'intervention, les connaissances des élèves du groupe expérimental ne sont pas significativement plus élevées. Idéalement, une augmentation des connaissances à ce niveau aurait permis une meilleure gestion des conflits dans la classe et ainsi, un meilleur climat de classe.

Enfin, en ce qui concerne la diminution du niveau d'intimidation entre les élèves de la classe, les objectifs n'ont pas été atteints. Dans un premier temps, lorsque nous observons les moyennes obtenues pour chacun des objectifs spécifiques (diminution de l'intimidation directe et indirecte), les résultats démontrent un faible changement qui semble aller dans le sens désiré, c'est-à-dire moins d'actes d'intimidation observés ou perpétrés entre les élèves. Toutefois, les analyses statistiques n'ont révélé aucun score significatif qui nous permet d'avancer que le programme a eu des effets positifs à ce niveau. Par contre, il serait important de mentionner que pour les deux objectifs spécifiques mesurés dans le questionnaire auto-rapporté des élèves, les résultats au pré-test pour l'intimidation directe et indirecte étaient particulièrement bas pour le groupe expérimental et le groupe contrôle (entre *Jamais*, *Une à deux fois* et *Deux à trois fois* par semaine). Ainsi, il existait peu de marge de manœuvre pour faire baisser ce niveau davantage après l'intervention. Cet aspect explique peut-être en partie les résultats finaux. Nous pouvons quand même nous réjouir des scores plus faibles obtenus au post-test pour les deux groupes, car cela indique que l'intimidation avait tout de même diminué un peu.

7.2. *Liens entre les résultats et les composantes de l'intervention*

Tout d'abord, parlons de la composante SUJETS. Rappelons-nous que les élèves qui composaient le groupe expérimental étaient majoritairement allophones, c'est-à-dire qu'ils présentaient parfois des difficultés de compréhension de la langue française. Par conséquent, il est possible que les termes utilisés dans l'animation aient quelque peu affecté leur compréhension générale de la problématique de l'intimidation et ainsi, compromis une amélioration des comportements souhaités.

De plus, les activités pratiques complétées avec les élèves en classe demandaient beaucoup d'organisation et de discipline pour l'animatrice. Celle-ci avait donc prévu des stratégies pertinentes pour assurer une bonne gestion des comportements. Toutefois, certaines activités ont été plus difficiles à gérer et peut-être ont-elles influencé négativement la consolidation des acquis pour les élèves. Par exemple, lors de la sixième séance (qui combinait la séance 6 et 7), le groupe s'est complètement désorganisé et l'activité principale a dû être arrêtée. L'exercice n'a pu être repris lors de la séance subséquente par manque de temps. Nous pouvons donc croire que cet aspect a pu nuire à l'obtention de résultats positifs pour le groupe expérimental, notamment au plan de l'acquisition de stratégies efficaces de résolution de conflits.

Il faut aussi considérer la modification importante de la composante TEMPS (dosage de l'intervention). Effectivement, le fait que la période d'animation a dû être écourtée à cause de contraintes du milieu, moins de temps était disponible pour transmettre le contenu de manière appropriée aux élèves. L'animatrice s'est donc souvent trouvée hors d'haleine parce qu'elle devait expliquer rapidement certains concepts pour être certaine de tout voir avec le groupe. Il est évident que certains concepts auraient mérité davantage d'explications, mais le manque de temps a forcé l'animatrice à faire des choix. Cela a certainement eu un impact sur le faible nombre de résultats significatifs au post-test. Bref, les élèves ont eu moins de temps que prévu pour apprendre la matière et ainsi intégrer celle-ci afin d'effectuer des changements importants dans leurs comportements.

Enfin, il serait important de considérer également les changements apportés à la composante PROGRAMME ET CONTENU. Bien que la planification fut respectée dans son ensemble, la modification de la composante temporelle a forcé l'animatrice à manipuler son contenu à travers les ateliers. D'abord, le fait d'avoir animé huit ateliers plutôt que les neuf qui étaient prévus au début du processus, a certainement eu un impact sur le contenu transmis. L'animatrice a choisi de transmettre le plus de contenu possible aux élèves, ce qui fait que la majorité des thèmes principaux furent abordés en classe. Par contre, le manque de temps a forcé l'animatrice à écourter certains exercices pratiques, à les annuler complètement et à déplacer certains devoirs. C'est donc dire que les activités pratiques ayant pour but la généralisation des acquis n'ont pu être faites dans leur totalité. Conséquemment, les élèves du groupe expérimental n'ont pu profiter du temps prévu pour correctement mettre en pratique les habiletés enseignées. Et donc, celles-ci n'ont probablement pas été suffisamment intégrées pour représenter un changement significatif en comparaison au groupe contrôle.

7.3. *Liens entre les résultats et le contexte théorique*

Dans un premier temps, bien que la prévention de l'intimidation peut avoir différentes cibles (communauté, famille, école, individu), la grande majorité des programmes sont implantés dans le contexte scolaire, étant donné l'observation de la problématique dans nos écoles (Benitez & Justicia, 2006). En ce sens, implanter le programme *Agir autrement!* au niveau du primaire était une bonne manière d'envisager une prévention du phénomène en intervenant de façon précoce. Toutefois, les programmes étant reconnus efficaces pour prévenir l'intimidation sont souvent multi-modaux. Ceux-ci visent donc à intervenir sur le plan individuel, de groupe, sur l'environnement scolaire (dans la classe et

dans l'école), sur les parents et sur l'ensemble du personnel de l'école (Hong, 2009). De cette façon, tous les acteurs peuvent être sensibilisés au phénomène et apprendre des moyens pour y faire face. Or, *Agir autrement!* intervenait seulement au niveau des élèves d'une seule classe de cinquième année. Cela a probablement réduit les effets positifs espérés.

