

Université de Montréal

Action? Réaction! : Programme d'intervention visant à réduire la victimisation chez les élèves du 3^e
cycle du primaire par l'implication proactive des témoins

par

Catherine Labbé

École de psychoéducation

Faculté des Arts et des sciences

Rapport d'analyse d'intervention présenté à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention
du grade de Maître ès sciences (M.Sc.) en Psychoéducation

Juin 2009

© Catherine Labbé, 2009

Remerciements

Merci d'abord à Stéphane Cantin sans qui ce long parcours n'aurait pas pris la même allure ; merci pour ton énergie et ta passion dans lesquelles je me suis reconnue! Merci à Cintia Quiroga pour ta patience! Merci à Josée Lehoux pour ton accompagnement à travers mes différents défis et à mon groupe de supervision pour le partage authentique de vos expériences ; votre présence a été très riche dans ma vie depuis deux ans! Un grand merci à toute l'équipe de l'école Notre-Dame-des-Victoires ; vous m'avez permis de faire de grands apprentissages! Je repars forte de mon expérience à vos côtés! Merci à Danièle Lareau pour m'avoir ouvert avec tant d'aisance les portes de ta sagesse et de ton expérience! Merci aussi de ta confiance sans cesse renouvelée. Merci à Manon Boisvert pour ton ouverture envers moi ; sans ton soutien, ce projet n'aurait pu prendre vie avec tant de sens! Un clin d'œil aussi à mes cocos du 050 pour leur fraîcheur et leur candeur ; c'est d'abord et avant tout pour des enfants comme vous que je travaille tant depuis 5 ans! Merci à mes partenaires à l'école Louis-Dupire pour m'avoir «prêté» leur classe de 5^e année!

Caro, Dave et Benjamin, vous pouvez difficilement vous imaginer tout le bonheur que vous me procurez! Votre présence est nécessaire dans ma vie... Benjam, marraine a fini l'école maintenant... on va pouvoir se voir plus souvent...! Simon et Louis, vous faites grandement partie de ce que je suis devenue, mais aussi de ce que je deviendrai... Merci d'être ce que vous êtes, avec toutes les différences qui nous caractérisent tous les trois. Si vous saviez à quel point je suis fière de vous et surtout, combien vous m'inspirez... Je vous aime profondément tous les deux... Papa et maman, vous m'avez fourni tous les outils dont j'avais besoin pour franchir les étapes qui m'ont menée ici aujourd'hui. J'aborde le futur avec l'assurance que vous serez toujours derrière moi et c'est certainement le cadeau le plus inestimable que vous pouviez me faire dans la vie! Nico, mon repère tranquille, merci de ton calme rassurant. Je suis contente de me tourner vers de nouveaux défis avec toi à mes côtés...!

Sommaire

Le programme d'intervention *Action? Réaction!* s'adresse aux élèves du 3^e cycle du primaire et vise globalement la réduction de la victimisation perçue, subie et perpétrée. De manière plus spécifique, le programme *Action? Réaction!* vise à accroître les connaissances des participants en regard de la victimisation, à modifier les attitudes des élèves face au phénomène (baisse de la tolérance face aux incidents et augmentation du sentiment de compétence à intervenir) et à encourager les témoins de la victimisation à intervenir dans ce genre de situation. Le programme comporte deux volets principaux. Le premier volet s'adresse à un groupe-classe et s'articule autour de neuf ateliers pratiques et théoriques. Des informations sont transmises aux élèves, lesquelles sont discutées au cours de différents exercices. Par ailleurs, plusieurs habiletés pour faire face aux incidents de victimisation de manière efficace sont enseignées et pratiquées au cours de mises en situation auxquelles les élèves participent en tant que victime ou témoin. Le 2^e volet du programme est en fait l'application d'une stratégie de suivi des incidents de victimisation en partenariat avec l'enseignant(e) de la classe. L'intervention réalisée a été évaluée en termes de mise en œuvre et d'effets. Selon la responsable du programme, l'application du premier volet a été très conforme à ce qui avait été prévu initialement. Une excellente participation des élèves a également contribué à rendre aisée la mise en œuvre du programme. Par ailleurs, l'application de la stratégie de suivi des incidents de victimisation a été impossible vu les circonstances dans lesquelles s'est déroulée la mise en œuvre. Cet aspect peut avoir influencé les résultats obtenus. En ce qui concerne l'évaluation des effets, des mesures ont été prises avant la mise en œuvre du programme et suite à celle-ci. Un groupe contrôle non-équivalent d'une autre école a été utilisé afin de pouvoir comparer les élèves ayant été exposés à l'intervention à ceux qui n'ont pu en bénéficier. Il y a absence de changement pour toutes les variables, sauf pour le sentiment de compétence dont une augmentation significative est notée dans le groupe expérimental. Une interprétation quant à ces résultats est offerte et les limites et avantages d'une telle intervention sont présentés.

Table des matières

Remerciements	ii
Sommaire	iii
Introduction	1
Conclusion.....	79
Références	81
Annexes.....	89
 1. CONTEXTE THÉORIQUE.....	 2
1.1 Description de la problématique	2
Facteurs de risque de la victimisation et mécanismes de protection.....	5
Chaîne prédictive.....	16
1.2 Interventions déjà expérimentées	19
Programme de prévention de l'intimidation de Dan Olweus (1991)	19
Interventions au niveau de l'école.....	21
Interventions auprès des victimes et des agresseurs.....	22
Interventions auprès du groupe de pairs et des enseignants.....	23
1.3 Intervention proposée.....	24
Place dans la chaîne prédictive.....	24
Justification du choix de l'intervention et de ses adaptations	25
Apport de l'intervention proposée à l'organisme.....	25
 2. MÉTHODOLOGIE.....	 27
2.1 Description	27
Sujets : caractéristiques et recrutement.....	27
Objectifs poursuivis.....	27
Animateurs	28
Programme et contenu.....	28
Contexte spatial.....	32
Contexte temporel et dosage de l'intervention.....	32
Stratégies de gestion des apprentissages	33
Stratégies de gestion des comportements.....	34
Code et procédures	35

Système de responsabilités.....	35
Stratégie de transfert et de généralisation	36
Système de reconnaissance	36
2.2 Stratégies d'évaluation de la mise en œuvre	37
Choix et justification des composantes retenues pour l'évaluation de la mise en œuvre	37
Instruments et procédure d'utilisation.....	38
2.3 Stratégies d'évaluation des effets.....	39
Devis.....	39
Procédure.....	39
Instruments.....	40
3. RÉSULTATS	43
3.1 Évaluation de la mise en œuvre.....	43
Conformité : comparaison entre le prévu et le vécu.....	44
Jugement global sur la conformité	51
Implications eues égard à l'évaluation des effets.....	52
3.2 Évaluation des effets	53
Stratégie d'analyse employée.....	53
Résultats obtenus.....	54
4. DISCUSSION	64
Jugement sur l'atteinte des objectifs	64
Liens entre les résultats et les composantes de l'intervention.....	69
Liens entre les résultats et le contexte théorique.....	71
Avantages et limites	74

Introduction

La victimisation par les pairs suscite depuis plusieurs années de nombreux efforts, tant dans la communauté scientifique que dans les milieux de pratique. Qui plus est, le gouvernement du Québec déploie actuellement des ressources financières importantes pour combattre le phénomène au sein des écoles de la province.

En effet, les conséquences liées à cette problématique sont lourdes pour les victimes : retrait social, sentiments dépressifs, abandon scolaire, etc. Toutefois, dans la mesure où la victimisation est un phénomène de groupe important, il s'avère que les élèves témoins de ce genre d'incidents ont du pouvoir pour faire réduire le nombre de ces gestes commis.

Dans cette optique, ce rapport se veut une tentative de compréhension plus approfondie du phénomène de la victimisation. Les différents facteurs de risque et de protection de la victimisation sont explorés et mis en relation. Certaines interventions déjà tentées sont présentées et leur rationnel est expliqué. Par la suite, une méthodologie d'intervention (programme *Action? Réaction!*) est proposée pour réduire la fréquence des actes de victimisation perçus, subis et perpétrés. De manière plus précise, le programme vise ultimement à augmenter la fréquence à laquelle les témoins interviennent à titre de défenseur dans les situations de victimisation.

La mise en œuvre de ce programme est évaluée auprès d'un groupe d'élèves de 5^e année. Les effets du programme sont également mis en lumière. Les résultats obtenus sont interprétés et nuancés. Finalement, un regard critique est posé sur le programme proposé et la démarche qui s'en est suivie.

1. CONTEXTE THÉORIQUE

1.1 Description de la problématique

L'importance des relations avec les pairs dans le développement des enfants et des adolescents n'est plus à démontrer (Shaffer, Wood & Willoughby, 2002). Toutefois, lorsque ces relations deviennent problématiques, les conséquences peuvent être désastreuses (Hodges & Perry, 1999; Vitaro & Gagnon, 2003). Longtemps vu comme une partie normale du développement (Elias & Zins, 2003), le phénomène de victimisation est aujourd'hui largement documenté dans la littérature scientifique comme une problématique lourde de conséquences.

Dans le cadre de ce contexte théorique, le terme victimisation sera utilisé pour désigner le phénomène d'intimidation sous l'angle de la victime. S'il est difficile de donner une définition très précise de la victimisation, les auteurs s'entendent généralement pour dire que c'est le fait qu'un enfant soit exposé de manière répétée et sur une longue période de temps à des actions négatives perpétrées par une ou plusieurs personnes (Olweus, 1993). Olweus souligne lui-même le caractère peu précis du terme «longue période de temps». On a encore du mal à déterminer pendant combien de temps doit s'échelonner une situation du genre pour qu'elle soit dommageable à l'individu (Olweus, 1993; Rigby, 2001). Toutefois, Olweus (1993) souligne aussi le fait qu'un seul événement isolé puisse être suffisant pour causer des séquelles à la personne visée. Certains complètent en disant que les situations de victimisation se déroulent dans le cadre d'une relation interpersonnelle dans laquelle il y a un déséquilibre réel ou perçu du pouvoir (Rigby, 2001). Finalement, d'autres ajoutent que les actions commises doivent cacher une intention de faire du mal, que soit de manière physique ou psychologique (Rigby, 2001).

1.1.1 Formes de victimisation et étendue de la problématique

Le terme intimidation regroupe un ensemble de conduites très différentes que les chercheurs ont généralement du mal à qualifier de manière uniforme. Cette section de la recension se veut un résumé des différentes taxonomies de l'intimidation. Olweus (1993) divise l'intimidation en trois catégories. La première catégorie, et généralement la plus reconnue, est

l'intimidation physique. La victime de ce type d'intimidation peut se faire pousser, frapper ou encore on peut utiliser des armes contre elle. Dans un deuxième temps, Olweus (1993) distingue l'intimidation verbale. Comme son nom l'indique, c'est l'utilisation de mots qui la différencie des autres. Une victime d'intimidation verbale se fait régulièrement traiter de noms ou encore menacer en paroles. Finalement, Olweus distingue un troisième type d'intimidation qu'il qualifie de non-verbale. Il souligne que ce type de victimisation peut se faire au moyen de gestes, d'expressions faciales ou encore en excluant quelqu'un d'un groupe ou en répandant des rumeurs à son sujet.

Qu'elles soient physiques, verbales ou non-verbales, les conduites agressives peuvent s'exprimer de manière directe ou indirecte. L'agressivité directe regroupe un ensemble de comportements qui sont ouvertement dirigés vers la victime, tels que pousser, frapper, menacer ou traiter de noms (Björkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992). À l'inverse, l'agressivité indirecte regroupe un ensemble de comportements perpétrés de manière plus dissimulée, voire à l'insu de la victime. En effet, la victime d'agressivité indirecte subit plutôt les effets de rumeurs répandues à son sujet, de son exclusion délibérée d'un groupe de pairs ou de l'ignorance volontaire de certaines personnes à son égard (Owens, Shute & Slee, 2000). Cette forme d'agressivité est aussi reconnue sous le vocable d'agressivité relationnelle puisque que ceux qui l'utilisent cherchent à causer du tort à quelqu'un en attaquant ses relations interpersonnelles.

Le taux de prévalence de la victimisation semble difficile à établir si l'on considère l'ensemble des données fournies dans les différentes études. Orpinas et Horne (2006) soulignent que les différences dans les devis de recherche ou même dans la forme des questions posées aux enfants rendent particulièrement difficile l'établissement d'un consensus quant aux taux de prévalence du phénomène. Selon Olweus (Olweus, 1987 in Boulton & Underwood, 1992), le taux de prévalence de la victimisation telle qu'auto-rapportée serait de 9%. Dans une étude de Perry, Kusel et Perry (1988), un taux similaire est trouvé, mais tel que rapporté par les pairs cette fois. En effet, leurs résultats démontrent que 10% des enfants seraient fréquemment victimisés, soit plusieurs fois par semaine, sur une longue période de

temps. Une étude canadienne a permis de démontrer des résultats semblables; au moment de l'investigation, 10% des garçons et 7% des filles ont rapporté avoir été victimisés au moins deux fois dans les cinq derniers jours (Craig & Pepler, 2003). Il est intéressant de noter que cette proportion d'enfants victimisés plus fréquemment ont aussi tendance à subir différents types d'agression, soit physique, verbale, etc.

Au plan des différences sexuelles, si le nombre de garçons et de filles victimisés est sensiblement similaire (Pepler et al., 2006), il existe des dissimilitudes importantes au niveau du type d'agressions subies. Les garçons subiraient plus d'agressions physiques (45% pour les garçons contre 21% pour les filles) alors que les filles seraient plus victimes d'agressivité indirecte (72% pour les filles contre 63% pour les garçons). Toutefois, dans les cas extrêmes de victimisation, il n'y aurait pas de différence sexuelle significative quant au type d'agressions subies (Perry et al., 1988).

L'incidence de la victimisation semble être deux fois moins importante au secondaire qu'au primaire (Olweus, 1993). En effet, les études démontrent que la victimisation augmente graduellement au cours des années du primaire pour atteindre un sommet à la fin de celui-ci. Au début du secondaire, le phénomène tend à diminuer. Il a également été démontré que la victimisation physique a tendance à décliner avec l'âge, alors que la victimisation au moyen d'agressivité verbale a tendance à se maintenir dans le temps (Perry et al., 1988). Les résultats de certaines études permettent également de constater une forte stabilité des différences individuelles à travers le temps et les contextes (Paul & Cillessen, 2003) et ce, autant chez les garçons que chez les filles (Boulton & Smith, 1994). Une étude de Paul et Cillessen (2003) a en effet démontré que les jeunes victimisés au moment de leur étude l'étaient toujours quatre plus tard. Par conséquent, vers la fin des années du primaire, ce sont constamment les mêmes élèves qui occupent le rôle de victime au sein des groupes de pairs (Boivin, Hymel & Hodges, 2001; Hodges & Perry, 1999; Olweus, 1993; Perry et al., 1988; Salmivalli, Lappalainen & Lagerspetz, 1998). Ceci justifie donc la pertinence et l'importance d'intervenir le plus tôt possible dans le développement de ce phénomène.

1.1.2 Conséquences de la victimisation

Les conséquences reliées à la victimisation peuvent être de plusieurs ordres. La victimisation est entre autres associée à des difficultés intériorisées, comme l'anxiété, la dépression, le retrait social et une basse estime de soi (Hodges & Perry, 1999; Olweus, 1993; Perry et al., 1988). Les difficultés vécues peuvent également être de type extériorisé, comme l'augmentation de l'agressivité réactive, la délinquance ou encore la violence dans les relations de couple à l'âge adulte (Pepler et al., 2006). La victimisation peut également entraîner des conséquences au niveau interpersonnel, comme le rejet par les pairs ou encore le fait de ne pas avoir d'amis (Egan & Perry, 1998; Hodges, Malone & Perry, 1997; Hodges & Perry, 1999). Plusieurs auteurs soulignent également les impacts de la victimisation au plan de l'ajustement scolaire. Certains enfants victimisés voient leurs résultats scolaires chuter ou vont jusqu'à éviter de venir à l'école par peur d'être agressés (Kochenderfer & Ladd, 1996).

1.1.3 Facteurs de risque de la victimisation et mécanismes de protection

1.1.3.1 Facteurs de risque individuels

Les facteurs de risque de la victimisation sont nombreux et l'interaction entre ceux-ci complexe. Notamment, depuis plusieurs années déjà, la communauté scientifique s'intéresse aux rôles joués par diverses caractéristiques individuelles dans le phénomène de victimisation par les pairs. Il est reconnu que certaines caractéristiques physiques et comportements des enfants peuvent être de bons indicateurs du risque de victimisation. On reconnaît généralement deux types de tendances comportementales qui placent les enfants à risque : les comportements de la victime dite passive et ceux de la victime dite provocatrice. Finalement, on reconnaît que certaines caractéristiques socio-cognitives (ex. : attributions hostiles) ou affectives (ex. : faible sentiment de compétence sociale) peuvent faire augmenter le risque de victimisation.

1.1.3.1.1 Caractéristiques physiques.

Il existe certaines dissensions quant au rôle de l'aspect physique dans le phénomène de la victimisation. En effet, si certains tendent à démontrer qu'une particularité physique peut parfois être la source de la victimisation, Olweus (1978) croit plutôt que les enfants victimisés ne le sont que peu souvent à cause d'un trait physique singulier (ex. : handicap, obésité). Toutefois, d'autres auteurs soulignent qu'à l'occasion, un trait physique hors du commun peut amener l'enfant à avoir une estime de lui-même plus basse, ce qui le place plus facilement dans une position de victime potentielle (Perry, Hodges & Egan, 2001). Malgré tout, plusieurs auteurs rapportent que la faiblesse physique est souvent un facteur de risque relié à la victimisation. Elle tend à en faire augmenter les risques avec le temps (Hodges & Perry, 1999; Perry et al., 2001).

1.1.3.1.2 Victime passive.

Au plan comportemental, on distingue d'abord les victimes dites passives démontrant des difficultés de type intériorisé. Il est généralement reconnu que les enfants qui pleurent beaucoup, qui démontrent de l'anxiété, des sentiments dépressifs ou de la détresse émotionnelle sont plus à risque d'être victimisés (Hodges, Malone & Perry, 1997; Hodges & Perry, 1999; Perry et al., 1988; Perry, Hodges & Egan, 2001). Lorsqu'ils sont attaqués, plutôt que de se défendre, ces enfants réagissent en se soumettant à l'agresseur ou encore en pleurant par peur de répliquer (Perry et al., 1988). Ces caractéristiques démontrent la vulnérabilité de ces enfants ce qui en retour, est exploité par l'agresseur (Boivin et al., 2001; Juvonen & Graham, 2002). Il faut également noter que ces enfants sont généralement plus retirés et démontrent plus d'anxiété au niveau social. D'ailleurs, certains chercheurs ont spécifiquement étudié le lien entre le retrait social et la victimisation et ont déterminé qu'il existait une trajectoire particulière menant à l'apparition du phénomène pour ces enfants. En effet, ils passent inaperçus jusqu'à un certain moment du primaire où soudainement les enfants prennent conscience du caractère plus ou moins adapté de ce genre de comportements ; ces enfants deviennent donc plus facilement des victimes d'intimidation (Rubin, Bukowski & Parker, 1998).

Boivin et ses collègues (2001) démontrent que les enfants retirés socialement anticipent généralement des conséquences négatives dans leurs relations interpersonnelles. Ces anticipations négatives font augmenter le retrait social ce qui entraîne également une hausse de la victimisation. Les conséquences négatives vécues suite à la victimisation font à leur tour augmenter les anticipations négatives de ces enfants qui ont encore plus tendance à se retirer. On entre donc dans un cercle vicieux où la victimisation tend à s'intensifier avec le temps. La corrélation entre le retrait social et la victimisation a tendance à croître avec les années (Boivin et al., 2001). Contrairement aux victimes dites provocatrices, les victimes dites passives voient plus souvent leur victimisation augmenter avec le temps (Egan & Perry, 1998; Hodges & Perry, 1999; Schwartz et al., 1998).