Dans un deuxième temps, il est important de se rappeler que les conséquences de l'intimidation sur la vie des enfants intimidateurs sont aussi importantes que celles des victimes lorsqu'ils arrivent à l'âge adulte (Hilton et al., 2010). Il était donc primordial de prévenir cette situation et d'offrir aux enfants des interventions qui pouvaient les soutenir dans le développement de certaines habiletés comme l'empathie et les stratégies de résolution de conflits, qui demeurent des variables directement reliées à la réduction des conduites agressives (Benitez & Justicia, 2006). En ce sens, *Agir autrement!* était un programme de prévention universelle et le contenu abordé n'étant pas trop spécifique, a pu être bénéfique pour tous les élèves de la classe. D'un autre côté, de par la nature même du programme, le contenu est peut-être resté trop général lors de certaines séances pour espérer voir un changement radical dans le comportement des élèves participants. Peut-être aurait-il fallu prévoir parallèlement des séances en sous-groupe (4-5 élèves) afin que les élèves puissent profiter d'un moment supplémentaire pour consolider les acquis et mettre en pratique (de manière plus personnalisée) les habiletés ciblées par le programme.

Qui plus est, la revue de la littérature sur le sujet a permis d'identifier que les programmes reconnus efficaces pour prévenir l'intimidation mettent de l'avant beaucoup d'activités pratiques pour permettre aux élèves de faire les apprentissages désirés (Curtis & Norgate, 2007). Plusieurs moyens de mise en relation variés sont généralement prévus (jeux de rôle, lecture d'histoires, modelage, vidéos, etc.) et des résultats positifs sont souvent observables suite à l'implantation de tels programmes (Frey et al., 2009). *Agir autrement!* avait par conséquent aussi plusieurs activités pratiques à l'horaire pour mettre les élèves dans l'action et favoriser une meilleure dynamique d'apprentissage. Toutefois, la modification de la composante TEMPS a grandement affecté la bonne réalisation de ces activités. Certaines de celles-ci ont d'ailleurs dû être écourtées ou même annulées puisque l'animatrice avait choisi de transmettre le plus d'informations théoriques possible. Avec du recul, il est évident que les informations théoriques sont à la base de la compréhension d'un phénomène, mais ce fut une erreur de négliger l'importance des activités pratiques lors de l'implantation du programme de prévention. Pour

cette raison, nous pouvons penser que les d'activités pratiques non complétées ont pu avoir un impact négatif sur les résultats finaux.

Enfin, rappelons-nous que c'est vers l'âge de 8 ans que l'enfant commence à être en mesure d'adopter le point de vue de l'autre en abandonnant provisoirement le sien et donc d'acquérir des habiletés de prises de rôle (Massé et al., 2006). Cependant, puisque l'animatrice intervenait dans une école multiethnique, où le français ne constitue pas majoritairement la langue maternelle des élèves, il était plutôt ambitieux d'aborder un sujet comme l'empathie avec des enfants de 8 ans. C'est en partie pour cette raison et parce que les actes d'intimidation atteignent leur apogée entre 11 et 13 ans que nous avons décidé de présenter le programme à une classe de cinquième année (Benitez, & Justicia, 2006). Les élèves de cet âge avaient donc, selon la littérature, la maturité nécessaire pour comprendre la complexité de l'habileté ciblée (Nickerson et al., 2008). Or, tout au long de l'implantation, l'animatrice a rapidement réalisé que l'empathie demeurait un terme difficile à saisir pour eux. Par conséquent, la majorité des élèves avaient beaucoup de difficulté à appliquer le concept lors de mises en situation. Cet aspect explique peut-être en partie pourquoi les résultats du groupe expérimental demeurent très faibles pour ce qui est du développement des habiletés d'empathie.

7.4. *Avantages et limites de l'intervention*

Bien que la majorité des objectifs de départ n'ont pu être atteints suite à l'implantation du programme *Agir autrement!*, il reste que les activités de prévention avaient certains avantages. D'abord, l'intervention a été élaborée avec du matériel existant et utilisait les ressources disponibles du milieu (l'animatrice, enseignante, les élèves, la psychoéducatrice). En ce sens, l'intervention ne nécessitait pas de frais supplémentaires à l'école pour être implantée. D'autre part, le programme répondait à un besoin présent dans les écoles et s'inscrivait dans la même lignée que les autres activités de prévention de la violence à l'école de stage de l'animatrice. Rappelons-nous que l'intimidation peut avoir de graves répercussions sur les acteurs qui sont impliqués et il est donc important de passer à l'action (Hanish & Guerra, 2004).

Deuxièmement, nous pouvons penser qu'avec la quantité importante d'informations transmises sur le phénomène au cours du programme, les élèves auront moins tendance à poser eux-mêmes des gestes d'intimidation dans le futur et seront mieux outillés pour intervenir de manière juste pour faire

cesser ce genre de situations. En effet, les élèves ont été sensibilisés aux conséquences que peuvent engendrer de tel gestes (sur l'agresseur, la victime et les témoins) et par conséquent, ceux-ci feront peut-être de meilleurs choix dans les années à venir en ce qui concerne leurs relations interpersonnelles. De plus, les connaissances et nouvelles habiletés enseignées durant les activités ne seront pas seulement utiles pour faire face au phénomène de l'intimidation. Effectivement, le programme a éduqué les élèves sur plusieurs habiletés sociales qui les aideront à entretenir des relations saines avec les autres tout au long de leur vie. Par exemple, le fait de stimuler le développement de l'empathie et des stratégies de résolution de conflits permettra à ces élèves d'être mieux outillés pour interagir positivement avec leurs camarades et pour gérer leurs conflits de manière efficace et respectueuse.

Puis, comme l'intervention répondait à un besoin du milieu, c'est donc dire que certains événements d'intimidation avaient été signalés à l'école et même à l'intérieur de la classe avant l'implantation du programme. D'ailleurs, le fait que l'enseignante assiste à l'animation favorise la sensibilisation de l'enseignante à la problématique. Cela lui permet également de faire de l'utilisation pendant ses moments éducatifs partagés avec ses élèves. Puis, le fait que l'enseignante puisse réutiliser les notions vues pendant les séances du programme permet ainsi d'accroître la généralisation des acquis. L'enseignante est donc mieux outillée à présent pour réagir si une situation d'intimidation se produit entre certains élèves de sa classe.

Pour conclure, contrairement à d'autres évaluations de programme pour contrer l'intimidation, *Agir autrement!* a choisi d'utiliser les réponses des élèves pour évaluer les objectifs du programme, mais aussi celles des enseignantes. En effet, les réponses auto-rapportées des élèves aux questionnaires peuvent parfois être teintées d'une désirabilité sociale et ainsi, influencer un juste portrait de la situation. En évaluant l'opinion de l'enseignante sur la problématique et les compétences de ses élèves, nous nous assurons d'avoir un portrait plus global de la situation et ainsi, nous minimisons les erreurs de mesure.

Pour ce qui est des limites de l'intervention, il faut d'abord considérer qu'une des limites principales du programme est qu'il n'y a pas eu de changement pour la majorité des variables étudiées. En effet, même si l'animatrice a mis beaucoup d'efforts dans l'élaboration d'activités formatrices et amusantes, les élèves n'ont pas semblé retenir beaucoup d'informations et améliorer les compétences visées. Cela s'explique peut-être en partie par le fait que le programme n'a pu être animé comme il avait

été planifié au départ. La composante temps ayant été modifiée, certains éléments du contenu ont dû être abordés plus rapidement et les élèves ont eu moins de temps pour faire leurs apprentissages. Il ne faut pas oublier que certains exercices pratiques ont été modifiés, ou tout simplement annulés et ce choix n'a pas permis aux élèves de mettre correctement en pratique les habiletés enseignées.

Une autre limite du programme *Agir autrement!* est que l'intervention s'arrêtait à un seul niveau : celui de la classe. En effet, bien que l'école avait déjà mis en place certains moyens d'intervention pour contrer l'intimidation, un programme ayant une composante famille, communauté ou même individu aurait pu être beaucoup plus bénéfique. La littérature le confirme, plus on réussit à impliquer des gens, plus l'intervention a la possibilité d'être vraiment efficace et plus il nous est possible d'observer des résultats à long terme. Toutefois, l'animatrice étant présente à son école de stage une seule journée par semaine, il était impossible de mettre en place une intervention de si grande envergure.

Puis, bien que deux sources aient été utilisées pour évaluer l'atteinte des objectifs (élèves et enseignantes), il reste que l'évaluation aurait été plus complète si l'animatrice avait pu bénéficier d'observations faites par des observateurs externes. En effet, l'observateur externe aurait pu nous fournir un avis neutre sur les compétences des élèves et justement, l'observateur externe aurait pu faire ses observations à des moments informels (sur la cour, corridor, l'heure du dîner), moments où les enseignantes et les intervenants ne peuvent pas toujours voir ce qui se passe. Bref, ce serait à considérer lors d'une implication future du programme.

Enfin, si des pistes futures devaient être proposées pour une nouvelle implantation du programme, il serait intéressant d'abord de prévoir davantage d'activités pratiques pour permettre aux élèves de vraiment s'exercer avec les nouvelles compétences apprises. L'animatrice a vraiment pu l'observer lors de son implantation, le manque de jeux de rôle ou de mises en situation a probablement eu un impact significatif sur l'amélioration des habiletés au post-test pour les élèves participants. Donc, il est impératif de mettre les enfants le plus possible dans l'action, même si la théorie doit être un peu modifiée, car c'est de cette manière que les enfants apprennent davantage (Hanish & Guerra, 2004).

Une deuxième recommandation serait de s'associer avec d'autres intervenants du milieu afin d'élargir l'intervention aux autres niveaux : par exemple faire des ateliers avec les parents pour les sensibiliser à la problématique et leur fournir des moyens d'intervention pour le contexte familial,

prévoir des interventions sur la cour afin d'assurer une surveillance plus grande des situations d'intimidation, faire des rencontres individuelles avec des élèves ciblés pour travailler des choses plus précises et former le personnel de l'école afin de s'assurer qu'il y est une cohérence entre tous les intervenants impliqués. Bien sûr, il serait favorable d'élargir aussi la prévention de l'intimidation à l'ensemble des classes du deuxième et troisième cycles.

Pour ce qui est de la procédure du programme *Agir autrement!* entourant la réalisation des devoirs, il serait intéressant de penser à une stratégie positive versus punitive, comme ce fut le cas ici. En effet, la motivation des élèves aurait probablement été plus élevée face à la tâche et il est possible d'avancer que ceux-ci auraient eu davantage de plaisir à compléter leurs devoirs. Cela aurait par la suite sûrement aidé à acquérir ou consolider les nouveaux apprentissages.

Pour conclure, comme l'empathie constituait une pièce centrale des activités d'intervention, une autre suggestion serait de lui accorder plus de temps afin de que les élèves puissent vraiment bien en saisir le sens et être capables de l'appliquer par la suite. En effet, l'empathie est une habileté complexe et difficile à développer et il semble évident que davantage de temps accordé pour la développer aurait eu un effet bénéfique sur l'ensemble des élèves.