1.1.3.1.3 *Victime provocatrice.*

À l'inverse de la victime dite passive, la victime dite provocatrice tend à adopter des comportements de type extériorisé qui peuvent être irritants pour les pairs. Par exemple, ces enfants peuvent rechercher l'attention, être dérangeant, mentir, s'attaquer physiquement aux autres ou encore argumenter de manière excessive (Juvonen & Graham, 2001; Olweus, 1978; Perry et al., 1988). De surcroît, ces enfants valorisent des réponses agressives et colériques, mais ont tendance à réagir de manière inefficace aux attaques (Olweus, 1978; Perry et al., 1988). Cette inefficacité peut être expliquée par leur difficulté à réguler leurs émotions. Par conséquent, ils se voient dans l'impossibilité de se défendre de manière adéquate, ce qui peut amener également une augmentation de la victimisation à travers le temps (Egan & Perry, 1998). De plus, il semble que les réactions agressives et impulsives de ces enfants renforcent les agresseurs qui constatent clairement les impacts qu'ils ont sur leurs victimes. On peut également croire que ces enfants s'attaquent à des pairs qui sont plus puissants qu'eux, ce qui fait qu'ils se placent ipso facto dans une position de victime (Perry et al., 1988). Une étude de Huphrey, Storch, Geffken et Gary (2007) a permis de démontrer que les enfants souffrant d'un

trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité, dont les comportements se rapprochent beaucoup de ceux énumérés ci-haut, sont plus à risque de se retrouver en position de victime.

Contrairement au lien entre le retrait social et la victimisation, la relation entre les comportements agressifs et la victimisation tend à s'affaiblir avec le temps (Boivin et al., 2001). Cette tendance à la baisse peut être expliquée par le fait que les enfants plus agressifs s'affilient avec des pairs démontrant les mêmes comportements qu'eux. La formation de ces réseaux sociaux supporte leurs comportements agressifs, mais protège aussi ces enfants d'être victimes d'agression (Boivin et al., 2001; Salmivalli, Karhunen, & Lagerspetz, 1996).

1.1.3.1.4 Habiletés sociales et de résolution de conflits.

Par ailleurs, il faut aussi noter la tendance des victimes, autant passives que provocatrices, à avoir certaines lacunes au niveau des habiletés prosociales et des caractéristiques recherchées par les pairs à l'enfance. En effet, ces enfants ont peu tendance à coopérer ou encore à partager. Ils ont peu le sens de l'humour et possèdent moins d'habileté lorsque vient le temps de se joindre à un groupe (Fox & Boulton, 2006; Pierce, 1990 in Hodges & Perry, 1999). Ces lacunes contribueraient à faire augmenter la victimisation avec le temps. Dans un autre ordre d'idées, certaines études avancent que les enfants victimisés manqueraient de stratégies efficaces pour faire face à la victimisation, particulièrement les victimes dites provocatrices (Smith, Shu & Madsen, 2001), ce qui expliquerait leurs réactions inadaptées face aux attaques. De plus, il faut noter que cette catégorie d'enfants valorisent l'agressivité comme solution à leurs problèmes et ont plus tendance à percevoir des intentions hostiles chez les autres en situation sociale. Par conséquent, ces enfants ont tendance à être agressif inutilement envers leurs pairs. Ce genre d'attitude les place donc plus à risque d'être victimisés (Perry et al., 1988).

En ce qui trait aux victimes dites passives, certains auteurs croient qu'ils sont en mesure de générer des solutions efficaces pour répondre aux attaques et qu'ils reconnaissent l'efficacité de celles-ci (Graham & Juvonen, 2001). Le problème résiderait plus dans le fait que ces enfants

font l'expérience d'émotions débilantes qui affectent leur capacité à répondre de manière socialement compétente aux attaques (Egan & Perry, 1998).

Finalement, d'autres auteurs suggèrent que dans le cas des enfants isolés socialement, la faible fréquence de leurs contacts sociaux les conduirait à avoir moins d'opportunité de développer et de pratiquer certaines habiletés sociales, notamment celles de résolution de conflits (Paul et Cillessen, 2003).

1.1.3.1.5 Sentiment de compétence sociale et traitement de l'information sociale.

Il est généralement reconnu dans la littérature que les enfants ayant un faible sentiment de compétence sociale sont généralement plus à risque d'être victimisés (Egan & Perry, 1998; Hodges et al., 1997; Perry et al., 1988; Perry & Hodges, 1999). Toutefois, la relation entre le faible sentiment de compétence sociale et la victimisation serait médiatisée par d'autres variables. En effet, les enfants ayant un faible sentiment de compétence sociale auraient un plus faible sentiment de contrôle pour faire face aux situations d'agression (Egan & Perry, 1998). Ceci aurait donc un impact négatif sur leur motivation à se défendre. Dans un même ordre d'idées, les résultats de la même étude tendent à démontrer qu'un faible sentiment de compétence sociale est associé à des comportements d'autodépréciation, signes pouvant être interprétés comme une invitation à la victimisation par les agresseurs (Egan & Perry, 1998). Finalement, les auteurs soulignent qu'un faible sentiment de compétence sociale serait aussi relié au fait d'avoir un faible réseau social. En effet, ces enfants sont généralement moins bien intégrés et plus marginalisés au sein des groupes de pairs. Comme il sera vu subséquemment, cela peut également augmenter le risque de victimisation.

Par ailleurs, l'interprétation des situations de victimisation par les victimes peut les placer encore plus à risque de vivre une telle problématique. Graham et Juvonen (2001) ont mis au jour que les enfants victimisés pouvaient avoir tendance à expliquer leur situation négative par des caractéristiques qui leur appartiennent, qui sont stables, internes et durables. La présence de ces biais d'attribution laisse donc croire que ces enfants ont peu tendance à se défendre

étant donné qu'ils se blâment de se retrouver dans une telle situation. Pour ces enfants, les conséquences sont d'ailleurs plus négatives ce qui entraîne généralement plus de détresse psychologique.

1.1.3.2 Facteurs de risque interpersonnels

Si certaines caractéristiques individuelles prédisposent à la victimisation, certains traits interpersonnels font aussi augmenter le risque d'apparition ou d'aggravation de la problématique. Notamment, un faible statut social ou encore l'absence de relations d'amitié peut placer certains enfants plus à risque d'être mis en position de victime.

1.1.3.2.1 Statut social.

Le statut social reflète l'appréciation générale des enfants d'un groupe par rapport à un autre enfant. Il est déterminé à l'aide d'une procédure sociométrique dans laquelle les enfants désignent les pairs avec lesquels ils aiment le plus ou le moins jouer. Les enfants rejetés socialement sont ceux qui obtiennent le plus de nominations négatives. Perry et ses collègues (1988) ont mis au jour que le fait d'être rejeté socialement peut placer les enfants plus à risque d'être victimisés. Cette équipe suppose que le fait d'être rejeté vient légitimer aux yeux des pairs le fait de victimiser telle ou telle personne puisque de toute façon, elle n'est généralement pas appréciée. Boivin et ses collègues (2001) vont dans le même sens en suggérant que le fait pour un enfant d'être rejeté, prédispose le groupe autour de lui à entretenir des sentiments négatifs à son égard, ce qui peut entraîner la victimisation. Certains chercheurs ont également mis en lumière que le rejet social puisse être une variable qui modère la relation entre les facteurs de risque individuels et la victimisation. Les enfants présentant des facteurs de risque individuels sont donc particulièrement à risque de victimisation s'ils sont rejetés par leurs pairs (Hodges et al., 1997).

1.1.3.2.2 Relations d'amitié.

Au même titre que le rejet par les pairs, le fait d'entretenir des relations d'amitié modère la relation entre les facteurs de risque individuels et la victimisation (Hodges et al., 2001). Les auteurs ont expliqué cela en supposant que les enfants ayant un faible soutien social sont plus souvent seuls. Cela en fait des victimes plus faciles à atteindre étant donné que les agresseurs évaluent le risque de vengeance comme plus faible. De plus, ces enfants ne bénéficient pas des conseils de leurs pairs pour faire face aux attaques ce qui les rend plus vulnérables. Selon une autre équipe de chercheurs (Hodges, Boivin, Vitaro & Bukowski, 1999), le rôle modérateur des relations d'amitié serait plus important pour les enfants présentant des difficultés intériorisées. Ces derniers sont particulièrement à risque de voir augmenter la victimisation s'ils ne bénéficient pas de relations d'amitié. Par ailleurs, les relations d'amitié modèrent également les conséquences négatives associées à la victimisation. Les enfants victimisés ne bénéficiant pas de support social voient leurs difficultés intériorisées et extériorisées augmenter, contrairement à ceux qui peuvent compter sur la présence d'amis autour d'eux. Toutefois, les bénéfices associés aux relations d'amitié varient en fonction des caractéristiques des amis des enfants victimisés. Ces derniers ont tendance à s'affilier à des pairs présentant les mêmes caractéristiques qu'eux et qui sont donc aussi à risque d'être victimisés (Hodges et al., 1999; Salmivalli, Huttunen & Lagerspetz, 1997). Cela fait donc augmenter la victimisation ou encore place ces enfants plus à risque d'être victimisés (Hodges et al., 1999; Hodges et al., 2001). Fox et Boulton (2006) précisent que les enfants victimisés voient leur situation négative s'amenuiser si leur meilleur ami bénéficie d'un statut social populaire au sein du groupe de pair.

1.1.3.3 Facteurs de risque environnementaux

Certains aspects de l'environnement contribuent à faire augmenter le risque de victimisation. En effet, la littérature scientifique permet de mettre en lumière qu'un faible investissement des enseignants en ce qui a trait à la victimisation, tout comme une mauvaise supervision des adultes dans certains endroits de l'école font augmenter le risque de voir

apparaître la problématique dans le milieu. Finalement, il ne faut pas négliger toute la dynamique de groupe qui entoure les incidents de victimisation ainsi que les mécanismes sociaux qui sous-tendent le maintien de cette problématique à travers le temps.

1.1.3.3.1 Environnement scolaire et investissement des enseignants.

La victimisation se déroule deux fois plus souvent dans l'environnement scolaire (cour d'école, classe) qu'à l'extérieur de celui-ci (en route pour se rendre à l'école) (Olweus, 1993). La victimisation a également tendance à se produire dans des endroits et des moments où la surveillance des adultes est réduite. C'est dans la cour d'école que la victimisation a le plus tendance à se produire (Smith et al., 2001). Ces mêmes auteurs révèlent que le second endroit le plus populaire est la classe, malgré la présence des enseignants. Par ailleurs, selon Gottfredson, Gottfredson, Payne et Gottfredson (2005), il y aurait une relation entre le climat de l'école et la victimisation vécue au sein de celle-ci. Les résultats de cette étude démontrent que les écoles où les élèves ressentent un sentiment d'égalité et ont une perception claire des règles ont un taux moins élevé de victimisation.

Une étude démontre que l'investissement des enseignants par rapport aux situations de victimisation est relié aux actes de victimisation dans l'école (Stephenson & Smith, 1991 in Payne & Gottfredson, 2004). Les écoles où les enseignants reconnaissent les situations de victimisation, en discutent avec les élèves et tentent d'enrayer ce genre de situations sont confrontées à moins de victimisation. Selon une étude de Yoon (2004), 85% des enseignants interrogés rapportent intervenir en situation de victimisation. Toutefois, les élèves impliqués dans ces situations soulignent que les enseignants interviendraient dans seulement 35% des cas où une situation est rapportée. Il est également spécifié que les enfants ne croient généralement pas en l'efficacité de l'intervention des enseignants en situation de victimisation (Yoon, 2004). Par conséquent, ce genre de données laissent entrevoir les raisons pour lesquelles les enfants sont peu enclins à dénoncer de telles situations à l'adulte. L'auteur met en lumière que les comportements des enseignants peuvent aller de la non-intervention à des

commentaires désobligeants sur les victimes, ce qui a pour effet de renforcer de manière directe les comportements des agresseurs. Selon ce même auteur, trois variables permettent de prédire l'intention d'intervenir des enseignants dans des situations de victimisation : l'efficacité des enseignants dans la gestion des comportements, le sentiment d'empathie à l'égard des victimes et la perception plus ou moins grave des conséquences de telles situations. Toutefois, seule la perception plus ou moins grave de la victimisation permet de prédire un réel investissement face à ce genre de situation (Yoon, 2004). Au niveau de l'intervention, ceci implique qu'une meilleure connaissance des impacts de la victimisation pourrait mener à un changement d'attitude, via l'augmentation de l'empathie envers les victimes. L'auteur souligne également qu'il est essentiel de mieux outiller les enseignants pour intervenir dans de telles situations (Yoon, 2004). Selon Boulton, Bucci et Hawker (1999), un changement d'attitude chez les enseignants pourraient mener à un éventuel changement d'attitude chez les élèves. À cet égard, les résultats d'une étude de Marachi, Astor et Benbenishty (2007) a permis de démontrer que les écoles qui se dotent d'une politique claire en ce qui a trait à la victimisation voient l'évitement du personnel diminuer en regard des situations de victimisation auxquelles ils sont confrontés. On remarque donc l'importance de telles lignes directrices en ce qui concerne la victimisation afin de soutenir les enseignants et le personnel et renforcer la probabilité de leur intervention dans de telles situations.

1.1.3.3.2 Dynamique de groupe.

Certains auteurs entendent la victimisation comme le résultat de processus sociaux. Au-delà des caractéristiques individuelles des victimes et des agresseurs, le phénomène de la victimisation s'insérerait dans un contexte de groupe où chaque individu occupe un rôle (Salmivalli, 2001). Salmivalli et ses collègues (1996), rapportent que 85% des situations de victimisation se déroulent dans un contexte de groupe. Ce contexte de groupe est d'ailleurs reconnu comme un facteur qui favorise le maintien des situations de victimisation et qui renforce les comportements des agresseurs (O'Connell, Pepler & Craig, 1999). Plusieurs études

rapportent que la majorité des enfants sont en désaccord avec les comportements et attitudes des agresseurs qui sont d'ailleurs souvent rejetés au sein des groupes de pairs (Salmivalli et al., 1996; Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman, & et al., 1996). Pourtant, le comportement des agresseurs continue d'être renforcé de plusieurs façons.

Six différents rôles peuvent être occupés dans les groupes de pairs dans les situations de victimisation. L'agresseur est celui qui initie les comportements d'agressions sur une seconde personne qui en est victime de manière systématique et constante. Il est secondé par des assistants qui, une fois l'agression entamée, y participent. Les supporteurs («reinforcers») ne prennent pas directement part à l'agression, mais encouragent l'agresseur et ses assistants dans leurs comportements agressifs. Les défenseurs sont ceux qui prennent activement la défense des victimes. Finalement, les témoins («outsiders») sont conscients du phénomène de victimisation, mais ne font rien; ni pour empêcher que cela arrive, ni pour que cela s'arrête (Salmivalli, 2001). Cette inaction peut d'ailleurs être envisagée comme un renforcement pour les comportements de l'agresseur.

Lorsqu'on demande aux enfants ce qu'ils feraient comme témoins d'une situation de victimisation, la majorité répond qu'ils pencheraient du côté de la victime (Salmivalli, Kaukiainen, Kaistaniemi, et Lagerspetz, 1999). En effet, 98,2% des enfants sont d'avis que la victime d'intimidation devrait être défendue. Ce résultat semble cependant être une surestimation de la réalité. Diverses études, dont celle de Salmivalli et ses collègues (1999), tendent à démontrer que 30 à 40% des enfants occupent une position pro-agression, soit celle d'agresseur, d'assistant ou de supporteur. Plusieurs raisons permettent d'expliquer l'écart qui existe entre les attitudes des enfants et leurs comportements. Les témoins peuvent ne pas savoir comment intervenir, avoir peur de devenir la cible des agresseurs ou avoir peur de mal intervenir et d'augmenter le problème (Barton, 2006). Dans ce cas, la meilleure ligne de conduite pour les enfants devient donc la non-intervention. Si l'on tente de prédire les comportements d'un élève face à la victimisation deux ans plus tard, les comportements adoptés par la majorité du groupe de pairs sont un meilleur indicateur que les comportements de l'enfant lui-même ((Salmivalli,

Lappalainen, & Lagerspetz, 1998). Autrement dit, l'enfant aura tendance à adopter les comportements de la masse face aux situations de victimisation. Ceci laisse donc entrevoir le pouvoir du groupe dans l'apparition et le maintien du phénomène.

Certaines études tendent à démontrer que les enfants occupant des rôles similaires ont tendance à s'affilier ensemble. Par conséquent, les enfants qui occupent les rôles d'agresseur, d'assistant et de supporteur forment généralement une clique. D'un autre côté, les victimes vont plutôt s'affilier avec leurs défenseurs et parfois les témoins (Salmivalli et al., 1998). Une fois les groupes formés, il y a installation de mécanismes sociaux (Olweus, 1993; Salmivalli et al., 1998).

Ces mécanismes jouent d'ailleurs pour beaucoup dans le phénomène de victimisation et son maintien (Olweus, 1993). Le premier mécanisme dont Olweus fait état est la contagion sociale. Il souligne que les observateurs d'un comportement agressif peuvent à leur tour adopter ce genre de comportement, surtout s'ils admirent la personne qui le commet. Considérant que les actes de victimisation sont rarement punis, le fait d'observer un pair adopter ce genre de conduite peut non seulement faire baisser les inhibitions des autres à commettre ces mêmes gestes, mais également les encourager à le faire si la personne est récompensée pour de telles actions (ex. : reconnaissance sociale). Selon Olweus, le fait que la victimisation se déroule souvent dans un contexte de groupe fait que le sens de responsabilité individuelle a tendance à diminuer. Finalement, Olweus souligne que la perception que les enfants ont de la victime peut être appelée à changer avec le temps et devenir plus négative. Ceci viendrait donc légitimer aux yeux de groupe le fait de victimiser tel ou tel enfant. Il est important de spécifier que ces mécanismes sociaux peuvent non seulement encourager les uns à adopter les mêmes comportements que les agresseurs, mais aussi les autres à ne pas intervenir du tout en cas d'incident.

1.1.4 Facteurs modérateurs et compensatoires de la victimisation

Le facteur modérateur de la victimisation le plus reconnu est la présence de relations d'amitié (Boivin et al., 1999; Fox & Boulton, 2006; Hodges et al., 2001). En effet, le fait de bénéficier de la présence d'amis vient affaiblir la relation qui existe entre les difficultés individuelles ou interpersonnelles qui prédisposent à la victimisation et la probabilité d'être victimisé. Les relations d'amitié modèrent également la relation entre la victimisation et les conséquences négatives associées à celles-ci (Hodges et al., 1999). Toutefois, certains auteurs spécifient que les relations d'amitié modèrent la relation entre les difficultés individuelles et la victimisation surtout si les amis sont réputés pour adopter des comportements de défense envers la victime qui éprouve alors un sentiment de protection autour d'elle (Hodges et al., 1999). D'ailleurs, l'intervention d'un pair lors d'une situation de victimisation fait généralement cesser les comportements d'agression (Craig & Pepler, 1997).

1.1.5 Chaîne prédictive

Tel que représenté à la Figure 1, certaines caractéristiques placent les enfants plus à risque de victimisation. D'une part, il y a les enfants présentant des caractéristiques plus intériorisées, telles que l'anxiété, la dépression et le retrait social (Perry et al., 1988). Ces enfants sont définis comme des victimes passives, étant donné leur réaction de soumission (Olweus, 1993). D'autre part, il y a les enfants qui adoptent des comportements plus perturbateurs, agressifs et provocateurs (Perry et al., 1988). Ces enfants sont considérés comme des victimes provocatrices (Olweus, 1993). Ces deux catégories d'enfants ont généralement peu d'habiletés prosociales et manquent de stratégies efficaces pour faire face à la victimisation. De surcroît, on note souvent chez ces enfants une faible estime de soi, un faible sentiment de compétence sociale et chez certains, des biais d'attribution (Graham & Juvonen, 2001). Ces caractéristiques comportementales et socio-cognitives s'interinfluencent et placent les enfants plus à risque d'être victimisé. Toutefois, les relations d'amitié modèrent la relation entre les facteurs de risques individuels et la victimisation. En effet, les enfants à risque sur la

base de leurs caractéristiques individuelles voient la probabilité d'être victimisé diminuer s'ils bénéficient de relations d'amitié. Ces dernières modèrent aussi la relation qui existe entre la victimisation et les conséquences négatives qui en découlent, comme des difficultés intériorisées ou extériorisées et/ou des difficultés au niveau de l'ajustement scolaire. Certaines caractéristiques physiques peuvent mener à la victimisation. Cependant, certains auteurs croient plutôt que ces traits auraient un impact sur les caractéristiques socio-cognitives (ex. : estime de soi) qui deviennent alors un facteur médiateur de la relation entre les caractéristiques physiques et la victimisation. Par ailleurs, certaines caractéristiques de l'environnement peuvent également mener à la victimisation. Au niveau du climat scolaire, il est démontré que les écoles où les enseignants s'investissent peu par rapport à la problématique de la victimisation sont plus à risque d'éprouver ce genre de complication. Il faut aussi prendre en considération toute la dynamique de groupe qui entoure la victimisation. Si certains enfants encouragent ouvertement l'agresseur, la non-intervention des témoins renforce aussi les actions des agresseurs. Finalement, les mécanismes sociaux comme la dilution de la responsabilité contribuent également à maintenir la victimisation envers certains enfants.