Conclusion

Dans les dernières années, l'intimidation a tenu une place relativement importante dans les médias québécois (Bosworth et al., 1999). Effectivement, les récents incidents impliquant le suicide de jeunes adolescents (rappelons notamment le cas de Marjorie Raymond) ont semblé raviver le désir de la population à vouloir enrayer le phénomène pour de bon. L'intimidation c'est donc lorsqu'une ou plusieurs personnes exercent leur pouvoir envers une victime par l'intermédiaire de l'agressivité physique, verbale ou par l'exclusion sociale (Dulmus, Theriot, Sowers & Blackburn, 2004). Il est important de retenir que l'intimidation se distingue d'un conflit par son caractère intentionnel (l'intention de blesser), répétitif dans le temps ainsi que par le déséquilibre du rapport de force établi entre les personnes impliquées (Dulmus et al., 2004). La chaîne développementale de l'intimidation est assez complexe et les facteurs de risque sont nombreux. Nous le savons, l'intimidation peut entraîner de fâcheuses conséquences pour les victimes, mais également pour les intimidateurs (Hanish & Guerra, 2004). C'est en partie pour cette raison que les programmes d'intervention visant à éliminer ou réduire l'intimidation sont très utiles et répondent à un besoin bien présent. En ce qui concerne le programme de prévention *Agir autrement!*, il a été élaboré à partir des programmes reconnus efficaces dans la littérature et il se base sur les facteurs de protection du développement de l'empathie et des stratégies de résolution de conflits.

Après que l'animatrice se soit bien informée sur la problématique et ait conçu un programme intégrant les composantes jugées pertinentes, le programme *Agir autrement!* a été implanté auprès d'une classe de cinquième année du primaire. Suite aux huit séances d'animation, l'animatrice a évalué la mise en œuvre du programme ainsi que ses effets sur le groupe participant. Suite à des résultats plutôt décevants, les lacunes de l'intervention ont été identifiées. Les limites observées se situaient d'abord au niveau de la modification lors de l'animation des composantes planifiées en début de processus (Temps, Programme et contenu, etc.) ce qui a finalement influencé grandement les résultats finaux. Une autre limite est que l'intervention s'arrêtait à un seul niveau : celui de la classe. Avec plus de temps, il est évident que l'animatrice aurait pu ajouter d'autres dimensions (ex : individuelle et école) pour permettre une meilleure intégration des acquis à court et à long terme. Enfin, l'ajout d'évaluateurs externes aurait rendu l'évaluation des effets encore plus complète et moins sujette aux biais.

Quoi qu'il en soit, l'intervention présentait également quelques avantages. D'abord, celle-ci ne nécessitait pas de frais supplémentaires à l'école pour être implantée et répondait à un besoin présent. Deuxièmement, les connaissances et nouvelles habiletés enseignées durant les activités n'étaient pas seulement utiles pour faire face au phénomène de l'intimidation. Celles-ci permettaient aux élèves d'être mieux outillés pour interagir positivement avec leurs camarades et pour gérer leurs conflits de manière efficace et respectueuse. En ce sens, si *Agir autrement!* avait à être remis en œuvre en tenant compte des recommandations présentées plus tôt, l'animatrice a confiance que de meilleurs résultats seraient observables.

En conclusion, malgré le peu de résultats significatifs, cette expérience de recherche, de conception, d'animation et d'évaluation de programme a été grandement enrichissante. L'exercice a permis entre autres de vraiment réaliser que la psychoéducation ne se résume pas seulement à l'intervention directe auprès d'une clientèle en difficulté. En effet, il s'agit d'un domaine où il existe plusieurs étapes importantes à accomplir avant d'arriver à animer devant une classe par exemple. Quant aux démarches d'évaluation qui sont nécessaires après une intervention, nous devrions leur accorder davantage d'importance dans nos milieux de travail actuels. Cela permettrait à chaque psychoéducateur d'être au courant des effets des programmes implantés et de s'ajuster adéquatement par la suite, toujours afin de favoriser un comportement plus adapté de l'enfant en difficulté.

Références

- Andreou, E. (2001). Bully/Victim Problems and their Association with Coping Behaviour in Conflictual Peer Interactions Among School-age Children. *Educational Psychology*, 21, 59-66.
- Bauer, N.S., Lozano, P., & Rivara, F.P. (2007). The Effectiveness of the Olweus Bullying Prevention Program in Public Middle Schools: A Controlled Trial. *Journal of Adolescent Health*, 40, 266-274.
- Benitez, J.L., & Justicia, F. (2006). Bullying: description and analysis of the phenomenon. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(4), 151-170.
- Bosworth, K., Espelage, D.L., & Simon, T.R. (1999). Factors Associated With Bullying Behavior in Middle School Students. *Journal of Early Adolescence*, 19(3), 341-362.
- Bowen, F. & al. (2006). *Rapport final d'évaluation des impacts du programme Vers le pacifique pour les quatre années de sa mise en œuvre (2001-2005)*. Rapport du Groupe d'étude sur la médiation en milieu scolaire (GEMMS). Gouvernement du Canada, ministère de la Justice.
- Bowers, L., Smith, P.K., & Binney, V. (1994). Perceived Family Relationships of Bullies, Victims and Bully/Victims in Middle Childhood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 215-232.
- Bowes, L., Arseneault, L., Maughan, B., Taylor, A., Caspi, A., & Moffitt, T.E. (2009). School, Neighborhood, and Family Factors Are Associated With Children's Bullying Involvement: A Nationally Representative Longitudinal Study. *Child Adolescent Psychiatry*, 48, 545-553.
- Coulton, C., Korbin, J., & Su, M. (1998). Measuring neighbourhood context for young children in an urban area. *American Journal of Community Psychology*, 24, 158-172.
- Cunningham, N.J. (2007). Level of Bonding to School and Perception of the School Environment by Bullies, Victims, and Bully Victims. *Journal of Early Adolescence*, 27, 457-478.

- Curtis, C. & Norgate, R. (2007). An Evaluation of the Promoting Alternative Thinking Strategies Curriculum at Key Stage 1. *Educational Psychology in Practice*, 23(1), 33-44.
- Desbiens, L., & Lemay, N. (2007). *L'intimidation à notre école, on en veut pas, qu'on se le dise!* Montréal, Québec : Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys.
- Dishion, T.J. (1990). The Family Ecology of Boys; Peer Relations in Middle Childhood. *Child Development*, 61, 874-892.
- Dulmus, C.N., Theriot, M.T., Sowers, K.M., & Blackburn, J.A. (2004). Student Reports of Peer Bullying Victimization in a Rural School. *Stress, Trauma, and Crisis*, 7, 1-16.
- Eisenberg, N., & Lennon, R. (1983). Sex Differences in Empathy and Related Capacities. *Psychological Bulletin*, 94, 100-131.
- Eisenberg, N., Wentzel, M., & Harris, J.D. (1998). The Role of Emotionality and Regulation in Empathy-Related Responding. *School Psychology Review*, 27(4), 506-521.
- Espelage, D.L., Bosworth, K., & Simon, T.R. (2000). Examining the Social Context of Bullying Behaviors in Early Adolescence. *Journal of Counseling & Development*, 78, 326-333.
- Feshbach, N.D., & Feshbach, S. (1982). Empathy training and the regulation of potentialities and limitations. *Academic Psychological Bulletin*, 4, 399-413.
- Feshbach, N.D., & Roe, K. (1968). Empathy in Six – and Seven –Year – Olds. *Child Development*, 39, 133-145.
- Fraser, B.J., & O'Brien, P. (1985). Student and Teacher Perceptions of the Environment of Elementary School Classrooms. *The Elementary School Journal*, 85, 567-580.

- Frey, K.S., Hirschstein, M.K., Edstrom, L.V., & Snell, J.L. (2009). Observed Reductions in School Bullying, Nonbullying Aggression, and Destructive Bystander Behavior: A Longitudinal Evaluation. *Journal of Educational Psychology, 101*(2), 466-481.
- Gagnon, C., & Vitaro, F. (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents : tome II. Les problèmes externalisés*. Québec, Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Montréal, QC : Éditions Sciences et Culture.
- Georgiou, S.N. (2008). Parental style and child bullying and victimization experiences at school. *Social Psychology of Education, 11*, 213-227.
- Hanish, L.D., & Guerra, N.G. (2004). Aggressive Victims, Passive Victims, and Bullies: Developmental Continuity or Developmental Change? *Merrill-Palmer Quarterly, 50*(1), 17-38.
- Hennessey, B.A. (2007). Promoting social competence in school-aged children: The effects of the open circle program. *Journal of School Psychology, 45*, 349-360.
- Hilton, J.M., Anngela-Cole, L., & Wakita, J. (2010). A Cross-Cultural Comparison of Factors Associated With School Bullying in Japan and the United States. *The Family Journal: Counselling and Therapy for Couples and Families, 18*(4), 413-422.
- Holsen, I., Smith, B.H., & Frey, K.S. (2008). Outcomes of the Social Competence Program Second Step in Norwegian Elementary Schools. *School Psychology International, 29*(1), 71-88.
- Hong, J.S. (2009). Feasibility of the Olweus Bullying Prevention Program in Low-Income Schools. *Journal of School Violence, 8*, 81-97.

- Joffe, R.D., Dobson, K., Fine, S., Marriage, K., & Haley, G. (1990). Social problem-solving in depressed, conduct-disordered and normal adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, 565-575.
- Lambert, P., Scourfield, J., Smalley, N., & Jones, R. (2008). The social context of school bullying: evidence from a survey of children in South Wales. *Research Papers in Education*, 23(3), 269-291.
- Massé, L., Desbiens, N., & Lanaris, C. (2006). *Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention*. Montréal, Québec : Gaëtan Morin éditeur.
- Milsom, A. & Gallo, L.L. (2006). Bullying in Middle Schools: Prevention and Intervention. *Middle School Journal*, 1-8.
- Nickerson, A., Mele, D., & Princiotta, D. (2008). Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of School Psychology*, 46, 687-703.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.
- Pellegrini, A.D. (1998). Bullies and Victims in School: A Review and Call for Research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19, 165-176.
- Raskauskas, J.L., Gregory, J., Harvey, S.T., Rifshana, F., & Evans, I.M. (2010). Bullying among primary school children in New Zealand: relationships with prosocial behavior and classroom climate. *Educational Research*, 52(1), 1-13.
- Rondeau, N., Bowen, F., & Bélanger, J. (1999). *Évaluation d'un programme de promotion de la conduite pacifique en milieu scolaire primaire : Vers le pacifique. Rapport final*. Rapport de recherche déposé à la Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre.
- Roots of Empathy Organization (2010). Roots of Empathy – Racines de l'empathie. Repéré à <http://www.rootsofempathy.org/>

- Roots of Empathy Organization (2010). Roots of Empathy – Report on Research 2009. Repéré à <http://www.rootsofempathy.org/documents/ROE%20Research%20Report%2009.pdf>
- Sécurité publique Canada (2008). La prévention de l'intimidation à l'école. Repéré à http://www.publicsafety.gc.ca/res/cp/res/bully_exec-fra.aspx
- Sink, C.A., & Spencer, L.R. (2005). My Class Inventory – Short Form as An Accountability Tool for Elementary School Counselors to Measure Classroom Climate. *Professional School Counseling*, 9, 37-48.
- Sink, C.A., & Spencer, L.R. (2007). Teacher Version of the My Class Inventory – Short Form: An Accountability Tool for Elementary School Counselors. *Professional School Counseling*, 11, 129-139.
- Smokowski, P.R., & Kopasz, K.H. (2005). Bullying in School: An Overview of Types, Effects, Family Characteristics, and Intervention Strategies. *Children and School*, 27, 101-110.
- Sourander, A., Helstelä, L., Helenius, H., & Piha, J. (2000). Persistence of Bullying From Childhood to Adolescence – A Longitudinal 8-year Follow-Up Study. *Child Abuse & Neglect*, 24(7), 873-881.
- Stavrinides, P., Georgiou, S. & Theofanous, V. (2010). Bullying and empathy: a short-term longitudinal investigation. *Educational Psychology*, 30(7), 793-802.
- Sutton, J., Smith, P.K., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435-450.
- Vitaro, F., Brendgen, M., & Barker, E.D. (2006). Subtypes of aggressive behaviors: A developmental perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 30(1), 12-19.
- Warden, D., & Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 367-385.