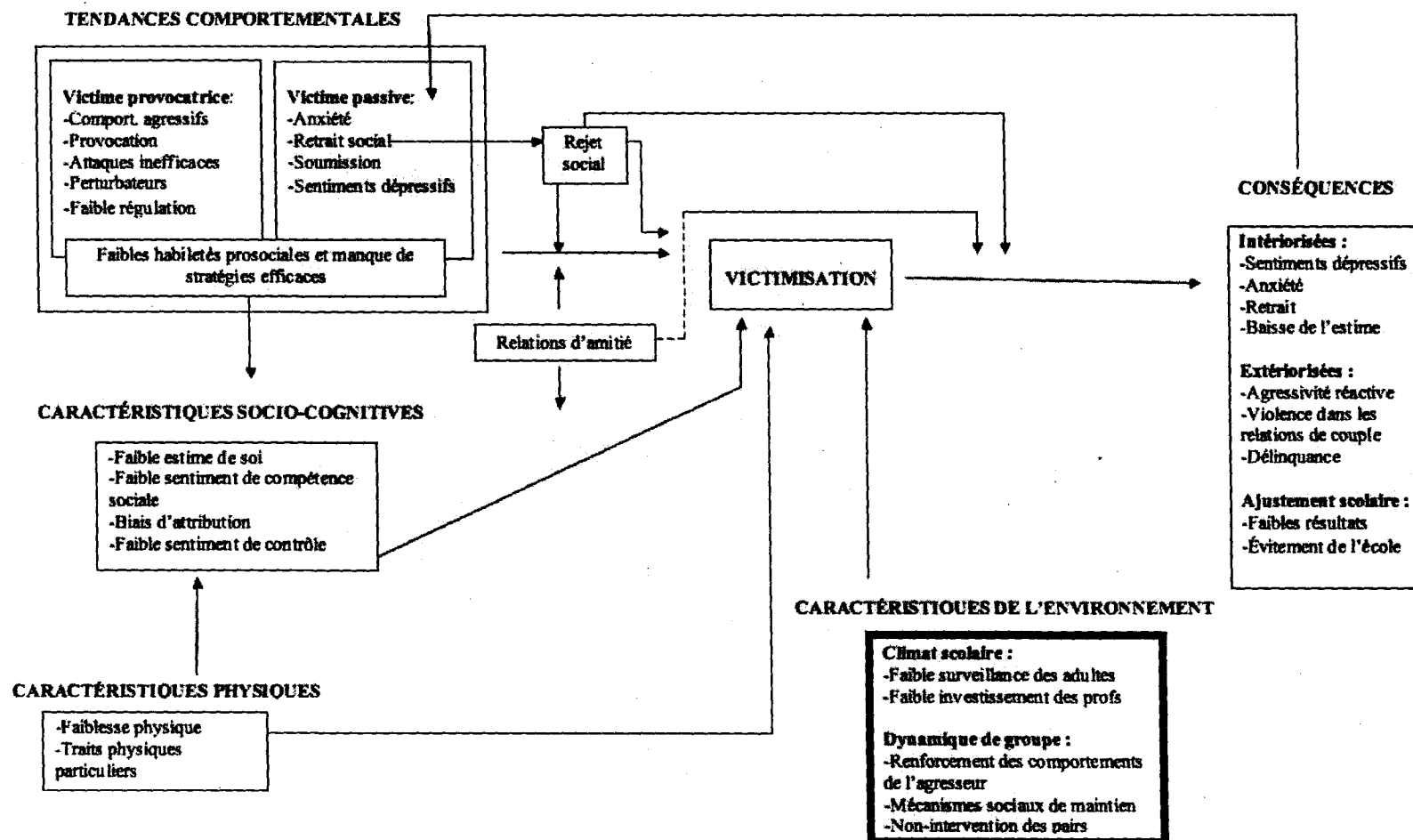


Figure 1.

Chaîne prédictive de la victimisation

1.2 Interventions déjà expérimentées

La section qui suit présente différentes interventions déjà expérimentées en ce qui concerne la problématique de la victimisation. L'ensemble des interventions recensées dans cette section sont multimodales. Elles comportent plusieurs volets qui touchent différents systèmes et/ou différentes caractéristiques de l'environnement. En effet, les programmes touchant la communauté, la famille, l'école, les enseignants, les victimes, les agresseurs et le groupe de pairs sont clairement reconnus par la communauté scientifique comme les plus efficaces. À cet effet, la présentation des interventions déjà expérimentées commencera avec l'explication du programme de Dan Olweus. Ce programme touchant toutes les sphères nommées précédemment a démontré des résultats fort intéressants que plusieurs équipes de chercheurs ont tenté de reproduire. Bien que ce genre de programme soit reconnu comme étant grandement efficace, les ressources humaines et financières que cela exige obligent plus souvent qu'autrement à réduire le nombre de cibles d'intervention. Par conséquent, après l'explication du programme d'Olweus, d'autres interventions déjà expérimentées seront présentées selon les cibles visées : l'école, les victimes et les agresseurs et finalement, le groupe de pairs et les enseignants.

1.2.1 Programme de prévention de l'intimidation de Dan Olweus (1991)

Tel qu'expliqué précédemment, le programme d'Olweus en est un multimodale (Olweus, 1991; Olweus, 2004). Ce programme de prévention de l'intimidation comporte trois volets principaux. Dans un premier temps, à la suite d'une évaluation de la situation de l'intimidation dans l'école ciblée, des comités sont formés pour établir une politique-école claire en regard de la victimisation. Des règles sont mises en place pour faire face au phénomène. Des conséquences négatives et positives sont choisies pour les élèves impliqués ou non dans ce genre de situation. Fait à noter, les parents sont impliqués dans les discussions entourant ces prises de décisions. Dans un deuxième temps, l'intervention est menée au sein des classes de l'école. Des mesures sont prises à l'intérieur des groupes pour renforcer l'application du code de

vie établi à l'étape précédente. Des activités sont également animées pour augmenter les connaissances des élèves en ce qui concerne le phénomène de victimisation ainsi que leur empathie face à ceux qui vivent de telles situations. Les activités menées en classe peuvent être des discussions, des jeux rôles ou des productions artistiques pour mieux faire comprendre le tort qui peut être causé ou encore pour favoriser le soutien aux victimes (Limber, Nation, Tracy, Melton & Flerx, 2004). Encore à ce niveau, les parents sont rencontrés pour leur faire part du processus en cours auprès de leurs enfants. Finalement, la dernière composante du programme touche essentiellement les enfants directement impliqués dans les situations de victimisation. L'aspect le plus important à cette étape du processus est le suivi des situations de victimisation. Autrement dit, on s'assure que les conséquences seront appliquées, tel que prévu à la première étape du processus. Des interventions sont menées auprès des agresseurs : les sanctions prévues sont appliquées. Du soutien est offert aux victimes et des mesures sont prises pour s'assurer de les protéger contre toute forme de harcèlement. On tente également d'augmenter leurs habiletés sociales, notamment pour se faire des amis. Les parents de tous les élèves impliqués sont rencontrés. Au plan de la communauté, on tente surtout de faire connaître le programme pour promouvoir au maximum les valeurs véhiculées à travers le programme de prévention.

L'étude initiale ayant évalué le programme d'Olweus a utilisé un devis quasi-expérimental. Quatre cohortes d'enfants d'âge différent ont été suivies pendant deux ans et demi et trois prises de mesure ont été effectuées. Tous ont été exposés au programme. Les résultats des différentes cohortes ont été comparés entre eux. Pour s'assurer de la validité des comparaisons, on a par exemple pris le deuxième temps de mesure des élèves de 4^e année (donc lorsqu'ils étaient en 5^e année) avec le premier temps de mesure des élèves de 5^e année. Ainsi, les résultats correspondaient à ceux d'enfants à peu près du même âge et on s'assurait d'une meilleure validité interne. Les résultats démontrent des effets positifs et significatifs suite à la mise en œuvre du programme (Olweus, 2004). En effet, la victimisation auto-rapportée a diminué de 50%. Ces résultats se sont d'ailleurs maintenus après un an. On associe également

à la mise en œuvre du programme une diminution des comportements antisociaux comme le vandalisme. Finalement, on remarque un meilleur climat de classe, une meilleure discipline et des relations sociales plus positives entre les élèves (Olweus, 2004). De tels résultats ont amené d'autres équipes à vouloir implanter le programme. Au plan de la baisse de la victimisation, des résultats similaires à ceux d'Olweus ont été observés en Caroline du Sud (Limber et al., 2004). Dans le cadre de cette deuxième étude toutefois, les résultats n'ont pas été maintenus à long terme.

1.2.2 Interventions au niveau de l'école

Bien qu'il soit clair pour tous que les interventions multimodales soient à préconiser, certains auteurs se sont plutôt concentrés sur certains volets. Par exemple, au plan des interventions menées au niveau de l'école, c'est l'établissement d'une politique claire en regard de la victimisation qui semble être la pratique la plus courante dans les programmes d'intervention. Ces politiques visent généralement à réduire la violence plutôt que la victimisation de manière spécifique. Le *Flemish anti-bullying intervention* est un bon exemple de programme où l'implantation d'une politique-école a mené à de bons résultats en ce qui concerne une baisse de la victimisation (Stevens, Oost, & Bourdeaudhuij, 2004). Notons également le programme *Vers le Pacifique* qui comporte deux volets touchant l'ensemble de l'école (Centre Mariebourg, 1998). Dans un premier temps, des ateliers sont menés dans toutes les classes. Ces ateliers visent à faire acquérir aux enfants des habiletés sociales leur permettant de créer des relations interpersonnelles saines ainsi qu'à leur fournir des outils pour résoudre leurs conflits de manière pacifique. Cela contribue à créer un climat de classe respectueux. Dans un 2^e temps, un volet un peu plus ciblé vise à former des pairs médiateurs qui auront comme rôle d'aider les élèves à résoudre leur conflit de manière pacifique sur la cour d'école. Une formation d'une dizaine d'heures est offerte aux futurs médiateurs. Ce volet se veut un complément du premier. Les résultats de ce programme ne sont pas encore disponibles. D'autres genres d'interventions, comme le *Sheffield Project* (Smith, Sharp, Eslea & Thompson, 2004), apportent

plutôt plusieurs changements à l'environnement même où les enfants se trouvent. Par exemple, cette équipe a mis en place des activités (loisirs, sports, etc.) au cours des récréations et des dîners pour éviter que les enfants n'aient rien à faire et s'adonne à des activités violentes. Ils ont également engagé des superviseurs au cours des récréations et des dîners chargés d'entrer en contact avec les jeunes pour faire en sorte que leurs jeux soient plus positifs et leurs relations sociales plus saines. Les résultats de ce projet multimodal ont permis de démontrer une baisse significative du nombre d'enfants victimisés, tel qu'auto-rapporté. De plus, la fréquence des comportements d'agression a significativement diminué (Smith et al., 2004).

1.2.3 Interventions auprès des victimes et des agresseurs

Les interventions menées au niveau de l'école le sont souvent à titre préventif. Néanmoins, les situations de victimisation surviennent d'une manière ou d'une autre ce qui implique que des interventions soient menées auprès des victimes d'agression, ainsi qu'auprès de ceux qui ont perpétré de tels actes. En ce qui concerne les interventions menées auprès des victimes d'agressions répétées, on vise généralement l'acquisition d'habiletés qui permettront à l'enfant de répondre de manière confiante et socialement acceptable aux attaques des agresseurs. À titre d'exemple, notons qu'on enseigne aux victimes la résolution de problème, les habiletés relationnelles comme l'écoute et l'affirmation de soi (Nation, 2007). Une étude de Fox et Boulton (2003) visait justement à évaluer les retombées d'un tel programme auprès d'enfants victimisés. Les résultats démontrent une meilleure perception de soi chez les enfants ayant bénéficié de l'intervention. Toutefois, aucun résultat significatif n'a été trouvé en regard d'une baisse de la victimisation ou des problèmes sociaux.

En ce qui concerne l'intervention auprès des agresseurs, les programmes mettent généralement de l'importance sur le suivi qui doit faire suite aux actes de victimisation. À cet effet, une politique claire en matière d'intimidation est souvent nécessaire pour intervenir de manière cohérente en appliquant les sanctions appropriées. Pour les agresseurs, on vise généralement à arrêter leurs comportements d'agression et à renforcer leurs comportements

prosociaux (Galloway & Roland, 2004). Il n'existe aucun programme qui ne s'intéresse qu'à ce volet. D'ailleurs, bien que l'intervention auprès des individus perpétrant des agressions soit nécessaire, certains auteurs soulignent un fait important (Vaillancourt, Hymel & McDougall, 2007) : les agresseurs bénéficient souvent d'un statut intéressant au sein des groupes des pairs. Ils sont reconnus pour leurs comportements agressifs par des pairs qui valorisent ce type de conduites ou encore par des enfants qui ont eux-mêmes peur de devenir la victime de ces agressions. Cela jette un éclairage bien différent sur l'intervention qui doit être menée. En effet, il s'avère difficile de «convaincre» les agresseurs que leurs comportements sont nuisibles puisque le groupe agit dans le sens contraire. Par conséquent, il devient essentiel d'intervenir sur le groupe de pairs pour briser la dynamique qui fait se maintenir la victimisation.

1.2.4 Interventions auprès du groupe de pairs et des enseignants

Le choix du groupe de pairs comme cible d'intervention principale s'est avérée efficace dans plusieurs programmes. Le *Flemish anti-bullying intervention* (Stevens et al., 2004) et le *Get Real About Violence* (Freeman & Mims, 2007) sont deux programmes qui ont tenté de favoriser une implication positive des pairs dans les situations de victimisation. Le programme de Salmivalli (Salmivalli, Kaukiainen, & Voeten, 2005) s'avère aussi un bon exemple de ce qui peut se faire à ce niveau. Inspiré d'Olweus, le programme comporte deux volets : des ateliers auprès des élèves de la classe et une intervention de formation et de support auprès de l'enseignant(e). L'intervention s'adressant aux enseignants est répartie en quatre rencontres (27 heures en tout) sur un an. L'intervention sert notamment à informer les enseignants sur ce qu'est la victimisation et les mécanismes sociaux qui la sous-tendent, mais aussi à les aider à faire face aux situations de victimisation de manière efficace tout en leur donnant une rétroaction sur leurs interventions (Salmivalli et al., 2005). Une emphase particulière est mise sur le suivi qui doit être fait à la suite d'actes de victimisation et des stratégies sont présentées aux enseignants dans cette optique. Ces interventions de groupe leur offrent ainsi l'occasion de s'exprimer librement sur leurs expériences et de partager leurs stratégies pour planifier leurs interventions et agir de façon

efficace en cas de victimisation. L'intervention en classe est menée par l'enseignant(e), suite à cette formation. La portion s'adressant aux enfants vise principalement les témoins de la victimisation et s'attaque donc aux mécanismes sociaux qui sous-tendent le phénomène. On vise à augmenter leur vigilance face aux différentes situations de victimisation qui se déroulent autour d'eux. Cette partie de l'intervention vise aussi à faire reconnaître aux enfants l'écart qui existe entre ce qu'ils croient qu'ils devraient faire et ce qu'ils font en réalité face aux situations de victimisation. Dans un deuxième temps, l'intervention vise à encourager une réflexion chez les enfants sur le rôle qu'ils occupent dans les situations de victimisation. Finalement, on vise à ce que ceux-ci prennent une part plus active et prosociale face à la victimisation. C'est une invitation à réfléchir aux actes qu'ils peuvent poser comme groupe et comme individu pour faire cesser cette problématique. Finalement, une stratégie est employée pour faire le suivi des incidents de victimisation. Les effets de ce programme ont été évalués auprès de 1220 élèves de 48 classes dans 16 écoles de la Finlande. Les écoles participaient sur une base volontaire à l'étude. Toutes les classes ont participé à l'intervention. La moitié des groupes ont reçu l'intervention complète, alors que le reste des groupes n'a reçu que certaines composantes de l'intervention. Les résultats démontrent que la victimisation tauto-rapportée a connu un déclin de 80% dans les écoles qui ont reçu l'intervention complète et de 47% dans les écoles où seules quelques composantes ont été mises en œuvre. On a également constaté que les élèves étaient plus intolérants à la victimisation et se sentaient plus confiants de pouvoir intervenir en cas d'incident, particulièrement les filles (Salmivalli et al., 2005)

1.3 Intervention proposée

1.3.1 Place dans la chaîne prédictive

Au niveau de la chaîne prédictive, l'intervention se situe au plan des caractéristiques de l'environnement qui ont un impact direct sur le phénomène de la victimisation. En effet, le programme mis en place touchera d'une part les témoins de la victimisation et, d'autre part, les

enseignants. Globalement, l'intervention visera à augmenter l'implication active et prosociale des enfants lorsqu'ils sont témoins d'incidents.

1.3.2 Justification du choix de l'intervention et de ses adaptations

La pertinence de cette intervention découle de la conception théorique selon laquelle la victimisation est un phénomène de groupe auprès duquel il est nécessaire d'intervenir si l'on veut réduire les risques d'apparition ou d'aggravation de cette problématique.

L'intervention proposée s'inspire du programme de Salmivalli et ses collègues (2005) décrit précédemment. Contrairement à l'intervention originale, les ateliers menés auprès des élèves de la classe seront mis en œuvre par la stagiaire en psychoéducation du milieu. De plus, la formation offerte à l'enseignante sera considérablement réduite. Celle-ci servira essentiellement à fournir des outils à l'enseignante pour faire le suivi des situations de victimisation et à lui donner les informations nécessaires pour les moments où elle aura à co-animer. L'enseignante sera aussi invitée à assister à l'intervention menée auprès de sa classe. Finalement, le suivi auprès de l'enseignante se verra un soutien quant à ses interventions menées suite aux situations de victimisation.

Quant à la stratégie de suivi des incidents de victimisation, elle sera utilisée de manière quasi intégrale.

1.3.3 Apport de l'intervention proposée à l'organisme

L'intervention proposée répond à un besoin exprimé par le milieu. D'une part, il a été observé et nommé à quelques reprises par des intervenants et des enseignants qu'ils ne savaient pas comment réagir face à des situations de victimisation, mais aussi que les actions à prendre n'étaient pas clairement établies au sein de l'école. Il n'existe aucun protocole au sein du milieu pour réagir à de telles situations. D'autre part, nombreuses ont été les situations de victimisation impliquant des témoins au cours de la dernière année. Un retour avec ces enfants a permis de constater que leur non-intervention ou encore le fait qu'ils aient pris pour l'agresseur

pouvait s'expliquer par le fait qu'ils ne savaient pas comment faire pour arrêter ces actions, avaient peur de devenir eux-mêmes la victime ou de passer pour un rapporteur. Il était aussi mal compris que leur non-intervention puisse contribuer au maintien de telles situations. Par conséquent, l'intervention proposée pourra combler une partie des lacunes exprimées et observées dans le milieu.

2. MÉTHODOLOGIE

2.1 Description

La section qui suit présente le programme proposé au milieu d'intervention selon les composantes de Gendreau.

2.1.1 Sujets : caractéristiques et recrutement.

Pour la mise en œuvre du programme d'intervention, deux groupes de 5^e année seront sollicités. La première étape du recrutement visera à demander la collaboration de deux enseignant(e)s pour qu'ils participent au projet. Suite à cela, les parents de tous les enfants participant à l'intervention recevront une lettre pour expliquer la teneur du projet, les objectifs poursuivis par celui-ci, ainsi que les différentes mesures prises en début et en fin d'intervention. Leur autorisation à ce que leur enfant participe au projet et aux prises de mesure sera demandée au même moment.

Les parents des enfants du groupe contrôle recevront eux aussi une lettre leur expliquant la nature du projet, ainsi que les différentes mesures prises au courant de l'automne. Leur consentement leur sera demandé par le biais de la même lettre.

2.1.2 Objectifs poursuivis

Le but du programme d'intervention *Action? Réaction!* est la réduction de la victimisation subie, perpétrée et perçue par l'implication prosociale et active des élèves témoins de situations de victimisation. Les objectifs proximaux poursuivis sont les suivants : 1-Augmenter les connaissances des élèves en ce qui a trait à la victimisation et ses conséquences. 2-Diminuer la tolérance des élèves face aux comportements d'intimidation. 3-Augmenter le sentiment de compétence des élèves quant à leur capacité à intervenir dans des situations de victimisation. 5-Augmenter la fréquence à laquelle les élèves interviennent à titre de défenseur dans les situations de victimisation, telle qu'auto-rapportée et telle que rapportée par les pairs.

2.1.3 Animateurs

Toutes les activités sont animées par la stagiaire en psychoéducation. Sa bonne connaissance des élèves ainsi que des dynamiques entre ceux-ci est sans doute une force pour l'animation. De plus, la stagiaire bénéficie d'une bonne aisance pour animer des activités de groupe. Cependant, il faut souligner qu'hormis ses connaissances sur la victimisation, elle n'a reçu aucune formation spécifique en regard de cette problématique.

L'enseignant(e) ciblé est invité à assister à chacune des interventions de groupe menées par la stagiaire. Il agit comme co-animateur à des moments bien précis de l'intervention : pour l'établissement du code de vie et pour faire le modelage de chacune des habiletés prosociales qui sont enseignées aux enfants. La bonne connaissance de l'enseignant(e) de son groupe est certainement un atout pour l'intervention.

2.1.4 Programme et contenu

Bien que l'intervention s'adresse principalement aux enfants, une portion de celle-ci s'adresse à l'enseignant(e) dont le contenu est décrit dans une section qui suit. Par ailleurs, les objectifs poursuivis auprès de l'enseignant(e) ne seront pas évalués en termes d'effets. L'intervention s'adressant l'enseignant(e) se veut complémentaire aux ateliers offerts aux enfants.

2.1.4.1 Volet élèves

L'intervention s'adressant aux élèves est offerte sous forme d'ateliers en classe. Au cours des ateliers, plusieurs thèmes sont couverts. De plus, en cas de victimisation, une procédure est mise en place pour les élèves impliqués dans de tels incidents. Dans le cadre des ateliers, le mot intimidation est employé étant donné l'utilisation plus commune de ce terme en comparaison avec victimisation. La section qui suit présente un bref aperçu de chacun des ateliers offerts aux enfants dans le cadre du programme d'intervention *Action? Réaction!* (pour le détail de chaque atelier, voir Annexe B).

1^{ère} séance : Qu'est-ce que l'intimidation et quelles sont ses conséquences? Les différentes formes d'intimidation (verbale, physique, non-verbale et relationnelle) ainsi que leurs manifestations sont décrites. La fin de la session est occupée par le thème des conséquences de l'intimidation sur la victime.

2^e séance : Le rôle de chacun dans les situations d'intimidation. Les divers rôles que peuvent occuper les enfants dans les situations d'intimidation sont nommés et expliqués, selon la nomenclature de Salmivalli (2005) (intimidateur, assistant, supporteur, témoin, défenseur). Les enfants sont invités à déterminer les conséquences que l'adoption de tel ou tel rôle peut avoir sur l'intimidation.

3^e séance : L'établissement d'un code de vie en regard de l'intimidation. Le cœur de ce thème est en fait d'établir un code de vie spécifique à l'intimidation. L'établissement de ce code de vie est fait en collaboration avec les enfants et est formulé en termes de règles à tenter d'appliquer comme témoin de l'intimidation (ex. : Je tenterai de défendre la victime).

4^e à la 8^e séance : Habiletés à démontrer comme témoin. Ces cinq sessions sont consacrées à l'enseignement et à la pratique d'habiletés prosociales à utiliser comme témoin de l'intimidation. Les habiletés enseignées et pratiquées sont les suivantes : 1-S'affirmer, 2-Dénoncer l'incident à un adulte, 3-Demander aux témoins de quitter la scène, 4-Soutenir la victime et 5-Demander à l'agresseur d'arrêter.

9^e séance : Retour sur les ateliers. Cette dernière rencontre sert à faire un retour sur l'ensemble du programme.

Procédure de suivi des actes des situations de victimisation. La procédure qui est utilisée en cas de victimisation s'appelle la méthode d'intérêt commun développée par Pikas (1975). Cette stratégie de résolution des situations de victimisation est non-blâmante et vise la recherche de solutions communes entre le ou les intimidateur(s) et la ou les victime(s). La marche à suivre comporte cinq phases. Un aperçu de ces cinq phases est offert dans la section qui suit. Il importe de savoir que les trois premières phases sont entièrement prises en charge par la stagiaire en psychoéducation, alors que les deux dernières phases sont animées par la stagiaire et l'enseignant(e) conjointement. Suite à l'identification d'un problème de victimisation, la première phase comporte une rencontre individuelle avec tous les intimidateurs impliqués. Au cours de cette phase, l'intervenant communique sa préoccupation à l'élève à propos d'une situation de victimisation sans l'accuser. Le but de cette première phase est de faire générer à l'élève des solutions constructives qu'il pourrait utiliser pour régler la situation. La 2^e phase est une rencontre avec la victime et une seconde rencontre avec les intimidateurs. La rencontre avec la victime sert tout d'abord à lui démontrer son empathie et à l'informer que les intimidateurs sont prêts à coopérer. Quant à la rencontre avec les intimidateurs, elle sert à vérifier si des progrès ont été réalisés depuis la première rencontre. La 3^e phase est une rencontre de tous les intimidateurs réunis pour les préparer à la rencontre de médiation avec la victime. Il faut également s'assurer que les enfants s'engageront à avoir une attitude positive lors de la médiation. La 4^e phase est la rencontre de médiation en tant que telle. On vise ici une entente entre tous les enfants en ce qui a trait aux comportements que chacun doit adopter. Finalement, la 5^e phase est le suivi sur cette entente. Le but est de s'assurer que chacun respectera ses engagements.

Il est important de mentionner que la méthode d'intérêt commun est utilisée non seulement pour s'assurer de faire un suivi adéquat des situations, mais aussi pour montrer aux élèves que les adultes de l'école se sentent interpellés par la problématique et font quelque chose dans cette optique.

2.1.4.2 Volet enseignant(e)

L'intervention s'adressant à l'enseignant(e) est offerte dans le cadre de rencontres qui sont planifiées dès le début de l'année scolaire. L'intervention comporte deux volets. Le premier volet concerne l'explication du rôle que l'enseignante a à jouer dans le cadre de l'intervention. Ce premier volet est divisé en trois rencontres. Le 2^e volet est l'intervention de soutien décrite subséquemment.

1^{ère} rencontre : Présentation des composantes du programme et de la méthode d'intérêt commun. Tous les ateliers lui sont présentés ainsi que les moyens qui sont utilisés. La méthode d'intérêt commun est aussi expliquée, ainsi que le rôle qu'il ou qu'elle a à jouer dans l'application de la procédure. Les justifications théoriques du programme lui sont aussi décrites.

2^e rencontre : Explication du rôle de l'enseignant(e) dans la 3^e séance et retour sur son rôle dans la méthode d'intérêt commun. Son rôle de co-animateur(trice) de la 3^e séance lui est présenté en détail alors qu'un code de vie est établi avec les élèves de la classe. Une partie de la rencontre est aussi réservée pour discuter de comment favoriser l'adoption de comportements prosociaux des témoins dans les situations de victimisation.

3^e rencontre : Explication de son rôle dans les ateliers de mise en situation. Lors de cette rencontre, l'enseignant(e) reçoit des explications quant au modelage à faire avant que les enfants ne pratiquent les habiletés enseignées.

Finalement, le second volet est en fait une intervention de soutien pour répondre aux questions de l'enseignant(e) quant à l'application de la méthode d'intérêt commun, pour le ou la soutenir dans ses interventions et pour l'aider à dénouer certaines impasses s'il ou elle fait face à des situations de victimisation plus compliquées. Cette phase de l'intervention est ponctuelle,

tout dépendant du besoin de l'enseignant(e) et sert également à l'encourager à renforcer les comportements prosociaux de ses élèves.

2.1.5 Contexte spatial

Tous les ateliers sont animés dans la classe de l'enseignant(e). Pour les ateliers dits théoriques, les pupitres gardent la même configuration qu'à l'habitude. Pour les ateliers de mise en situations, les pupitres sont placés le long des murs et les chaises disposées en cercle.

2.1.6 Contexte temporel et dosage de l'intervention

Les ateliers commencent au début du mois d'octobre pour se terminer à la fin novembre ou au début du mois de décembre. Ils sont offerts aux élèves à raison d'un atelier de 55 minutes par semaine. Le tableau 1 donne les détails sur la répartition du temps à travers chacun des ateliers.

Tableau 1.

Répartition du temps en fonction du type de séance

Type de session	Étapes et description	Durée (minutes)
1 ^{ère} session	Accueil et explication du projet	5
	Explication du code et des procédures	5
	Contenu de la 1 ^{ère} séance	40
	Retour, renforcement et fin de l'activité	5
Session typique théorique	Accueil et explication du thème de la rencontre	2
	Rappel du code et des procédures	2
	Retour sur la rencontre précédente	5
	Contenu de la 2 ^e et 3 ^e séance	40
	Retour, renforcement et fin de l'activité	5
Session typique pratique	Accueil et explication du thème de la rencontre	2
	Rappel du code et des procédures	2
	Retour sur la rencontre précédente	5
	Mise en image de l'habileté de la semaine	6
	Modelage	2
	Jeux de rôle	33
	Retour, renforcement et fin de l'activité	5

2.1.7 Stratégies de gestion des apprentissages

Tout d'abord, en ce qui concerne les ateliers dits théoriques, des présentations magistrales sont offertes aux enfants. Pour susciter la discussion, des photos des différents types d'intimidation sont présentées durant certaines rencontres. Les enfants sont également invités à réaliser certaines activités papier-crayon qu'ils consignent dans un duo-tang prévu à cet effet. Le travail d'équipe est aussi utilisé à l'occasion. Finalement, un moyen particulier est prévu pour l'atelier qui concerne l'établissement du code de vie. Les enfants sont invités à signer un contrat sur lequel sont inscrites les différentes règles concernant la victimisation. Ce contrat est rédigé avec eux au cours de la séance. Suite à l'établissement de ce code de vie, deux

boîtes sont installées dans la classe. La première boîte sert à dénoncer des situations d'intimidation, dont le suivi est automatiquement effectué par la stagiaire en psychoéducation et l'enseignant(e). Une fiche est d'ailleurs disponible pour que les enfants puissent y consigner les informations les plus importantes à dire aux adultes. Cette boîte est placée dans la classe pour permettre aux enfants qui seraient inquiets de dénoncer un intimidateur de le faire secrètement. L'autre boîte permet aux enfants de souligner les comportements prosociaux qu'ils ont adoptés ou qu'ils ont vus quelqu'un adopter. Cette stratégie servant aussi de système de reconnaissance, elle est expliquée plus en profondeur subséquemment.

Pour ce qui est des ateliers de mise en situation, des photos sont utilisées pour illustrer l'habileté ciblée de la semaine. Les enfants sont amenés à deviner de quelle habileté il s'agit. Par la suite, le modelage est utilisé. L'animatrice et la co-animatrice font la démonstration de la mise en application de l'habileté. Finalement, les jeux de rôle sont utilisés. Plusieurs mises en situation dont le nombre de participants varie sont préparées d'avance. Les noms de tous les enfants sont placés dans un chapeau. Au cours de la séance, les noms des enfants invités à participer sont pigés. Chacun se voit attribuer un rôle (agresseur, victime, témoin(s)). La mise en situation peut commencer et les enfants peuvent donc s'exercer à pratiquer l'habileté ciblée (ou l'habileté apprise la semaine précédente). Il est important de spécifier qu'une grille permet de prendre en note le nom des enfants qui ont pratiqué l'habileté, afin de s'assurer que tous les enfants puissent en faire l'expérience. Une rétroaction est offerte à chaque enfant suite à la mise en situation pour lui faire part des point forts et des points à travailler quant à l'habileté utilisée.

2.1.8 Stratégies de gestion des comportements

Tout d'abord, la présence de l'enseignant(e) à chacun des ateliers est en soi une stratégie pour mieux gérer les comportements. En effet, alors que l'animatrice peut se concentrer sur le contenu à passer, l'enseignant(e) peut maintenir une part de l'ordre. Dans un 2^e temps, l'utilisation cohérente et surtout constante du code et procédures sert également de stratégie de gestion des comportements. Les enfants savent exactement à quoi s'attendre en

cas de non-respect des règles. Finalement, des stratégies d'intervention non-stigmatisantes sont utilisées pour éviter d'identifier de manière trop claire les élèves plus perturbateurs et pour leur permettre de bénéficier de l'intervention. Les techniques privilégiées sont la proximité, le toucher et la pause dans le discours. Il est également possible de requérir l'aide d'un élève plus inattentif par exemple pour qu'il écrive au tableau ou qu'il distribue les feuilles.

2.1.9 Code et procédures

La valeur principale qui sous-tend le code et les procédures du projet d'intervention est le respect ; le respect de soi, le respect de ses pairs et le respect de l'adulte. Les trois règles du code sont donc : 1-Je respecte le droit de parole, 2-Je respecte l'opinion des autres et 3-Je reste dans le propos (pour éviter les commentaires inutiles). Les procédures reliées à ce code sont les suivantes : 1-Je lève ma main pour parler, 2-Si je ne suis pas d'accord avec quelqu'un, je donne mon opinion en parlant au «je» et 3-Je garde pour moi les commentaires hors sujet. En cas de non-respect du code, la procédure suivante est appliquée. En cas d'un premier non-respect du code, l'élève reçoit un avertissement verbal. Au deuxième non-respect, l'élève peut rester en classe, mais n'a plus le droit de participer aux discussions. Au troisième non-respect, l'élève est retiré du groupe. Ce code et procédures est revu rapidement au début de chaque rencontre.

2.1.10 Système de responsabilités

La responsabilité première des élèves est de participer activement aux activités proposées. Une telle participation permet d'acquérir les connaissances et de pouvoir pratiquer les habiletés ciblées dans le projet d'intervention. Finalement, il est clair qu'une autre responsabilité du groupe est de respecter le code et procédures mis en place.

En ce qui concerne l'enseignant(e), sa responsabilité est d'assister à chacune des rencontres et de favoriser un climat calme et respectueux au sein du groupe. L'enseignant(e) a aussi comme responsabilité de co-animer la rencontre sur l'établissement du code de vie ainsi que de faire le modelage pour chacune des habiletés enseignées. Finalement, l'enseignant(e) a

comme responsabilité de participer aux deux dernières phases de la méthode d'intérêt commun, mise en place pour le suivi des situations de victimisation.

Finalement, pour ce qui est de l'animatrice, sa responsabilité principale est de transmettre le contenu du projet d'intervention tout en maintenant dans la classe un climat permettant l'acquisition de connaissances et d'habiletés. Son autre responsabilité est d'outiller l'enseignant(e) afin qu'il ou qu'elle puisse mettre en place la stratégie de suivi des situations d'intimidation et de lui offrir le soutien ponctuel nécessaire tout au long de l'implantation. Il va de soi qu'elle est également responsable de toute l'organisation entourant l'intervention (matériel, espace, etc.).

2.1.11 Stratégie de transfert et de généralisation

Au niveau des stratégies de généralisation des acquis, la principale méthode employée est la mise en place de jeux rôle au cours de l'intervention. Il faut d'ailleurs souligner que cinq rencontres sont consacrées à cette modalité d'apprentissage qui permet aux enfants de mettre en pratique de façon concrète et dans un cadre sécurisant les habiletés prosociales enseignées. De plus, le système de reconnaissance qui sera décrit dans la section suivante peut également être envisagé comme une stratégie de généralisation des acquis. En effet, les enfants sont invités à reconnaître chez eux-mêmes ou chez leurs collègues de classe des comportements prosociaux envers les victimes d'intimidation. De plus, des affiches et des photos sont posées dans la classe pour permettre aux enfants de se remettre en mémoire les connaissances apprises, ainsi que les habiletés à développer en tant que témoin.

2.1.12 Système de reconnaissance

Tout d'abord, comme les enfants sont invités à participer activement à chacun des ateliers, il va de soi que des renforçateurs sociaux sont offerts aux enfants qui font preuve d'une participation positive (ex. : félicitations devant le groupe). De plus, la deuxième boîte dont il est question dans la section sur les moyens de mise en relation sert à souligner les comportements

prosociaux observés chez les élèves au cours de la semaine. Les enfants peuvent souligner un de leur bon coup (implication prosociale dans une situation de victimisation) et/ou celui d'un collègue en remplissant une petite fiche prévue à cet effet. La fin de chaque rencontre est consacrée à la lecture de ces bons coups. Il est à souligner que le nom de la victime n'est pas divulgué pour éviter d'attirer l'attention sur cet élève. À la toute fin du programme, un certificat est remis à chaque élève pour attester de sa participation au programme.

2.2 Stratégies d'évaluation de la mise en œuvre

2.2.1 *Choix et justification des composantes retenues pour l'évaluation de la mise en oeuvre*

Trois composantes de la mise en œuvre sont évaluées : la conformité, l'exposition et la qualité de la participation. L'appréciation des enfants est également prise en compte. La conformité est évaluée pour s'assurer que ce qui est prévu au programme en termes de contenu est bien transmis aux élèves participant à l'intervention. La conformité de l'application de la méthode d'intérêt commun est aussi évaluée, si toutefois elle est utilisée au cours de l'intervention¹. L'exposition à l'intervention est évaluée en termes de nombre de minutes à chaque séance. Le nom des élèves qui ont à être rencontrés dans le cadre de la méthode d'intérêt commun est pris en note. Il faut souligner que bien que l'intervention ne soit menée que dans une classe, rien n'exclut que des situations de victimisation puissent survenir avec des élèves d'autres groupes. Dans ce cas, la méthode d'intérêt commun est utilisée quand même. Finalement, la qualité de la participation des élèves est évaluée afin de pouvoir nuancer les résultats obtenus. Notez que tous les instruments utilisés sont présentés en annexe (Annexe D à G).

¹ Il est à noter que l'intervention auprès de l'enseignant(e) n'est ni évaluée en termes de mise en oeuvre, ni en termes d'effets. Pour la suite du rapport, le premier volet d'intervention fait référence aux ateliers et le deuxième volet fait référence à la stratégie de suivi des incidents de victimisation.

2.2.2 Instruments et procédure d'utilisation

2.2.2.1 Conformité

Trois instruments sont utilisés pour évaluer la conformité. Le premier instrument prend la forme d'une liste à cocher de tous les éléments à couvrir rempli par l'animatrice, au cours de chaque atelier. L'animatrice remplit aussi un journal de bord pour noter tout changement apporté au contenu ou à la présentation du contenu et les raisons qui justifient de tels aménagements. Ce journal de bord permet également d'offrir une idée de l'ambiance du groupe. Il importe de spécifier qu'un manuel d'utilisation est utilisé pour favoriser une meilleure conformité.

En ce qui concerne la méthode d'intérêt commun, un outil prenant la forme d'un canevas à remplir est utilisé (Annexe D) . Il est donc aisé de suivre chaque étape dans le bon ordre. De plus, les informations relatives à chaque phase d'intervention sont ainsi documentées.

2.2.2.2 Exposition

Pour ce qui est de l'évaluation de l'exposition, une liste des noms des élèves de la classe est fournie à l'enseignante pour qu'elle vérifie la présence de chacun aux ateliers. Si un enfant est retiré du groupe, son nom est inscrit, ainsi que le nombre de minutes du retrait. Une liste est également créée pour s'assurer que tous les enfants participent aux mises en situation à titre de témoin, défendeur ou victime. En ce qui a trait à l'exposition à la méthode d'intérêt commun, un registre des situations de victimisation est tenu afin de connaître précisément qui sont les élèves exposés à la procédure de suivi.