ANNEXE I :
Outils d'évaluation de la mise en œuvre

ÉVALUATION DE LA QUALITÉ DE LA PARTICIPATION DES ÉLÈVES (EQPE)

(VERSION ANIMATRICE)

Date : _____

Atelier # 1

➤ *Cochez le niveau approprié de la qualité de la participation des élèves au cours de l'atelier.*

	Presque tous les élèves	La plupart	Certains d'entre eux	Presqu'aucun
1. Les élèves écoutent attentivement durant l'atelier.				
2. Les élèves posent des questions en lien avec le contenu abordé.				
3. Les élèves répondent aux questions de l'animatrice.				
4. Les élèves partagent leurs propres opinions et expériences.				
5. Les élèves font les exercices demandés durant l'atelier.				
6. Les élèves respectent les règles établies au début de l'activité.				

Date : _____

Atelier # 2

	Presque tous les élèves	La plupart	Certains d'entre eux	Presqu'aucun
1. Les élèves écoutent attentivement durant l'atelier.				
2. Les élèves posent des questions en lien avec le contenu abordé.				
3. Les élèves répondent aux questions de l'animatrice.				
4. Les élèves partagent leurs propres opinions et expériences.				
5. Les élèves font les exercices demandés durant l'atelier.				
6. Les élèves respectent les règles établies au début de l'activité.				

Date : _____

Atelier # 3

	Presque tous les élèves	La plupart	Certains d'entre eux	Presqu'aucun
1. Les élèves écoutent attentivement durant l'atelier.				
2. Les élèves posent des questions en lien avec le contenu abordé.				
3. Les élèves répondent aux questions de l'animatrice.				
4. Les élèves partagent leurs propres opinions et expériences.				
5. Les élèves font les exercices demandés durant l'atelier.				
6. Les élèves respectent les règles établies au début de l'activité.				

GRILLE D'OBSERVATION POUR L'ÉVALUATION DE L'ADHÉRENCE (GOEA)

(VERSION ANIMATRICE)

➤ Cochez la présence des attitudes professionnelles démontrées par l'animatrice au cours de l'atelier ciblé.

Attitudes :	Atelier # 1	Atelier # 2	Atelier # 3	Atelier # 4	Atelier # 5	Atelier # 6	Atelier # 7	Atelier # 8	Atelier # 9
Respect									
Écoute									
Empathie									
Disponibilité									
Congruence									
Confiance									

Autres (veuillez préciser) :

➤ Cochez la présence des stratégies d'intervention utilisées par l'animatrice au cours de l'atelier ciblé.

Stratégies d'intervention :	Atelier #1	Atelier #2	Atelier #3	Atelier #4	Atelier #5	Atelier #6	Atelier #7	Atelier #8	Atelier #9
Renforcement positif									
Rétroaction									
Intervention par signes									
Humour									
Ignorance intentionnelle									
Reformulation									
Clarification									
Questionnement									
Aide opportune									
Rappel des règles et conséquences									
Interdiction formelle									

Autres (veuillez préciser) :

QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DE LA DIFFÉRENCIATION (QED)

(VERSION GROUPE EXPÉRIMENTAL)

Date : _____

1. Au courant de l'année, les élèves ont-ils été exposés ou ont-ils participé à d'autres interventions mis à part le programme *Agir autrement*?

2. Quelles étaient ces interventions? Par qui étaient-elles offertes? Pendant combien de temps?

3. Les élèves ont-ils été exposés à d'autres services professionnels? Psychologie? Orthopédagogie? Orthophonie? Éducation spécialisée?

4. Quelles étaient ces interventions? Par qui étaient-elles offertes? Pendant combien de temps?

JOURNAL DE BORD

Atelier # 1	
<u>Date prévue de l'atelier</u> :	<u>Date de l'atelier en classe</u> :
<u>Heure du début de l'atelier</u> :	<u>Heure de fin de l'atelier</u> :
<u>Présence de l'enseignante</u> : oui _____ non _____	
<u>Co-animation de l'enseignante</u> (+ brève description) : oui _____ non _____	
<u>Temps passé à la théorie</u> :	<u>Temps passé à la pratique</u> :
<u>Éléments couverts</u> (brève description) :	
<u>Changements apportés au contenu</u> (s'il y a lieu) :	

<u>Autres commentaires :</u>
<u>Date de rédaction :</u>

ANNEXE II :
Questionnaires d'évaluation des effets (élèves)

ÉVALUATION DU NIVEAU D'INTIMIDATION PERPÉTRÉE (ENIP)

➤ Lis les questions suivantes et réponds-y le plus honnêtement possible.

➤ Depuis le début de l'année scolaire, combien de fois as-tu vu un ou une élève de TA CLASSE faire les comportements suivants.

Fais un crochet (✓) à l'endroit approprié.

	Jamais	Une à deux fois	Deux à trois fois	Une fois par semaine	Plusieurs fois par semaine
ENIP-1. Un élève insulte, se moque ou agace un autre élève par exprès.					
ENIP-2. Un élève exclut un autre élève des jeux ou des activités ou l'ignore par exprès.					
ENIP-3. Un élève donne des coups de pied à un autre élève, le frappe ou le bouscule par exprès.					
ENIP-4. Un élève répand des fausses rumeurs ou des mensonges au sujet d'un autre élève par exprès.					
ENIP-5. Un élève a volé ou brisé les objets d'un autre élève par exprès ou l'a obligé à lui donner son argent.					
ENIP-6. Un élève a menacé ou a obligé un autre élève à faire des choses qui ne voulait pas.					
ENIP-7. Un élève a utilisé des courriels, des sites Internet, MSN/Facebook ou des messages textes pour ridiculiser ou menacer un autre élève.					