2.2.2.3 Qualité de la participation et niveau d'appréciation

La qualité de la participation est évaluée de deux manière différentes. D'une part, l'enseignant(e) remplit un questionnaire à chaque rencontre. Ce questionnaire contient quelques affirmations (1-Les élèves écoutent, 2-posent des questions, 3-répondent aux questions, 4-ont les exercices demandés, 5-ont part de leurs propres expériences et 6-respectent les règles établies au début de l'activité.) que l'enseignant(e) doit coter sur une échelle likert à 4 points

(Presque tous les élèves, La plupart, Certains d'entre eux, Presqu'aucun). D'autre part, les élèves auto-évaluent leur participation et indiquent leur niveau d'appréciation à chaque atelier. À la fin de chaque rencontre, les enfants doivent coter deux affirmations (J'ai bien participé et J'ai aimé l'atelier) sur une échelle likert en trois points représentés par des dessins de bonshommes content (☺), neutre (☹) ou mécontent (⊗).

2.3 Stratégies d'évaluation des effets

2.3.1 *Devis*

Le devis utilisé dans le cadre de ce projet d'intervention est un protocole quasi-expérimental prétest/post-test avec groupe témoin non-équivalent. En effet, compte tenu des procédures utilisées pour répartir les élèves dans les classes, il est impossible d'obtenir une répartition aléatoire des enfants. Ce devis s'avère donc la meilleure option pour attribuer les résultats obtenus au programme implanté.

2.3.2 *Procédure*

Au début de l'année scolaire, une lettre est envoyée aux parents dans le but de leur expliquer l'intervention et l'évaluation, ainsi que pour obtenir leur consentement (Annexe A). Tous les instruments décrits subséquemment sont administrés en prétest (3^e semaine de septembre) et en post-test (2^e semaine de décembre). Les questions sont lues à haute voix par l'animatrice. Les élèves ont l'opportunité de poser des questions si certains aspects sont mal compris. Une période complète de classe est réservée à la complétion du questionnaire. Par ailleurs, une trentaine de minutes est nécessaire pour le remplir.

2.3.3 Instruments

2.3.3.1 Construit général

La victimisation subie, perpétrée et perçue est évaluée à partir d'un questionnaire auto-rapporté (Annexe H). Une définition générale de l'intimidation est donnée. Quatre ensembles de comportements sont exposés aux enfants. Chaque ensemble de comportements représente un type de victimisation : verbale, physique, relationnelle et non-verbale. Il est ensuite demandé d'évaluer la fréquence à laquelle ils ont subi, perpétré et perçu chacun des ensembles de comportements depuis le début de l'année scolaire (prétest) ou depuis les deux dernières semaines (post-test). Ils cotent chaque item en fonction d'une échelle likert en 4 points (0=jamais, 1=1 ou 2 fois, 2=1 ou 2 fois par semaine et 3=plusieurs fois par semaine). Ce questionnaire est largement inspiré de celui utilisé par Salmivalli (2005) dont la cohérence interne a été évaluée à 0,86. Toutefois, l'instrument utilisé dans la présente étude présente une cohérence interne moyenne de 0,32 pour toutes les échelles.

2.3.3.2 Construits spécifiques

Connaissances sur l'intimidation: En ce qui a trait à l'objectif sur les connaissances acquises sur la victimisation, les élèves répondent à un questionnaire maison composé de huit questions Vrai ou Faux. Les différents items portent sur la nature de la victimisation, les caractéristiques des victimes, les gestes posés, les conséquences, etc. Pour calculer ce score, le nombre de bonnes réponses est additionné. Un score plus élevé indique un meilleur niveau de connaissances.

Tolérance face aux actes d'intimidation: Dix items sont présentés aux élèves. Selon une échelle likert en 4 points, ils évaluent jusqu'à quel point ils sont en accord avec chaque énoncé (0=complètement en désaccord 1=un peu en désaccord, 2=un peu en accord et 3=complètement en accord). Un exemple d'énoncé est : «C'est la faute des victimes si elles se font intimider». Le questionnaire utilisé est inspiré de celui de Salmivalli (2005) dont le coefficient

α est de 0,75. Il est important de mentionner que l'alpha de Cronbach de l'instrument utilisé pour la présente étude est cependant de 0,38. Pour obtenir le score de tolérance, une moyenne des cotes rapportées par les élèves est calculée. Un score plus élevé indique une plus grande intolérance face aux incidents de victimisation.

Sentiment de compétence à intervenir: Quatre énoncés sont présentés aux enfants sur lesquels ils doivent donner leur degré d'accord sur une échelle likert en 4 points (0=Complètement en désaccord, 1=Un peu en désaccord, 2=Un peu en accord et 3=Complètement en accord). Un exemple d'item est : Je peux avoir un impact pour que l'intimidation cesse dans ma classe. Cet instrument s'inspire de celui utilisé par Salmivalli (2005). Toutefois, aucune information sur les propriétés psychométriques de celui-ci n'est disponible. Quoiqu'il en soit, la cohérence interne de l'instrument utilisé pour la présente étude est de 0,69. Une moyenne des cotes rapportées par l'élève est calculée pour obtenir le score de sentiment de compétence. Un score plus élevé indique un meilleur sentiment de compétence à intervenir dans les situations de victimisation.

Fréquence d'adoption des différents rôles: Ce construit est mesuré avec un instrument utilisé par Salmivalli (2005), le *Participant Role Questionnaire*. Ce questionnaire auto-rapporté contient 15 items qui décrivent des comportements qu'il est possible d'adopter en situation de victimisation en fonction du rôle que l'on joue dans ces incidents. Les élèves sont appelés à évaluer la fréquence à laquelle ils adoptent chacun des comportements sur une échelle de type likert en trois points (0=jamais, 1=parfois et 2=souvent). L'instrument comporte cinq sous-échelles qui correspondent aux différents rôles occupés par les enfants (agresseur, assistant, supporteur, témoin, défenseur). Chaque échelle compte donc trois items. L'instrument de Salmivalli a une cohérence interne évaluée entre 0,60 et 0,79, selon la sous-échelle. Par contre, en ce qui concerne l'instrument utilisé pour la présente étude, les alphas de Cronbach pour

chaque sous-échelle varient entre 0,08 et 0,74. Un score moyen pour chaque sous-échelle est calculé à partir des cotes accordées par l'élève aux trois items la composant.

Finalement, la perception des pairs est également utilisée pour évaluer les comportements adoptés en regard de la victimisation. Les élèves évaluent ainsi tous leurs pairs du même sexe qu'eux en estimant jusqu'à quel point ceux-ci adoptent un rôle de victime, d'intimidateur et de défenseur. Ils cotent chaque enfant en fonction d'une échelle likert en trois points (Souvent =2, Parfois = 1 et 0 = Jamais). Pour chacun des rôles, un score moyen est compilé pour tous les enfants à partir des cotes attribuées par leurs pairs du même sexe qu'eux.

3. RÉSULTATS

3.1 Évaluation de la mise en œuvre

La section qui suit présente l'évaluation de la mise en œuvre du programme d'intervention *Action? Réaction!*. Dans un premier temps, des éléments contextuels importants sont présentés, ainsi que les caractéristiques des sujets. Par la suite, certaines composantes sont présentées en fonction des aspects formels de mise en œuvre évalués soit, la conformité, l'exposition et la qualité de la participation. Finalement, un jugement global est porté sur l'ensemble de la mise en œuvre et les implications eues égard aux résultats sont présentées.

3.1.1 Contexte de la mise en œuvre

Au début de l'année scolaire, soit avant le début de la mise en œuvre du programme, les intervenants du milieu découvrent qu'une situation importante d'intimidation a lieu à l'école ainsi qu'à l'extérieur de celle-ci. Les intimidateurs identifiés sont en 6^e année et sont tous dans la même classe. Ces élèves font subir leurs attaques de manière répétée à des élèves de plusieurs niveaux, dont des élèves du groupe expérimental. Ces enfants sont bien connus dans l'école et les élèves des autres classes manifestent leur impuissance face à eux. Les gestes commis par ces élèves mènent à des interventions répétées et contraignantes : retraits de classe, retenues, suspensions répétées à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. Les policiers du quartier interviennent également à quelques reprises suite à des plaintes de parents à propos de gestes commis par ces élèves.

Ce contexte dans lequel le programme est mis en œuvre a occasionné des changements significatifs dans le contenu. Ces modifications et leur rationnel sont décrits subséquemment.

3.1.2 Sujets et recrutement

Le groupe auprès duquel a été menée l'intervention est composé de 29 sujets (11 garçons et 18 filles). Le groupe contrôle compte quant à lui 21 sujets (8 garçons et 13 filles). Ces

élèves de 5^e année sont âgés entre 9 et 11 ans. Dans les deux groupes, l'âge moyen est de 10,2 ans. Les élèves habitent tous le même quartier de l'île de Montréal dont la proportion de familles avec un faible statut socio-économique est assez élevée. Les élèves des groupes expérimental et contrôle proviennent de deux écoles différentes pour réduire les risques de contamination.

3.1.3 Conformité : comparaison entre le prévu et le vécu

Cette section compare ce qui avait été initialement prévu et ce qui a été finalement vécu en ce qui concerne les ateliers, la stratégie de suivi des incidents de victimisation, les mises en situation et les autres stratégies de gestion des apprentissages.

3.1.3.1 Conformité des ateliers et débordements

En moyenne, les ateliers offerts aux enfants ont été conformes à 93% de ce qui avait été initialement planifié. En effet, la majorité des aspects prévus pour chacune des rencontres ont été couverts. De manière plus précise, seule la deuxième rencontre présente un taux de conformité de moins de 90%, soit de 77%. Cette rencontre portait sur les différents rôles qui peuvent être adoptés dans une situation d'intimidation. Ce pourcentage plus bas de conformité peut être expliqué par le fait que les enfants ont posé plusieurs questions lors de la rencontre et ont tenté de faire des rapprochements entre la matière enseignée et leur réalité vécue.

Par ailleurs, il est important de spécifier que malgré le fait que les taux de conformité ne soient jamais de 100%, aucun contenu magistral ou pratique n'a été retiré des ateliers. Ces taux signifient plutôt que l'ordre prévu n'a pas nécessairement été suivi à la lettre. En effet, il arrivait fréquemment que les enfants devancent certains contenus par leurs questionnements.

Dans un autre ordre d'idées, en plus de l'évaluation formelle des composantes de la mise en œuvre retenues, il est nécessaire de faire un retour sur certains événements survenus au cours de l'implantation du programme, considérés comme des débordements. En effet, compte tenu de la situation d'intimidation qui avait cours à l'école, un policier du quartier a tenu

à faire un atelier auprès des élèves du 3^e cycle. L'intervention, considéré du policier a traité des mêmes concepts que ceux du programme d'intervention. Toutefois, il faut souligner que la conversation s'est quelque peu écartée du sujet principal. La discussion s'est alors articulée autour de sujets comme la prostitution juvénile, le trafic de drogues, les gangs de rues et l'enlèvement d'enfants. Cela a suscité beaucoup de questionnements et d'inquiétude chez les enfants. Ainsi, lors de l'atelier qui a suivi cette visite du policier, le début de la rencontre a été utilisé pour faire un retour sur les questionnements soulevés par cette intervention. Cet aspect est traité dans la section sur la conformité des mises en situation.

3.1.3.2 Conformité de la stratégie de suivi des incidents de victimisation et autre stratégie employée

Tel que présenté dans la section portant sur la méthodologie, une stratégie de suivi des incidents de victimisation était initialement prévue. Cette méthode se voulait non-blâmante et cherchait à favoriser la collaboration des intimidateurs. Compte tenu des éléments contextuels présentés au début de cette section, il a été impossible de mettre cette stratégie en application. En effet, les interventions menées avant même le début de la mise en œuvre du programme étaient plus contraignantes que ce que prévoyait la méthode d'intérêt commun. Un ensemble de circonstances ont fait que les élèves identifiés comme intimidateurs ont eu beaucoup de mal à collaborer avec l'équipe-école. Ainsi, il a été jugé inutile d'utiliser la stratégie de suivi initialement prévue. En ce qui concerne les victimes, elles ont reçu du soutien de la part des différents intervenants.

Au cours de l'implantation du projet, une seule autre situation d'intimidation impliquant d'autres élèves a été dénoncée à l'animatrice. Il s'agissait d'une situation d'intimidation relationnelle impliquant sept jeunes filles, dont six faisant partie du groupe expérimental. Ces sept enfants, divisés en deux groupes, étaient à la fois des victimes et des intimidatrices. Compte tenu de cette variable, mais aussi du nombre important d'élèves impliquées, il a été décidé que l'utilisation de la stratégie de suivi des incidents de victimisation n'était pas

appropriée. Par conséquent, l'animatrice a plutôt rencontré toutes les jeunes filles impliquées pour mettre au clair la situation. Elle leur a ensuite fait visionner la vidéo du programme de Verlaan & Turmel (2007) sur l'agressivité relationnelle. S'en est suivie une discussion sur les impacts de ce genre de comportements sur les personnes impliquées dans la situation. La situation d'intimidation s'est résorbée suite à cette intervention.

3.1.3.3 Conformité des mises en situation

Cette section porte sur la différence entre le temps prévu et le temps vécu en ce qui concerne les mises en situation. Les aménagements apportés à cette stratégie sont décrits subséquemment.

Si la conformité des ateliers est plutôt élevée, il en est un peu différent en ce qui concerne le respect du temps initialement prévu pour les mises en situation. Le tableau 2 présente la différence entre le temps prévu et le temps vécu de mises en situation pour chaque atelier pratique.

Tableau 2.

Différence entre le temps prévu et le temps vécu de mises en situation à chaque atelier pratique

Atelier	Temps prévu (nb de min.)	Temps vécu (nb de min.)	Pourcentage de conformité
4	33	25	76%
5	33	20	61%
6	33	25	76%
7	33	30	91%
8	33	30	91%
Moyenne	33	26	79%

Le temps nécessaire pour changer les bureaux et les chaises de place a eu un impact sur le fait que le nombre de minutes prévues n'a jamais été respecté. En ce qui concerne

l'atelier #5, le faible pourcentage de conformité peut être expliqué par le fait que le début de cette rencontre a été utilisé pour faire un retour sur l'intervention du policier décrite précédemment.

Dans un tout autre ordre d'idées, certaines modifications ont été apportées aux mises en situation au courant de la mise en œuvre. Il avait initialement été prévu que l'animatrice fasse elle-même les rétroactions aux enfants sur leur pratique de l'habileté. Finalement, il s'est avéré que les commentaires des enfants étaient très pertinents suite aux mises en situation. Ainsi, l'animatrice a plus suscité les réflexions à ce niveau et a laissé les élèves se formuler les félicitations et les recommandations entre eux.

3.1.3.4 Autres stratégies de gestion des apprentissages

Pendant l'implantation, compte tenu des lacunes observées, des changements ont été opérés en regard de certaines stratégies de gestion des apprentissages. Il est donc essentiel d'en faire état.

Il a d'abord été remarqué que l'utilisation de la boîte des bons coups a été mal comprise par les enfants. En effet, il est arrivé que les élèves formulent des félicitations sans rapport avec la consigne de départ qui était de souligner les bons coups en regard de l'intimidation (ex. : adopter un comportement de défense). Ainsi, il a fallu rappeler souvent la manière d'utiliser cette boîte. Quoiqu'il en soit, après quelques semaines, les élèves ont quand même réussi à faire ressortir certains comportements en lien avec l'intimidation.

En ce qui concerne la boîte de dénonciation, on a rapidement constaté qu'elle ne serait pas utile. Dans un premier temps, l'animatrice a réalisé que les enfants venaient d'emblée la voir pour parler de situations qu'ils croyaient être de l'intimidation. Contrairement aux anticipations de l'animatrice, l'inquiétude des élèves en ce qui concerne la dénonciation ne s'est pas manifestée. Dans un 2^e temps, il a été remarqué que les enfants avaient du mal à faire la différence entre un conflit ordinaire et de l'intimidation. Toutes les dénonciations faites via la boîte placée en classe n'auraient pas nécessité une intervention à l'aide de la stratégie de suivi

des incidents de victimisation. La boîte a donc été retirée de la classe. Ainsi, cette décision a permis de démystifier ce qu'est l'intimidation et ce qui n'en est pas avec les élèves qui venaient parler d'un conflit.

3.1.4 Exposition

Cette section traite du niveau d'exposition des enfants aux ateliers et aux mises en situation. Dans la mesure où la stratégie de suivi des incidents de victimisation n'a pas été utilisée, il n'est pas nécessaire de traiter de l'exposition à cette mesure. Par ailleurs, en ce qui concerne l'autre stratégie utilisée avec le groupe de jeunes filles, il est seulement nécessaire de rappeler que six des sept jeunes filles impliquées faisaient partie du groupe expérimental.

3.1.4.1 Ateliers

En ce qui concerne le niveau d'exposition aux ateliers en général, 79% des enfants ont participé à toutes les rencontres. 10% des enfants ont manqué une rencontre et un seul enfant a manqué deux rencontres. Le temps où des enfants ont eu à être retirés du groupe compte tenu de leurs comportements perturbateurs est négligeable.

3.1.4.2 Mises en situations

En ce qui concerne le niveau d'exposition, 93% des enfants ont participé au moins une fois aux mises en situation à titre de victime, de témoin ou de défendeur ; ils devaient donc mettre en pratique l'habileté présentée cette semaine-là. Les deux enfants qui n'ont pas participé aux mises en situation ont refusé de le faire par gêne et ce, malgré les interventions faites pour les rassurer.

3.1.5 Qualité de la participation et niveau d'appréciation

3.1.5.1 Qualité de la participation

D'entrée de jeu, il faut faire état de l'excellent climat régnant dans la classe pendant les ateliers. L'animatrice ayant un lien particulièrement significatif avec le groupe expérimental, cela a certainement contribué à installer une atmosphère tout à fait propice aux apprentissages. Les résultats aux instruments mesurant la qualité de la participation témoignent aussi de cette réalité.

En ce qui concerne la qualité de la participation telle qu'auto-rapportée à chaque rencontre, les résultats oscillent entre 2,4 et 2,9, la moyenne pour toutes les rencontres étant de 2,7 (3=☺, 2=☹ et 1=⊗). Ainsi, les enfants évaluent leur participation aux ateliers comme très bonne. C'est en effet ce qui a été observé par l'animatrice pendant de la majorité des ateliers.

Par ailleurs, le tableau 3 présente l'évaluation de la qualité de la participation par l'enseignante en fonction de chaque item.

Tableau 3.

Score moyen de la qualité de la participation en fonction de chaque item telle que rapportée par l'enseignante à chaque atelier

Item	Score moyen ^a
Les enfants écoutent.	3.56
Les enfants posent des questions.	2.75
Les enfants répondent aux questions.	3.33
Les enfants font les exercices demandés (papier-crayon ou mises en situation).	3.67
Les enfants font part de leurs propres expériences.	3
Les enfants respectent les règles établies au début de l'activité.	3.22
Score global moyen.	3.26

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

Il est intéressant de mentionner qu'il existe très peu de variation dans les scores rapportés par l'enseignante à chaque item, suite à chacun des ateliers. Bien qu'assez élevé, le score global de la qualité de la participation est proportionnellement légèrement inférieur à l'évaluation moyenne des enfants. Malgré tout, l'enseignante évalue la participation des élèves de manière très positive.

Par ailleurs, on remarque que l'item «Les enfants font les exercices demandés» obtient un score moyen particulièrement élevé. Ce résultat est tout à fait cohérent avec les observations de l'animatrice, notamment lors des ateliers pratiques de mises en situation. En effet, la participation des élèves aux mises en situation était très positive.

3.1.5.2 Niveau d'appréciation

En plus d'évaluer la qualité de leur participation à chaque atelier, les enfants ont également dû indiquer leur niveau d'appréciation à chaque rencontre. Les scores moyens varient entre 2.5 et 2.88. Le tableau 4 présente le score moyen d'appréciation pour chaque rencontre.

Tableau 4.

Score moyen d'appréciation tel qu'auto-rapporté à chaque atelier

Atelier	Score moyen ^a
1	2.5
2	2.52
3	2.68
4	2.88
5	2.75
6	2.83
7	2.72
8	2.71
9	2.86
Moyenne	2.72

^a Les scores varient entre 1 et 3 (3=☺, 2=☹ et 1=⊗).

Si la participation des élèves était particulièrement positive lors des ateliers de mise en situation, il en va de même pour leur niveau d'appréciation qui augmente de manière importante lors des ateliers 4 à 8, soit les ateliers pratiques.

3.1.6 Jugement global sur la conformité

En somme, comme en témoignent les résultats de la mise en œuvre, il existe une bonne correspondance entre ce qui avait été prévu initialement et ce qui a été finalement vécu dans les faits, surtout en ce qui concerne les ateliers. Tant au plan magistral que pratique, il a généralement été possible de respecter la planification. Malgré le fait que l'ordre n'ait pas toujours été suivi, tous les contenus ont été couverts et toutes les habiletés ont été pratiquées lors des mises en situation. De plus, le climat propice aux apprentissages a certainement favorisé la mise en application conforme du programme d'intervention.

Par ailleurs, il ne faut pas négliger le fait que la stratégie de suivi des incidents de victimisation n'a pu être mise en application compte tenu du contexte dans lequel s'est déroulé

l'implantation. De plus, cette situation a mené à certains débordements (atelier du policier) dont les impacts possibles seront discutés dans la section suivante.

3.1.7 Implications eues égard à l'évaluation des effets

À la lumière des informations recensées dans la section sur l'évaluation de la mise en œuvre, il est possible de croire que plusieurs éléments pourront avoir un impact sur les résultats obtenus.

Dans un premier temps, vu l'excellente relation entre le groupe et l'animatrice, on pourrait supposer que cela a donné une crédibilité essentielle aux propos tenus pendant les ateliers. Dans ce même ordre d'idées, les données sur la participation et le niveau d'appréciation démontrent un investissement certain de la part des enfants. Ainsi, on pourrait croire que cela aura un impact positif en ce qui concerne les connaissances et possiblement les attitudes des élèves à l'égard de la victimisation.

Toutefois, malgré le lien significatif entre l'animatrice et le groupe et la qualité importante de la participation au cours des ateliers, il demeure que la mise en œuvre s'est effectuée dans un climat assez tendu. En effet, la situation d'intimidation qui sévissait alors dans le milieu aura certainement un impact sur les résultats. La fréquence des incidents étaient très élevée et les élèves, impliqués ou non, étaient bien au fait de ce qui se passait (les enfants en faisaient d'ailleurs état pendant les ateliers). Ainsi, il ne serait pas impossible d'observer une hausse de la victimisation perçue compte tenu de ce contexte. De plus, la visite du policier pourrait peut-être avoir exacerbé ce sentiment de danger largement ressenti par les élèves et avoir influencé le niveau de victimisation perçu.

Qui plus est, la stratégie de suivi des incidents de victimisation ayant été mise de côté, il a été beaucoup plus difficile d'effectuer un suivi serré avec les différents élèves impliqués dans les situations d'intimidation. Par conséquent, le message qui voulait être initialement lancé aux enfants en ce qui concerne l'implication des adultes dans ces situations a été plus difficile à faire passer.

Dans ce même ordre d'idées, dans la mesure où les enfants se sentaient menacés par cette situation, il est peu probable que les comportements de défendeur aient augmenté. Le climat de peur qui régnait au moment de la mise en œuvre du programme peut avoir contribué négativement à encourager les élèves à prendre position dans les situations de victimisation.

3.2 Évaluation des effets

La section qui suit présente les résultats obtenus à la suite de la mise en œuvre du programme *Action? Réaction!*. Dans un premier temps, l'analyse statistique principalement utilisée est exposée et son emploi est justifié. Par ailleurs, les statistiques descriptives sont présentées, ainsi que les résultats obtenus en fonction de chacun des objectifs préalablement fixés. Tout d'abord, les résultats en regard de l'objectif général d'une baisse de la victimisation subie, perçue et perpétrée sont présentés. Puis, les résultats en ce qui concerne les objectifs spécifiques sont mis en lumière. Certains aspects sont également mis en relief afin de mieux remettre en perspective les résultats obtenus.

3.2.1 Stratégie d'analyse employée

Afin de pouvoir jauger de l'efficacité de l'intervention menée au cours de l'automne, des analyses de covariance (ANCOVA) ont été menées sur chacune des variables dépendantes retenues. Ainsi, les sujets des groupes expérimental et contrôle sont comparés sur la base de leurs réponses fournies au post-test. Pour aplanir les différences existantes entre les deux groupes, les résultats au prétest sont utilisés à titre de covariable. Par conséquent, les analyses statistiques menées permettent d'envisager jusqu'à quel point le programme mis en place a eu les effets désirés. Le seuil de signification a été fixé à 0,15.

3.2.2 Stratégie descriptive

Suite aux analyses statistiques, d'autres questions de recherche sont adressées. En effet, on s'intéresse de manière précise aux changements observés au niveau des attitudes

(tolérance face aux incidents de victimisation et sentiment de compétence à intervenir) de certains enfants en particulier.

3.2.3 Résultats obtenus

3.2.3.1 Fréquence des incidents de victimisation

Si plusieurs objectifs spécifiques étaient poursuivis à travers l'implantation du programme d'intervention *Action? Réaction!*, l'objectif général était de réduire la victimisation subie, perçue et perpétrée. Le tableau 5 présente la fréquence de la victimisation subie, perçue et perpétrée au prétest et au post-test. Rappelons que les trois types de victimisation ont été mesurés à l'aide d'un questionnaire auto-rapporté. Par ailleurs, tous les types de victimisation (verbale, non-verbale, relationnelle et physique) étaient inclus dans le questionnaire.

Tableau 5.

Niveaux de victimisation subie, perçue et perpétrée tels qu'auto-rapportés au prétest et au post-test

Type de victimisation	Groupe expérimental		Groupe contrôle	
	Pré / X (ET)	Post / X (ET)	Pré / X (ET)	Post / X (ET)
Subie	0,57 (0,47)	0,62 (0,56)	0,92 (0,62)	0,71 (0,62)
Perçue	1,05 (0,75)	0,75 (0,64)	0,98 (0,83)	0,92 (0,87)
Perpétrée	0,33 (0,41)	0,31 (0,25)	0,53 (0,37)	0,28 (0,27)

En contrôlant pour les résultats au prétest, il en ressort que le niveau de victimisation subie au post-test n'est pas significativement plus bas dans le groupe expérimental que dans le groupe contrôle, ($F(1,41) = 0,76$; $p \geq 0,15$). Il en va de même en ce qui concerne la

victimisation perçue, ($F(1,41) = 2,02$; $p \geq 0,15$). Toutefois, il faut signifier que les niveaux de victimisation subie et perçue étaient déjà peu élevés au prétest.

En ce qui concerne la victimisation perpétrée, on observe une différence entre les groupes expérimental et contrôle qui s'avère marginalement significative, ($F(1, 41) = 3,24$; $p \leq 0,15$). En effet, il y aurait moins d'actes de victimisation perpétrés dans le groupe contrôle. Cependant, il faut spécifier que le niveau de victimisation perpétrée était déjà très bas dans le groupe expérimental au moment du prétest. Des hypothèses en ce qui concerne ce résultat sont offertes subséquemment.

3.2.3.2 Changements au niveau des connaissances en regard de la victimisation

Tel que mentionné précédemment, des objectifs spécifiques étaient poursuivis au cours de la mise en oeuvre du programme *Action? Réaction!*. Le premier de ceux-ci visait une augmentation des connaissances en regard de la victimisation. Les connaissances ont été mesurées à l'aide d'un questionnaire comprenant huit questions vrai ou faux. Le tableau 6 présente les résultats obtenus au prétest et au post-test.

Tableau 6.

Niveau de connaissances sur la victimisation tel qu'auto-rapporté au prétest et au post-test

Groupe expérimental		Groupe contrôle	
Pré / X (ET)	Post / X (ET)	Pré / X (ET)	Post / X (ET)
6,21 (1,47)	7,37 (0,65)	6,33 (1,43)	7,25 (0,72)

En contrôlant pour les scores obtenus au prétest, le groupe expérimental n'a pas significativement plus de connaissances en ce qui a trait à la victimisation que les enfants du

groupe contrôle, ($F(1,41) = 1,41$; $p \geq 0,15$). Par ailleurs, il faut spécifier que le niveau de connaissances au prétest était déjà assez élevé dans les deux groupes.

3.2.3.3 Changements au niveau des attitudes en regard de la victimisation

3.2.3.3.1 Tolérance face aux incidents de victimisation.

L'objectif visé était de faire baisser la tolérance des élèves en ce qui a trait aux incidents de victimisation dont ils sont témoins. Ce construit a été mesuré à l'aide d'un questionnaire auto-rapporté contenant quelques affirmations à propos desquelles les enfants devaient donner leur niveau d'accord. Ce questionnaire est inspiré de celui utilisé par Salmivalli et ses collègues en 2005. Le tableau 7 rapporte les résultats quant au niveau de tolérance des enfants au prétest et au post-test.

Tableau 7.

Niveau de tolérance face aux incidents de victimisation tel qu'auto-rapporté au prétest et au post-test

Groupe expérimental		Groupe contrôle	
Pré / X (ET)	Post / X (ET)	Pré / X (ET)	Post / X (ET)
2,59 (0,39) ^a	2,60 (0,40)	2,58 (0,32)	2,70 (0,22)

^a Un score plus élevé indique une plus faible tolérance face aux incidents de victimisation.

Les analyses statistiques démontrent qu'il n'existe pas de différence significative entre les deux groupes, ($F(1,41) = 1,72$; $p \geq 0,15$). Ainsi, malgré la mise en place de l'intervention, les élèves du groupe expérimental ne seraient pas plus intolérants face aux incidents de victimisation que les élèves du groupe contrôle. Par ailleurs, il importe de spécifier que les scores moyens obtenus par le groupe au prétest et au post-test sont particulièrement élevés

(2,59 et 2,60 sur une possibilité de 3), signe que les élèves se considèrent déjà comme peu tolérants face aux incidents de victimisation.

3.2.3.3.2 *Sentiment de compétence à intervenir en situation de victimisation.*

Un autre des objectifs spécifiques du programme d'intervention visait les attitudes des enfants face au phénomène. En effet, on cherchait à opérer un changement positif en ce qui concerne le sentiment de compétence des enfants à intervenir en situation de victimisation, tel que mesuré par un questionnaire auto-rapporté inspiré de Salmivalli (2005). Le tableau 8 rapporte les résultats à ce niveau au prétest et au post-test.

Tableau 8.

Sentiment de compétence à intervenir dans les situations de victimisation tel qu'auto-rapporté au prétest et au post-test

Groupe expérimental		Groupe contrôle	
Pré / X (ET)	Post / X (ET)	Pré / X (ET)	Post / X (ET)
1,86 (0,75) ^a	2,08 (0,58)	2,24 (0,66)	2,05 (0,84)

^a Un score plus élevé indique un meilleur sentiment de compétence à intervenir.

Après avoir contrôlé pour les résultats au prétest, les données indiquent que les élèves du groupe expérimental démontrent de manière marginalement significative un meilleur sentiment de compétence à intervenir dans les situations de victimisation que les élèves du groupe contrôle, ($F(1, 41) = 2,35$; $p \leq 0,15$). Si l'écart au post-test semble faible entre les deux groupes, c'est que la différence au prétest était particulièrement importante. Le sentiment de compétence des élèves du groupe expérimental à intervenir en situation de victimisation a donc fait un bond important et significatif entre le prétest et le post-test.

Le sentiment de compétence était évalué à l'aide de quatre énoncés positifs sur la capacité des élèves à intervenir en situation de victimisation (ex. : Je peux avoir un impact pour que l'intimidation cesse dans ma classe). Si au prétest la majorité des réponses des enfants se situaient entre «Un peu en désaccord» et «Un peu en accord», à la deuxième prise de mesure, les élèves tendent plus à répondre qu'ils sont «Un peu en accord» et «Complètement en accord» avec les énoncés.

3.2.3.4 Changements au niveau des comportements en regard de la victimisation

En ce qui concerne les comportements face à la victimisation, la fréquence de plusieurs rôles différents a été évaluée (intimidateur, assistant, supporteur, témoin, défenseur). Cependant, dans la mesure où l'objectif du programme d'intervention *Action? Réaction!* était d'augmenter la fréquence à laquelle les enfants interviennent à titre de défenseur, seuls ces résultats sont présentés. Il faut toutefois mentionner que les données concernant les autres rôles n'apportaient pas d'éclairage supplémentaire et pertinent.

3.2.3.4.1 Fréquence d'adoption du rôle de défenseur telle qu'auto-rapportée.

Si le programme d'intervention visait à modifier les attitudes des élèves par rapport à la victimisation, il se voulait également un moteur pour opérer des changements au plan des comportements. Ultimement, on cherchait à augmenter la fréquence auto-rapportée à laquelle les élèves interviennent dans les situations d'intimidation à titre de défenseur. Le tableau 9 présente la fréquence d'adoption du rôle de défenseur au post-test, telle que mesurée par le *Participant Role Questionnaire* (Salmivalli, 2005).

Tableau 9.

Fréquence d'adoption du rôle de défenseur telle qu'auto-rapportée au prétest et au post-test

Groupe expérimental		Groupe contrôle	
Pré / X (ET)	Post / X (ET)	Pré / X (ET)	Post / X (ET)
1,49 (0,52) ^a	0,92 (0,42)	1,35 (0,63)	1,02 (0,44)

^a Un score plus élevé indique une fréquence plus grande d'adoption du rôle de défenseur.

Après avoir contrôlé pour la fréquence d'adoption du rôle de défenseur au prétest, il ressort qu'il n'existe pas de différence statistiquement significative entre le groupe contrôle et le groupe expérimental, ($F(1,41) = 0,51$; $p \geq 0,15$). Des hypothèses sont émises dans la section discussion pour expliquer ces résultats.

3.2.3.4.2 Fréquence d'adoption du rôle de défenseur telle que rapportée par les pairs.

Toujours dans une optique d'évaluation de la fréquence à laquelle les élèves adoptent le rôle de défenseur, il a aussi été demandé aux pairs d'évaluer cet aspect. Ainsi, les élèves ont dû évaluer à quelle fréquence chaque pair du même sexe qu'eux adoptait le rôle de défenseur dans les situations de victimisation. Le tableau 10 présente les résultats au prétest et au post-test.

Tableau 10.

Fréquence d'adoption du rôle de défenseur telle que rapportée par les pairs au prétest et au post-test

Groupe expérimental		Groupe contrôle	
Pré / X (ET)	Post / X (ET)	Pré / X (ET)	Post / X (ET)
0,94 (0,21)	0,86 (0,26)	1,08 (0,25)	0,94 (0,31)

Après avoir contrôlé pour les résultats au prétest en ce qui concerne la fréquence d'adoption du rôle de défenseur telle que rapportée par les pairs, il appert qu'il n'existe pas de différence statistiquement significative entre les deux groupes, ($F(1,41) = 0,87$; $p \geq 0,15$).

Aucun changement n'est donc observé dans le groupe expérimental. Par ailleurs, il est intéressant de mentionner que non seulement il y a absence de changement, mais que les réponses rapportées par les pairs oscillent majoritairement entre 0 et 1, soit jamais ou parfois.

3.2.3.5 *Stratégies descriptives*

Outre les tests statistiques habituels, il a été jugé pertinent de s'intéresser de façon un peu plus particulière à certains individus. En effet, dans la mesure où des résultats significatifs sont observés en regard du sentiment de compétence à intervenir, il était intéressant de se questionner à savoir si les impacts avaient la même ampleur pour tous. Par ailleurs, le même questionnement pouvait aussi être pertinent en regard du niveau de tolérance et ce, même si aucun changement significatif n'est observé au sein du groupe. Dans cette optique, les changements opérés ont été observés de manière plus minutieuse chez les enfants qui, au prétest, avaient une plus grande tolérance face aux incidents de victimisation et ceux qui démontraient le plus bas sentiment de compétence à intervenir dans ces situations.

3.2.3.5.1 Tolérance face aux incidents de victimisation.

Le sentiment de tolérance face aux incidents de victimisation a été évalué avant et après la mise en place de l'intervention. La figure 2 illustre la différence existante entre les deux prises de mesure pour le groupe et les deux individus qui démontraient la plus grande tolérance face aux incidents de victimisation. Rappelons qu'un score plus élevé est signe d'une plus grande intolérance face aux incidents de victimisation, soit l'effet recherché.

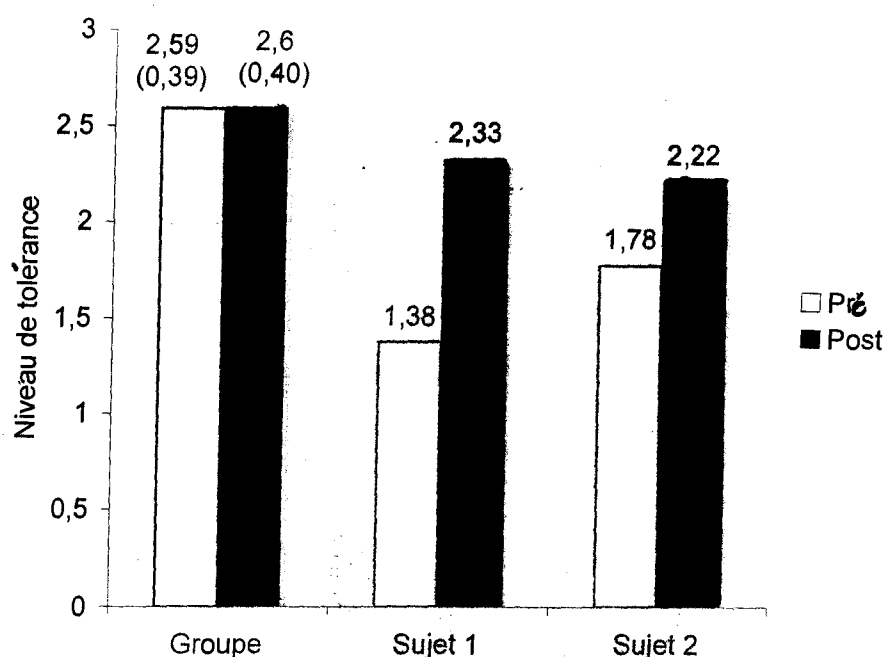


Figure 2.

Différence entre le groupe et deux sujets au niveau de l'écart entre le prétest et le post-test en ce qui a trait au niveau de tolérance face aux incidents de victimisation

D'abord, il est important de rappeler que le groupe expérimental présentait un écart-type de 0,39 au prétest et de 0,40 au post-test. Dans un premier temps, on remarque que le sujet 1 se situait à plus de 3 écart-types sous la moyenne au prétest. À la suite de la mise en œuvre du programme, bien que toujours sous la moyenne du groupe, le sujet 1 n'est plus qu'à 0,68 écart-type du groupe, un bond important si l'on considère qu'il n'y a eu aucun changement au sein du groupe. En ce qui concerne le sujet 2 qui se trouvait à plus de 2 écart-types sous la moyenne du

groupe, il se retrouve désormais à un peu moins d'un écart-type sous la moyenne du groupe suite à l'implantation du projet. En d'autres mots, il semble que pour ces deux individus, leur niveau d'intolérance face aux incidents de victimisation a augmenté de manière plus significative entre les deux prises de mesures, soit l'effet recherché.

3.2.3.5.2 Sentiment de compétence à intervenir en situation de victimisation.

Tout comme en ce qui concerne le niveau de tolérance face à la victimisation, il était intéressant de voir si les changements observés au plan du sentiment de compétence à intervenir étaient plus importants pour certain individus. La figure 3 illustre la différence entre les deux prises de mesure pour le groupe et pour les trois sujets qui démontraient le plus faible sentiment de compétence à intervenir au prétest.