➤ **Depuis le début de l'année scolaire, combien de fois combien de fois as-tu TOI-MÊME adopté les comportements suivants auprès des élèves de TA CLASSE.**

Fais un crochet (✓) à l'endroit approprié.

	Jamais	Une à deux fois	Deux à trois fois	Une fois par semaine	Plusieurs fois par semaine
ENIP-8. J'ai insulté, je me suis moqué ou j'ai agacé un autre élève par exprès.					
ENIP-9. J'ai exclu un autre élève des jeux ou des activités ou je l'ai ignoré par exprès.					
ENIP-10. J'ai donné des coups de pied à un autre élève, je l'ai frappé ou je l'ai bousculé par exprès.					
ENIP-11. J'ai répandu des fausses rumeurs ou des mensonges au sujet d'un autre élève par exprès.					
ENIP-12. J'ai volé ou brisé les objets d'un autre élève par exprès ou je l'ai obligé à me donner son argent.					
ENIP-13. J'ai menacé ou obligé un autre élève à faire des choses qui ne voulait pas.					
ENIP-14. J'ai utilisé des courriels, des sites Internet, MSN/Facebook ou des messages textes pour ridiculiser ou menacer un autre élève.					

QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DES CONNAISSANCES SUR L'INTIMIDATION ET LA RÉOLUTION DE CONFLITS (QEC)

➤ Lis et réponds aux questions suivantes.



QEC-1. Nomme les trois éléments importants qui distinguent l'intimidation d'un simple conflit.

QEC-2. Nomme au moins cinq exemples d'un comportement d'intimidation.

Ex : frapper un autre élève par exprès plusieurs fois par semaine.

QEC-3. Nomme trois raisons (motifs) qui expliquent pourquoi un élève intimide les autres.

Ex : pour obtenir des objets ou de l'argent (taxage).

QEC-4. Vrai ou faux? Inscris « V » pour vrai ou « F » pour faux dans la case appropriée.

- | | |
|---|--------------------------|
| a) L'intimidateur est empathique et il est capable de se mettre à la place des autres. | <input type="checkbox"/> |
| b) L'intimidateur a souvent plusieurs « vrais » amis. | <input type="checkbox"/> |
| c) L'intimidateur croit que la violence est un bon moyen de s'affirmer et de se défendre. | <input type="checkbox"/> |
| d) L'intimidateur a une image positive de lui-même, il se pense « correct ». | <input type="checkbox"/> |

QEC-5. Nomme les quatre étapes importantes de la démarche de résolution de conflits.

QEC-6. Nomme le plus grand nombre de solutions pacifiques (sans violence) pour régler la situation de conflit suivante:

C'est la récréation et tu remarques qu'il y a de grandes flaques d'eau dans la cour. Tu décides de sauter dans une des flaques, mais en même temps, tu arroses Rosalie qui était tout près. Rosalie est maintenant tout mouillée et un peu fâchée. Que peux-tu faire pour régler cette situation?

1. *Je peux aider Rosalie à sécher ses vêtements à l'intérieur.*

ÉVALUATION DES HABILITÉS D'EMPATHIE (EHE)

➤ *Les histoires qui suivent sont des situations fictives (mais qui pourraient t'arriver) et elles se déroulent entre des élèves d'une école primaire et leurs parents. Lis les histoires ci-dessous et réponds aux questions par la suite.*



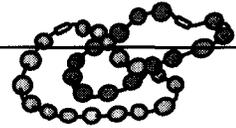
Situation # 1

Aujourd'hui, Omar et son père sont allés magasiner pour acheter un nouveau jeu vidéo. En revenant à la maison une heure plus tard, le papa d'Omar, qui conduit la voiture, choisit de prendre un raccourci. Lorsque la lumière est verte, le papa décide de tourner à droite, mais tout à coup, Omar aperçoit une autre voiture arriver à toute vitesse. L'autre voiture se dirige tout droit vers eux et ne semble pas être capable de s'arrêter. Omar se met alors à crier, cache son visage avec ses mains et se ferme les yeux. Quelques instants plus tard, rien ne s'est produit. Heureusement, le père d'Omar a eu le temps de reculer leur voiture pour ne pas qu'il y ait un accident. Ouf! Omar a eu chaud!

EHE-1. Nomme l'émotion vécue par Omar lorsqu'il aperçoit l'autre voiture.

EHE-2. Selon toi, qu'est-ce qui a causé cette émotion chez lui?

EHE-3. Si tu serais à la place du père d'Omar, que lui dirais-tu dans cette situation pour qu'il se sente mieux?



Situation # 2

Karina et ses amies aiment beaucoup les bijoux fabriqués en billes. Parfois, il arrive qu'elles se rencontrent la fin de semaine pour en fabriquer tous ensembles. Pour sa fête, Karina voulait recevoir un magnifique collier bleu qu'elle avait aperçu dans la vitrine d'un magasin. Malheureusement, sa maman n'a pu acheter le collier puisqu'elle n'avait pas assez d'argent. Quelques jours plus tard, Karina aperçoit son amie Gabrielle arriver à l'école avec le beau collier bleu autour du cou. Gabrielle raconte que c'est son père qui lui a acheté pour lui faire plaisir. En voyant Gabrielle si contente, Karina ressent quelque chose.

EHE-4. Nomme l'émotion vécue par Karina lorsqu'elle aperçoit son amie Gabrielle.