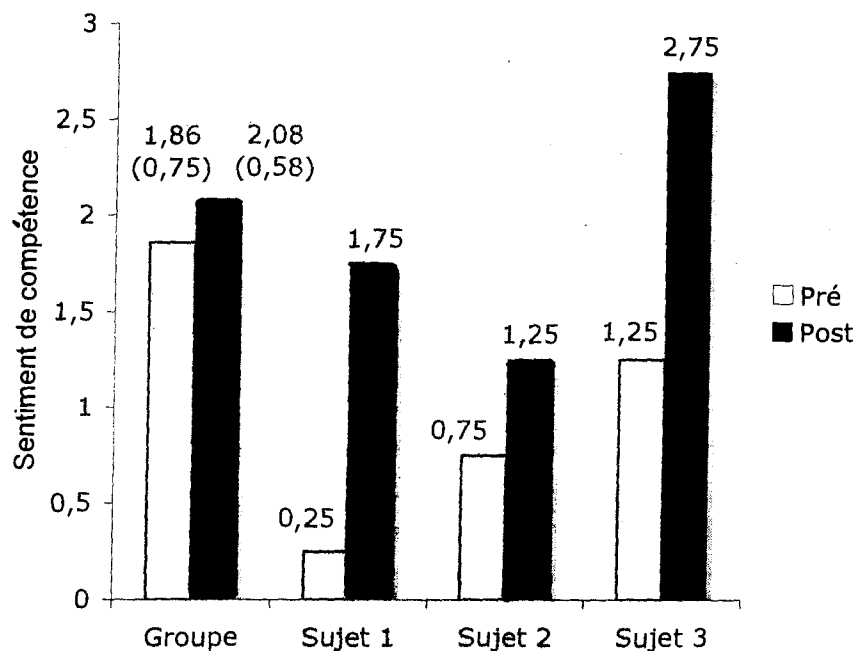


Figure 3.

Différence entre le groupe et trois sujets au niveau de l'écart entre le prétest et le post-test en ce qui a trait au sentiment de compétence à intervenir en situation de victimisation

D'abord, rappelons que les écart-types pour le groupe était de 0,75 au prétest et de 0,58 au post-test, soit un écart-type moyen de 0,67 pour les deux prises de mesure. Ainsi, le sujet 1 qui se trouvait à près de 2,4 écart-types du groupe à la première prise de mesure est désormais à un demi écart-type au post-test. Le sujet 2, quant à lui, était à plus d'un écart-type et demi sous la moyenne du groupe et se retrouve finalement à 1,2 écart-type sous la moyenne au post-test. Finalement, alors que le dernier sujet se trouvait à près d'un écart-type sous la moyenne du groupe au prétest, son score à la deuxième prise de mesure se situe à un écart-type au-dessus de la moyenne du groupe au post-test. Ainsi, pour tous ces sujets qui présentaient le plus faible sentiment de compétence à intervenir au départ, on observe une hausse particulièrement marquée lors de la deuxième prise de mesure.

4. DISCUSSION

Cette dernière section porte sur les nuances qu'il est possible d'amener en ce qui concerne les résultats préalablement présentés. Dans un premier temps, un jugement global sera porté sur l'atteinte des objectifs. Par la suite, les résultats obtenus seront mis en relation avec les composantes de l'intervention et le contexte théorique. Finalement, les avantages et les limites d'une telle intervention seront exposés.

4.1 Jugement sur l'atteinte des objectifs

Cette section est l'évaluation globale de l'atteinte des objectifs. Un retour est fait sur les incidents de victimisation en général, mais aussi sur les objectifs poursuivis quant aux connaissances, aux attitudes et aux comportements par rapport à la victimisation.

4.1.1 *Fréquence des incidents de victimisation perçue, subie et perpétrée*

Rappelons que l'objectif distal de la mise en œuvre du programme d'intervention *Action? Réaction!* était de réduire la victimisation subie, perçue et perpétrée.

En ce qui concerne la victimisation perpétrée, les résultats ont démontré qu'il y avait significativement moins d'incidents dans le groupe contrôle. Toutefois, le niveau de victimisation perpétrée au prétest était particulièrement bas dans le groupe expérimental. Ainsi, il existait peu de marge de manœuvre pour faire baisser ce niveau davantage. Par ailleurs, il ne faut pas négliger que les enfants connaissaient fort bien l'animatrice. Par conséquent, il est possible que les résultats rapportés sur cette variable soient teintés d'une certaine désirabilité sociale et qu'ils ne reflètent donc pas totalement la réalité.

Pour ce qui est de la victimisation perçue, il y a absence de changement entre les deux prises de mesure. Cependant, compte tenu du contexte dans lequel la mise en œuvre a été réalisée, il y a lieu de se questionner à savoir si une baisse de la victimisation perçue était possible. En effet, dès le début de l'implantation, il existait déjà une situation importante d'intimidation. Bien que non mesurée au courant de la mise en œuvre, il est même possible de

croire que cette situation s'est intensifiée. Ainsi, il n'est pas surprenant qu'aucun changement ne soit observé au plan de la victimisation perçue. Par ailleurs, il est clair que les ateliers ont probablement favorisé une meilleure identification des incidents de victimisation. De plus, le fait d'en parler de manière intensive durant plusieurs semaines a accentué l'attention portée au phénomène. Par conséquent, même s'il y avait eu une baisse réelle de la victimisation, on peut se demander si cette meilleure reconnaissance des incidents et cette attention accrue n'auraient pas influencé à la hausse le niveau de victimisation perçue.

Au plan de la victimisation subie, tout comme pour la victimisation perçue, aucun changement n'est observé entre le prétest et le post-test.

4.1.2 Connaissances en regard de la victimisation

En ce qui concerne l'objectif d'augmentation des connaissances, il y a absence de changement entre les deux prises de mesure. Si le résultat obtenu n'est pas significatif, il faut toutefois mentionner que le niveau de base était déjà assez élevé. D'autres hypothèses concernant ce résultat sont émises subséquemment.

Malgré tout, il est possible de croire que le fait d'aborder les différents aspects du programme a ajouté une certaine crédibilité aux connaissances que les enfants possédaient déjà. Ainsi, accorder une importance à ces notions a peut-être contribué à modifier une partie des attitudes des enfants à l'égard de la victimisation.

4.1.3 Attitudes face à la victimisation

Les résultats obtenus en regard des objectifs fixés au niveau des attitudes sont encourageants. En effet, la mise en œuvre du programme visait à réduire la tolérance des enfants face à la victimisation et à augmenter le sentiment de compétence à intervenir dans de telles circonstances. Compte tenu du contexte dans lequel s'est effectué l'implantation, il est même surprenant d'observer des résultats positifs à ce niveau. En effet, les craintes des enfants

ont été exacerbées compte tenu de la situation d'intimidation qui avait lieu, ce qui aurait pu freiner les changements positifs à l'égard des attitudes face au phénomène.

Malgré tout, des résultats significatifs sont obtenus en regard du sentiment de compétence à intervenir. En effet, on observe une hausse du sentiment de compétence à intervenir en situation de victimisation. Ainsi, les enfants ont l'impression qu'ils peuvent avoir un impact sur la victimisation dans leur classe. Par ailleurs, ils se jugent aussi aptes à demander à un agresseur de cesser ses comportements face à une victime ou encore d'aider celle-ci à dénoncer les intimidateurs, malgré les difficultés que cela pose. Il faut mentionner que le questionnaire utilisé pour mesurer ce construit évaluait le sentiment de compétence à intervenir tant comme témoin que comme victime.

Dans un autre ordre d'idées, tel que mentionné précédemment, les enfants ont souvent mentionné leurs craintes par rapport à l'intimidation qui était perpétrée au cours de la mise en œuvre du programme. Ainsi, on peut croire que l'impuissance induite par cette situation provoquait chez les élèves une certaine forme de détresse psychologique. Par conséquent, en augmentant leur sentiment de compétence à intervenir dans les situations d'intimidation, on peut supposer que les enfants vivent possiblement moins de détresse par rapport à ce genre d'événement. Qui plus est, cette hausse semble encore plus marquée chez les enfants qui présentaient d'abord un faible sentiment de compétence à intervenir face aux situation de victimisation.

En ce qui a trait à la tolérance face à la victimisation, malgré le fait que les résultats ne soient pas significatifs pour le groupe, une tendance positive est observée chez les élèves qui avaient le plus haut niveau de tolérance face à ce genre d'incidents. Bien que limités, ces résultats sont intéressants. Après un examen plus minutieux des données, il ressort que les deux élèves qui démontraient le plus haut niveau de tolérance face à ces incidents sont également les deux enfants qui sont identifiés par leurs pairs comme ceux qui adoptent le plus souvent le rôle d'intimidateur. Ainsi, en ayant un impact plus particulier sur ces individus au plan

de la tolérance, on peut penser que cela limitera éventuellement les risques qu'ils prennent part à des situations de victimisation, un aspect non-négligeable dans la lutte au phénomène.

Finalement, il faut toutefois être prudent dans l'interprétation des données en ce qui concerne les élèves qui présentaient les résultats les plus bas au prétest. En effet, leur tendance à la hausse pourrait être une simple régression vers la moyenne. Ainsi, il n'est pas possible d'attribuer ces résultats avec une totale certitude à la mise en œuvre du programme d'intervention *Action? Réaction!*.

4.1.4 Propension à intervenir à titre de défenseur face aux incidents de victimisation

La propension à intervenir à titre de défenseur était évaluée selon la fréquence à laquelle les enfants demandent à un intimidateur d'arrêter ses comportements, dénoncent un intimidateur, demandent à des témoins de s'éloigner d'une scène, consolent une victime, etc. À ce niveau, aucun résultat significatif ne se dégage des données. Toutefois, il faut remettre en perspective ces résultats. D'abord, les enfants nommaient clairement que l'adoption de ces comportements les plaçaient eux-mêmes à risque de devenir une victime. De plus, compte tenu de la difficulté à changer des comportements en si peu de temps et des circonstances particulières de la mise en œuvre, il était peu probable que l'on observe des résultats significatifs à ce niveau. En effet, rappelons que les enfants ont nommé à de nombreuses reprises leurs craintes face aux incidents dont ils étaient témoins. Ce sentiment de danger induit par la situation d'intimidation était probablement suffisant pour freiner les changements à la hausse en ce qui concerne la propension à agir à titre de défenseur.

Par ailleurs, il importe de mentionner que dans la situation vécue dans le milieu, même les adultes signifiaient leur impuissance à intervenir. Ils nommaient leurs difficultés à cibler les interventions à mener lorsqu'ils étaient témoins des situations d'intimidation. Dans ce même ordre d'idées, les enfants ont exprimé très clairement le fait qu'ils croyaient les adultes incapables de leur venir en aide dans ces situations. Ainsi, il est peu surprenant que les enfants n'interviennent pas eux non plus au cours de ces incidents. Malgré tout, les changements

positifs observés au plan des attitudes sont une note encourageante et un pas dans la bonne direction en ce qui concerne un éventuel changement au plan des comportements.

4.1.5 Validité des instruments de mesure utilisés et variance

Dans un tout autre ordre d'idées, bien que des éléments contextuels peuvent expliquer le fait que l'on observe peu de résultats significatifs, il faut également mentionner que des tests statistiques effectués sur les instruments de mesures ont démontré que plusieurs d'entre eux avaient généralement une faible cohérence interne. Tel qu'exposé précédemment, les alpha de Cronbach de la majorité des instruments utilisés varient de 0,08 à 0,38. Cela peut notamment indiquer que tous les items ne mesurent pas tous le même construit. Ces faibles résultats peuvent être en partie expliqués par le très petit nombre d'items pour chaque construit. Quoiqu'il en soit, il faut garder en tête que cela a pu induire des biais dans les résultats exposés antérieurement.

Par ailleurs, pour plusieurs construits, il faut se questionner sur la sensibilité de la mesure. Prenons par exemple l'instrument utilisé pour mesurer le niveau de connaissances dont la faible sensibilité pourrait expliquer le fait qu'aucun résultat n'est observé à ce niveau. L'instrument ne permettait clairement pas de discriminer les élèves ayant le plus de connaissances de ceux qui en possédaient le moins. Pour d'autres instruments, une métrique trop petite pourrait avoir influencé le fait qu'on observe très peu de différence entre les individus (ex. : instrument pour évaluer le sentiment de tolérance dont la métrique varie entre 0 et 3).

Finalement, le petit nombre de participants est en soi une variable qui a pu contribuer au fait que peu de résultats significatifs sont observés. En effet, l'étude manquait clairement de pouvoir statistique. Par ailleurs, compte tenu de ce petit nombre de participants, il est possible de croire qu'il existait une faible variance entre ceux-ci. Ainsi, cela ne permettait pas de dégager des résultats significatifs des données colligées.

4.2 Liens entre les résultats et les composantes de l'intervention

Cette section traite des liens qui existent entre les résultats observés et certaines composantes de l'intervention. En jetant un regard sur le programme *Action? Réaction!*, force est de constater que certaines composantes de celui-ci ont pu avoir un rôle positif ou négatif sur les résultats. Par souci de concision, seules certaines composantes ont été retenues : le lien de confiance avec l'animatrice, l'utilisation des mises en situation, la mise en application du code et des procédures, les stratégies de gestion des comportements et l'abandon de la stratégie de suivi des incidents de victimisation.

4.2.1 Liens de confiance avec l'animatrice

L'animatrice des ateliers connaissait les enfants depuis déjà un an lorsque la mise en œuvre du programme *Action? Réaction!* a commencé. Elle était intervenue à de nombreuses reprises auprès de quelques individus et avait également réalisé plusieurs activités de groupe avec les élèves le composant. Cela a donc permis d'installer un climat de confiance et une atmosphère de travail agréable dès le départ au sein du groupe expérimental. D'ailleurs, la bonne qualité de la participation en témoigne. On pourrait se permettre de croire que cela a eu un impact positif sur les résultats.

Prenons par exemple l'augmentation significative du sentiment de compétence à intervenir. On peut supposer que le lien fort positif entre l'animatrice et les élèves a influencé les changements observés. En effet, l'identification de l'animatrice comme étant une personne à qui l'on peut se référer en cas de problème a possiblement joué un rôle prépondérant dans le fait que les enfants se sentent plus confiants à intervenir dans les situations de victimisation.

4.2.2 Utilisation des mises en situation

Toujours en ce qui concerne le sentiment de compétence à intervenir dans les situations de victimisation, il est aussi possible de croire que l'utilisation des mises en situation a favorisé les résultats à ce niveau. En effet, la grande majorité des enfants ont eu l'occasion de pratiquer

les différentes habiletés dans un contexte sécurisant et respectueux. Cela a possiblement permis de rehausser leur confiance en leurs capacités à faire quelque chose en cas de victimisation. Par ailleurs, les mises en situation ont été faites avec un grand sérieux de la part des élèves, tout comme les rétroactions offertes à la suite de chacune de celles-ci. Ces aspects peuvent être considérés comme des composantes de l'intervention ayant influencé positivement les résultats obtenus.

4.2.3 Mise en application du code et des procédures et stratégies de gestion des comportements

En ce qui concerne le climat sécurisant installé au sein du groupe, il y a fort à parier que l'application constante et cohérente du code et des procédures a offert un cadre clair aux enfants. Ils ont ainsi pu se permettre d'aborder les défis proposés avec confiance, notamment les mises en situation. Dans ce même ordre d'idées, les stratégies utilisées pour la gestion des comportements perturbateurs a probablement aussi favorisé une participation positive de tous. En effet, l'animatrice a utilisé le renforcement positif le plus possible pour favoriser l'intégration de chaque élève. Par ailleurs, le code et les procédures ont été appliqués de manière souple de façon à ce que les élèves avec des besoins particuliers puissent eux aussi participer le plus possible. À cet effet, la bonne connaissance de l'animatrice de son groupe a certainement favorisé l'individualisation des interventions. Toutes ces conditions rassemblées ont certainement joué un rôle prépondérant dans l'augmentation du sentiment de confiance à intervenir.

4.2.4 Abandon de la stratégie de suivi des incidents de victimisation

Si les éléments nommés précédemment ont pu influencer de manière positive certains résultats, il demeure que certaines composantes de l'intervention ont pu freiner certains effets. Malgré l'excellent lien avec l'animatrice, les enfants ont souvent répété qu'ils ne faisaient pas confiance aux adultes en ce qui concerne leur intervention lors des incidents de victimisation. Si

le lien de confiance avec l'animatrice était très positif, il n'en demeure pas moins qu'il subsistait un manque de confiance des élèves à l'égard des adultes en général. Il semble évident que cet aspect peut avoir nui à l'obtention de résultats positifs, notamment au plan de la propension à intervenir en à titre de défenseur.

Ainsi, on pourrait croire que l'abandon de la stratégie de suivi des incidents de victimisation a provoqué des effets contraires à ce qui était attendu. Dans la mesure où les enfants vivaient de l'insécurité par rapport à la situation d'intimidation et nommaient leur manque de confiance envers les adultes du milieu, une stratégie cohérente et appliquée avec constance aurait certainement eu des impacts positifs. En effet, on peut supposer que cela aurait permis de rassurer les enfants à certains égards, notamment en ce qui concerne la capacité des adultes à leur venir en aide lors des incidents de victimisation. En leur offrant une base de sécurité plus importante, on aurait peut-être pu voir apparaître certains comportements de défense de la part de quelques enfants.

4.3 Liens entre les résultats et le contexte théorique

En observant le contexte de la mise en œuvre ainsi que les résultats obtenus, on constate aisément les liens qui existent entre eux et les aspects théoriques énoncés au premier chapitre. Cette section traite de la pertinence de l'intervention en regard du contexte théorique.

4.3.1 *Dynamique de groupe*

Dans un premier temps, il semble pertinent de faire un retour sur le choix de la cible d'intervention. En effet, le choix du groupe est non seulement approprié au plan théorique, mais il est clair que les circonstances dans lesquelles la mise en œuvre s'est effectuée a confirmé la pertinence de ce choix. Tel que mentionné précédemment, les enfants du groupe expérimental ont exprimé à de nombreuses reprises leurs craintes face à la situation d'intimidation en cours. Cependant, ces enfants n'étaient pas tous impliqués de la même façon dans ces événements (victimes, supporteurs, témoins, etc.). Ainsi, on observe aisément la dynamique de groupe

entourant ce genre d'incidents et le fait que chacun soit touché par ce genre de situations, directement ou indirectement. Les impacts de tels incidents sur les élèves peuvent varier, mais on peut penser que le sentiment d'impuissance et la faible confiance en ses moyens peuvent compter parmi ceux-ci. Ainsi, à ce niveau, on peut dire que le programme d'intervention *Action? Réaction!* a eu les effets désirés ; le fait de s'adresser à tout le groupe de pairs a permis de rehausser leur sentiment de compétence à intervenir dans les situations de victimisation et ce, malgré les événements en cours.

Par ailleurs, tel que mentionné par Salmivalli (2005), le comportement du groupe est un meilleur prédicteur du comportement d'un élève deux ans plus tard que les propres comportements de cet élève. Autrement dit, les pressions subies par le groupe influencent généralement beaucoup les attitudes adoptées par un enfant à long terme. Par conséquent, en choisissant le groupe comme cible d'intervention, on augmente nos chances de voir des comportements appropriés apparaître à moyen terme.

4.2.2 Intervention auprès des victimes et des agresseurs

Le contexte dans lequel s'est déroulé la mise en œuvre a clairement mis en lumière l'importance d'intervenir auprès des agresseurs et leurs victimes de manière plus intensive. S'il est fort important que les témoins soient en mesure d'agir dans ce genre de situations, il demeure nécessaire d'arrêter les intimidateurs, de comprendre la fonction de leurs comportements et d'ainsi leur offrir un soutien plus particulier (Galloway & Roland, 2004). En ce qui concerne les victimes, il serait fort pertinent de renforcer l'acquisition et la consolidation des habiletés ciblées dans le programme afin de les outiller pour réagir adéquatement face aux attaques subies (Nation, 2007).

Dans le cadre du programme d'intervention implanté, il a été impossible de faire un suivi rigoureux et constant avec les victimes et les agresseurs. On peut ainsi croire que cela a eu un impact négatif sur les résultats obtenus.

4.3.3 Mobilisation du milieu et concertation des adultes

Bien que dans les circonstances il s'avère clair qu'il était pertinent de s'adresser au groupe, les résultats obtenus demeurent faibles. Ainsi, il y a lieu de se questionner sur les raisons ayant mené à des résultats aussi peu significatifs. S'il est clair que le contexte n'a pas favorisé le sentiment de sécurité et la mobilisation des élèves face à la problématique, d'autres facteurs potentiels sont certainement en cause.