EHE-5. Selon toi, qu'est-ce qui a causé cette émotion chez elle?

EHE-6. Si tu serais à la place d'une des amies de Karina, que lui dirais-tu dans cette situation pour qu'elle se sente mieux?

Situation # 3



Ugo est d'origine italienne et il aime beaucoup la nourriture épicée. Aujourd'hui, la maman d'Ugo lui a préparé du chili pour son repas du midi. Ugo a très hâte de déguster son repas et aussitôt que la cloche sonne pour annoncer l'heure du dîner, il court pour aller s'installer à la cafétéria. Les amis d'Ugo arrivent quelques instants après pour dîner avec lui. Après avoir tout manger, Ugo a quelques crampes d'estomac. Puis, devant tout le monde.....prrrroout! Ugo vient d'avoir un gaz à la table et tous ses amis commencent à rire. Le visage d'Ugo devient ensuite tout rouge et il a envie de disparaître.

EHE-7. Nomme l'émotion vécue par Ugo dans cette situation.

EHE-8. Selon toi, qu'est-ce qui a causé cette réaction chez lui?

EHE-9. Si tu serais à la place d'un des amis d'Ugo, que lui dirais-tu dans cette situation pour qu'il se sente mieux?

ÉVALUATION DE LA PERCEPTION DU NIVEAU DE CONFLITS DANS LA CLASSE (PNCC)

Lis les affirmations suivantes et coche (✓) la case qui correspond le mieux à ton évaluation de la situation.

	OUI	NON
PNCC-1. Les élèves de ma classe se chicanent toujours entre eux.	<i>Si oui, coche ta réponse:</i> a) Un peu _____ b) Souvent _____ c) Tout le temps _____	
PNCC-2. Certains élèves de ma classe sont méchants.	<i>Si oui, coche ta réponse:</i> a) Un peu _____ b) Souvent _____ c) Tout le temps _____	
PNCC-3. Plusieurs élèves de ma classe aiment se battre avec les autres.	<i>Si oui, coche ta réponse:</i> a) Un peu _____ b) Souvent _____ c) Tout le temps _____	
PNCC-4. Certains élèves de ma classe veulent toujours faire comme ils veulent. C'est leur façon ou rien.	<i>Si oui, coche ta réponse:</i> a) Un peu _____ b) Souvent _____ c) Tout le temps _____	
PNCC-5. Les élèves de ma classe se chicanent souvent.	<i>Si oui, coche ta réponse:</i> a) Un peu _____ b) Souvent _____ c) Tout le temps _____	

PROCÉDURE DE DÉSIGNATION PAR LES PAIRS – ÉVALUATION DE L'INTIMIDATION (PDP-EI)

➤ Encerle le nom de un ou des élèves de ta classe dont les actions correspondent aux affirmations suivantes. Tu peux encercler plusieurs noms, mais tu ne peux pas encercler le tien.

**(Les comportements doivent être survenus plus de deux fois depuis le début de l'année scolaire)*

1. L'élève intimide les autres en utilisant des gestes physiques : il pousse, frappe, bouscule, donne des coups ou accroche un autre élève par exprès.

Filles	Garçons
« Mélanie »	« Omar »
« Michelle »	« Simon »
« Riad »	« Mohammed »
Etc...	Etc...

2. L'élève intimide les autres en utilisant un langage inapproprié : il insulte, menace, se moque ou dit des choses blessantes à propos d'un autre élève par exprès.

Filles	Garçons
« Mélanie »	« Omar »
« Michelle »	« Simon »
« Riad »	« Mohammed »
Etc...	Etc...

**PROCÉDURE DE DÉSIGNATION PAR LES PAIRS – ÉVALUATION DE L'EMPATHIE
(PDP-EE)**

➤ Encerle le nom de un ou des élèves de ta classe dont les actions correspondent aux affirmations suivantes. Tu peux encercler plusieurs noms, mais tu ne peux pas encercler le tien.

1. L'élève est capable de se mettre à la place de l'autre dans une situation et de ressentir un peu ce que l'autre personne ressent.

Filles	Garçons
« Mélanie »	« Omar »
« Michelle »	« Simon »
« Riad »	« Mohammed »
Etc...	Etc...

2. L'élève est capable de dire des choses gentilles lorsqu'un autre élève vit une situation difficile ou douloureuse.

Filles	Garçons
« Mélanie »	« Omar »
« Michelle »	« Simon »
« Riad »	« Mohammed »
Etc...	Etc...

ANNEXE III :
Questionnaires d'évaluation des effets (enseignante)

ÉVALUATION DE LA PERCEPTION DU NIVEAU DE CONFLITS DANS LA CLASSE (PNCC)

➤ Lisez les affirmations suivantes et cochez la case qui correspond le mieux à votre évaluation de la situation.

	OUI	NON
PNCC-1. Les élèves de ma classe se chicanent toujours entre eux.	<i>Si oui, cochez votre réponse:</i> a) Un peu _____ b) Souvent _____ c) Tout le temps _____	
PNCC-2. Certains élèves de ma classe sont méchants.	<i>Si oui, cochez votre réponse:</i> a) Un peu _____ b) Souvent _____ c) Tout le temps _____	
PNCC-3. Plusieurs élèves de ma classe aiment se battre avec les autres.	<i>Si oui, cochez votre réponse:</i> a) Un peu _____ b) Souvent _____ c) Tout le temps _____	
PNCC-4. Certains élèves de ma classe veulent toujours faire comme ils veulent. C'est leur façon ou rien.	<i>Si oui, cochez votre réponse:</i> a) Un peu _____ b) Souvent _____ c) Tout le temps _____	
PNCC-5. Les élèves de ma classe se chicanent souvent.	<i>Si oui, cochez votre réponse:</i> a) Un peu _____ b) Souvent _____ c) Tout le temps _____	