Au plan théorique, on relève l'importance d'une mobilisation globale et d'actions concertées dans le milieu. Yoon (2004) note que dans les écoles où les enseignants identifient les situations de victimisation et en discutent avec les élèves, les incidents sont généralement moins fréquents. Cela favorise le sentiment de sécurité des élèves et renforce la confiance de ceux-ci envers les adultes. Ainsi, il s'avère nécessaire que les adultes du milieu prennent position de manière claire face au phénomène et interviennent de façon conséquente et cohérente. Or, au cours de la mise en œuvre, les enfants ont explicitement nommé le fait qu'ils ne croyaient pas que les adultes puissent faire quoi que ce soit pour les aider, ce qui les retenait de dénoncer les incidents. Par ailleurs, les adultes du milieu ont aussi nommé leur impuissance face à la victimisation et leur manque de connaissances en regard du phénomène et des stratégies d'intervention. Certains ont même été jusqu'à dire qu'il n'identifiaient pas toujours les incidents. Ainsi, l'établissement d'une politique-école claire semble une évidence pour combattre le phénomène. Il est nécessaire de sensibiliser et d'outiller les adultes du milieu pour qu'ils puissent intervenir de manière claire face aux incidents de victimisation. Cela va clairement dans le sens des résultats de Marachi et ses collègues (2007) qui mettent en lumière le fait que les écoles qui se dotent d'une politique-école voient l'évitement du personnel à agir en cas de victimisation diminuer puisqu'ils sont mieux préparés pour intervenir.

Par conséquent, bien que le groupe était une cible d'intervention tout à fait logique, il semble que sans une implication de tout le milieu face à cette problématique, les résultats sont plutôt limités, ce qui est tout à fait cohérent avec la théorie à cet effet. Le sentiment de sécurité des élèves doit passer par une relation de confiance à l'adulte et la certitude qu'il peut faire

quelque chose pour lui en cas de besoin. Cette étape franchie, les enfants se sentiront mieux soutenus et seront plus à même de se mobiliser face à la victimisation.

4.4 Avantages et limites

4.4.1 Avantages du programme d'intervention et de la présente étude

Il est clair que le premier avantage qui ressort de l'implantation du programme d'intervention *Action? Réaction!* est la hausse observée au niveau du sentiment de compétence à intervenir en situation de victimisation chez les élèves. Cet aspect donne aux enfants l'impression d'avoir plus de pouvoir pour faire cesser la victimisation ce qui réduit possiblement l'impuissance ressentie face au phénomène.

Dans un autre ordre d'idées, on peut également penser que les différentes informations transmises au cours du programme et les nuances apportées ont favorisé une meilleure reconnaissance des incidents de victimisation chez les élèves. Couplé à un meilleur sentiment de compétence à intervenir en situations de victimisation, on peut penser que cela pourra augmenter le nombre de dénonciations aux adultes. En effet, les enfants ont souvent signifié qu'il était difficile pour eux de signaler ce genre de situations étant donné la peur de devenir soi-même une victime. Cependant, le fait que les enfants soient plus aux aguets et qu'ils se sentent plus compétents pour faire cesser la problématique peut laisser croire que plus de dénonciations seront faites. Ainsi, bien que les incidents d'intimidation se déroulent souvent à l'abri des regards des adultes, il sera peut-être plus facile de détecter les enjeux dans le groupe grâce à cet aspect et d'intervenir de manière plus préventive.

Par ailleurs, bien que cet aspect n'ait pas été évalué, on peut penser que la mise en œuvre du programme a sensibilisé les membres du personnel de l'école au phénomène de la victimisation. En effet, ces derniers ont posé de nombreuses questions en regard du programme implanté. Cela a permis de démystifier certaines notions en regard de la victimisation et de bien faire comprendre les impacts négatifs que cela peut avoir sur tous les enfants, impliqués directement ou non. Cette sensibilisation est la première étape à franchir avant de pouvoir

mobiliser les adultes d'un milieu face à une problématique quelconque. Si le programme a sensibilisé une partie des membres de l'équipe face à la victimisation, il a aussi permis de réaffirmer l'importance du lien maître-élève et de la confiance qui doit exister entre les deux. En effet, les adultes du milieu ont été surpris d'apprendre que les élèves ne leur faisaient pas confiance lorsqu'il est question de victimisation.

Dans la situation présente, il a été impossible d'appliquer le programme dans son ensemble, la stratégie de suivi des incidents de victimisation ayant été abandonnée compte tenu des circonstances particulières. Ceci dit, le programme tel que conçu initialement permet d'atteindre plusieurs cibles d'intervention différentes. En effet, le groupe est mobilisé autour des ateliers et la stratégie de suivi des incidents de victimisation permet une intervention de suivi rigoureuse auprès des élèves directement impliqués dans les incidents. Les agresseurs sont en effet arrêtés et les victimes reçoivent le soutien nécessaire. Ces aspects sont essentiels si l'on considère le fait que les programmes les plus efficaces en matière de victimisation sont systémiques et touchent donc plusieurs sphères différentes.

Dans un tout autre ordre d'idées, malgré le fait que peu de résultats significatifs ressortent de l'ensemble des données, il semble tout de même que les différents moyens de mise en relation utilisés au cours du programme ont favorisé une participation positive. En effet, l'utilisation des photos et des mises en situation a interpellé les élèves et a certainement alimenté les discussions.

Finalement, il est intéressant de faire ressortir que le programme semble fonctionner avec certains des élèves qui en ont le plus de besoin. En effet, les résultats ont démontré des améliorations plus frappantes chez les élèves qui présentaient d'abord le plus haut niveau de tolérance face aux incidents de victimisation et le plus bas sentiment de compétence à intervenir dans de telles situations. Ces aspects sont des pas encourageants dans la bonne direction, bien qu'il faille être prudent dans l'interprétation de ces données.

4.4.2 Limites du programme d'intervention et de la présente étude

La limite principale de ce programme d'intervention est possiblement le fait qu'il y ait absence de changement pour la majorité des variables étudiées. Si l'intervention a permis d'augmenter de manière significative le sentiment de compétence à intervenir face à la victimisation, celle-ci n'a pas permis de faire baisser le niveau de tolérance des élèves face au phénomène, ni d'augmenter la fréquence à laquelle ils interviennent à titre de défenseur. Conséquemment, l'objectif distal qui était de faire baisser la fréquence des actes de victimisation subie, perçue et perpétrée n'a pas été atteint. On peut croire que l'intervention n'était tout simplement pas suffisante pour mobiliser le groupe d'élèves autour de cette problématique.

Par ailleurs, si le programme avait été implanté dans son ensemble et tel que prévu, il aurait nécessité beaucoup d'investissements en temps et en énergie de la part de l'animatrice. En effet, la situation de victimisation en cours était extrêmement complexe. Il aurait donc été très ardu de mettre en œuvre la stratégie de suivi des incidents de victimisation prévue. À cet effet, on peut même se questionner sur l'efficacité de cette stratégie dans une situation où il y a plusieurs intimidateurs qui ne jouent pas tous le même rôle, plusieurs victimes qui ne sont pas touchées de la même manière et des gestes qui sont répétés de façon quotidienne. Qui plus est, dans le cadre d'un stage de deux jours par semaine, il est difficile de croire qu'il aurait été possible pour l'animatrice d'effectuer tous les suivis, surtout que cela aurait impliqué la participation des enseignant(e)s de classes différentes. Il serait intéressant de tenter cette stratégie afin de pouvoir l'ajuster de la manière la plus efficiente possible si le programme avait à être remis en œuvre.

Si l'animatrice était la stagiaire en psychoéducation dans l'étude qui nous intéresse, le programme a été monté dans l'optique que l'enseignant(e) puisse en être le principal animateur. Dans la lignée de ce qui a été mis en lumière précédemment, il est pratiquement impossible qu'un enseignant(e) soit en mesure d'appliquer toutes les stratégies prévues dans le programme. Cela demanderait trop de temps et nécessiterait donc la mobilisation d'au moins un intervenant pour le soutenir.

Dans un autre ordre d'idées, on constate que le programme d'intervention *Action? Réaction!* ne ratisait pas suffisamment large. En effet, s'adresser au groupe est une condition essentielle, mais non suffisante si l'on veut s'assurer de résultats significatifs. Si la stratégie de suivi des incidents de victimisation avait été mise en place, cela aurait permis le suivi des élèves impliqués directement. Toutefois, au-delà de cet aspect, il est clair qu'une mobilisation importante et globale du milieu est nécessaire. Cela demande donc beaucoup d'investissements en temps et en ressources humaines et implique que tous les adultes du milieu se mettent d'accord sur les stratégies à employer dans les situations de victimisation et qu'ils les mettent en application.

Par ailleurs, il faudrait aussi évaluer jusqu'à quel point un tel programme peut avoir des effets positifs dans un contexte où il n'existe pas de situation importante de victimisation. Tel que l'expérience nous l'a démontré, le contexte fragile dans lequel s'est déroulé l'implantation a certainement eu des impacts néfastes sur les résultats observés. Ainsi, ce programme devrait-il être abordé essentiellement comme une mesure préventive ou est-il possible de réagir à des incidents importants de victimisation avec les outils proposés par le programme *Action? Réaction!* (i.e. la stratégie de suivi des incidents de victimisation)?

En ce qui concerne la présente étude, de nombreuses limites ont peut-être joué en défaveur des résultats observés. D'abord, il est clair que les instruments utilisés pour mesurer les différents construits n'étaient pas adéquats. Les faibles alpha Cronbach calculés témoignent de l'incapacité des instruments à offrir des résultats justes. En revanche, il aurait pu être pertinent d'ajouter la perception de l'enseignante aux différentes prises de mesure pour obtenir un point de vue différent en ce qui concerne le niveau de victimisation. De plus, le fait que l'animatrice qui connaissait bien le groupe est aussi celle qui a procédé aux prises de mesure peut avoir fortement influencé certains résultats. Par exemple, la fréquence auto-rapportée des actes de victimisation perpétrée peut être teintée d'une certaine désirabilité sociale, tout comme le score sur le niveau de tolérance face aux incidents de victimisation. Cela nous empêche clairement d'avoir un portrait juste de la situation. Si le programme avait à être évalué dans

d'autres circonstances, il serait bien qu'une personne différente de l'animatrice procède à la passation des questionnaires.

Conclusion

En guise de conclusion et la lumière de toutes les informations recensées dans ce rapport, certaines recommandations s'imposent. Le premier constat qui ressort de ce rapport d'analyse d'intervention est l'importance d'agir sur la problématique de la victimisation. En effet, le contexte particulier dans lequel s'est effectué la mise en œuvre justifie à lui seul que des interventions soient mises en place pour combattre le phénomène. Toutefois, les résultats nous ont démontré que cette seule intervention est loin d'être suffisante.

Par ailleurs, l'animatrice a été étonnée de constater le manque de confiance qui existe chez les élèves à l'égard des adultes de l'école alors qu'ils devraient inspirer une sécurité nécessaire aux apprentissages et à l'adaptation de chaque élève.

Ceci dit, bien qu'il demeure important d'agir sur la problématique de la victimisation, un travail en amont doit être fait sur la relation maître-élève. Une revalorisation du rôle des enseignants à ce niveau doit s'effectuer à tout prix, sans quoi les efforts, quels qu'ils soient, seront vains. Avant de proposer de tels changements aux élèves (i.e. les amener à intervenir en situation de victimisation), ils doivent être convaincus de la capacité des adultes d'agir à titre de base de sécurité. Le caractère essentiel de la qualité du lien maître-élève doit revenir au centre de nos priorités comme psychoéducateurs. Le sentiment de sécurité induit par une telle relation est une condition sine qua non avant la mise en œuvre de tout programme visant à enrayer la victimisation au sein d'un milieu.

Si ce programme avait à être remis en œuvre, il serait nécessaire de sensibiliser tous les adultes du milieu afin de lancer le message clair aux enfants que les différents intervenants oeuvrant autour d'eux sont un filet de sécurité et qu'ils sont en mesure de leur venir en aide si une situation venait à être dénoncée. Dans cette optique, il s'avèrerait essentiel de mobiliser le personnel de l'école autour de cette problématique et de les outiller adéquatement pour réagir de manière cohérente aux situations dont ils seraient témoins.

Par ailleurs, dans le programme lui-même, il serait pertinent de modifier certaines composantes pour s'assurer que l'enseignant(e) puisse lui aussi s'approprier le contenu du programme et le réinvestisse dans son groupe. On favoriserait ainsi une participation plus active de l'enseignant(e) qui est la première personne-ressource à qui les enfants devraient être en mesure de s'adresser en cas de problème. Par exemple, on pourrait augmenter le nombre de participations à titre de co-animateur ou encore suggérer des activités de généralisation des acquis entre les ateliers.

Toujours en ce qui concerne le programme lui-même, il faudrait s'assurer de pouvoir mettre en œuvre les deux principaux volets du programme, soient les ateliers en classe et la stratégie de suivi des incidents de victimisation. En plus de ces deux volets, tel que mentionné précédemment, il serait tout à fait pertinent de renforcer le volet «enseignant» pour s'assurer que ceux-ci sont aptes à prendre les mesures nécessaires en cas de victimisation.

En terme d'évaluation, il serait intéressant d'évaluer les effets dans un contexte où il n'y a pas de situation d'intimidation aussi importante que celle qui sévissait au cours de la mise en œuvre de la présente étude. Cela permettrait d'envisager jusqu'à quelle mesure le programme *Action? Réaction!* est une stratégie préventive ou jusqu'à quel point il est possible de l'utiliser malgré des situations d'intimidation importante qui ont lieu.

Somme toute, malgré le petit nombre de résultats significatifs, cette expérience de conception, de mise en œuvre et d'évaluation de programme d'intervention a été fort enrichissante. Ce fut un exercice de mobilisation de forces telles que l'organisation, la patience, la rigueur, le professionnalisme, la créativité, le sens clinique et la souplesse. Je ressors de cette expérience grandie, prête à surmonter les défis de la pratique en psychoéducation. Par ailleurs, il est clair que le programme *Action? Réaction* a laissé une marque positive dans le groupe qui ont bénéficié de l'intervention, un résultat qui ne se calcule pas toujours...

Références

- Barton, E. A. (2006). *Bully prevention: Tips and strategies for school leaders and classroom teachers* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K. M., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18(2), 117-127.
- Boivin, M., Hymel, S., & Hodges, E. V. (2001). Toward a process view of peer rejection and harassment. Dans J. Juvonen & S. Graham (Éds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 265-289). New York, NY: Guilford Press.
- Boulton, M. J., Bucci, E., & Hawker, D. D. (1999). Swedish and English secondary school pupils' attitudes towards, and conceptions of, bullying: Concurrent links with bully/victim involvement. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40(4), 277-284.
- Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12(3), 315-329.
- Boulton, M. J., & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62(1), 73-87.
- Bukowski, W. M., & Sippola, L. K. (2001). Groups, individuals, and victimization: A view of the peer system. Dans J. Juvonen & S. Graham (Éds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 355-377). New York, NY: Guilford Press.
- Cowie, H. (2004). Peer influences. [References]. Dans C. E. Sanders & G. D. Phye (Éds.), *Bullying: Implications for the classroom* (pp. 137-157). San Diego, CA: Elsevier Academic Press.
- Craig, W., & Pepler, D. (2003). Identifying and targeting risk for involvement in bullying and victimization. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 577-582.
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1997). Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13(2), 41-59.

- Egan, S. K., & Perry, D. G. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology*, 34(2), 299-309.
- Elias, M. J., & Zins, J. E. (2003). *Bullying, peer harassment, and victimization in the schools: The next generation of prevention*. New York, NY: Haworth Press.
- Finnegan, R. A., Hodges, E. V., & Perry, D. G. (1998). Victimization by peers: Associations with children's reports of mother-child interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), 1076-1086.
- Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2003). Evaluating the effectiveness of a social skills training (SST) programme for victims of bullying. *Educational Research*, 45(3), 231-247.
- Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 313-328.
- Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2006). Friendship as a moderator of the relationship between social skills problems and peer victimisation. *Aggressive Behavior*, 32(2), 110-121.
- Freeman, H. S., & Mims, G. A. (2007). Targeting Bystanders: Evaluating a Violence Prevention Program for "Nonviolent" Adolescents. [References]. Dans J. E. Zins, M. J. Elias & C. A. Maher (Éds.), *Bullying, victimization, and peer harassment: A handbook of prevention and intervention* (pp. 163-177). New York, NY: Haworth Press.
- Galloway, D., & Roland, E. (2004). Is the direct approach to reducing bullying always the best? [References]. Smith, Peter K (Ed); Pepler, Debra (Ed); Rigby, Ken (Ed) (2004) *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 37-53). xviii, 334 pp. New York, NY: Cambridge University Press.
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., & Gottfredson, N. C. (2005). School Climate Predictors of School Disorder: Results from a National Study of Delinquency Prevention in Schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(4), 412-444.
- Graham, S., & Juvonen, J. (2001). An attributional approach to peer victimization. Dans J. Juvonen & S. Graham (Éds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 49-72). New York, NY: Guilford Press.

- Hawker, D. S., & Boulton, M. J. (2001). Subtypes of peer harassment and their correlates: A social dominance perspective. Dans J. Juvonen & S. Graham (Éds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 378-397). New York, NY: Guilford Press.
- Hodges, E. V., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35(1), 94-101.
- Hodges, E. V., Malone, M. J., & Perry, D. G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 33(6), 1032-1039.
- Hodges, E. V., & Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(4), 677-685.
- Huphrey, J. L., Storch, E. A., & Geffken, G. R. (2007). Peer victimization in children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Journal of Child Health Care*, 11(3), 248-260.
- Juvonen, J., & Graham, S. (2002). Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized Child: Book review. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41(11), 1385-1386.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67(4), 1305-1317.
- Limber, S. P., Nation, M., Tracy, A. J., Melton, G. B., & Flerx, V. (2004). Implementation of the Olweus Bullying Prevention programme in the Southeastern United States. [References]. Smith, Peter K (Ed); Pepler, Debra (Ed); Rigby, Ken (Ed) (2004) *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 55-79). xviii, 334 pp. New York, NY: Cambridge University Press.
- Marachi, R., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2007). Effects of teacher avoidance of school policies on student victimization. *School Psychology International*, 28(4), 501-518.

- Moreau, C. (1998). La résolution de conflits au primaire : Vers le Pacifique, *Guide d'animation* (pp. 248). Montréal: Centre Mariebourg.
- Nation, M. (2007). Empowering the Victim: Interventions for Children Victimized by Bullies. [References]. Dans J. E. Zins, M. J. Elias & C. A. Maher (Éds.), *Bullying, victimization, and peer harassment: A handbook of prevention and intervention* (pp. 239-255). New York, NY: Haworth Press.
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22(4), 437-452.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Oxford, England: Hemisphere.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. Dans D. J. Pepler & K. H. Rubin (Éds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention Programme: design and implementation issues and a new national initiative in Norway. [References]. Smith, Peter K (Ed); Pepler, Debra (Ed); Rigby, Ken (Ed) (2004) *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 13-36). xviii, 334 pp. New York, NY: Cambridge University Press.
- Orpinas, P., & Horne, A. M. (2006). Helping Children Who Are the Targets of Bullying. *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence* (pp. 233-247). Washington, DC: American Psychological Association.
- Owens, L., Shute, R., & Slee, P. (2000). "I'm in and you're out..." Explanations for teenage girls' indirect aggression. *Psychology, Evolution & Gender*, 2(1), 19-46.
- Paul, J. J., & Cillessen, A. H. (2003). Dynamics of Peer Victimization in Early Adolescence: Results from a Four-Year Longitudinal Study. [References]. *Bullying, peer harassment,*

- and victimization in the schools: The next generation of prevention* (pp. 25-43). New York, NY: Haworth Press.
- Payne, A. A., & Gottfredson, D. C. (2004). Schools and bullying: School factors related to bullying and school-based bullying interventions. [References]. Dans C. E. Sanders & G. D. Phye (Éds.), *Bullying: Implications for the classroom* (pp. 159-176). San Diego, CA: Elsevier Academic Press.
- Pepler, D. J., Craig, W. M., Connolly, J. A., Yuile, A., McMaster, L., & Jiang, D. (2006). A Developmental Perspective on Bullying. *Aggressive Behavior*, 32(4), 376-384.
- Pepler, D. J., Craig, W. M., O'Connell, P., Atlas, R., & Charach, A. (2004). Making a difference in bullying: evaluation of a systemic school-based programme in Canada. [References]. Smith, Peter K (Ed); Pepler, Debra (Ed); Rigby, Ken (Ed) (2004) *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 125-139). xviii, 334 pp. New York, NY: Cambridge University Press.
- Perry, D. G., Hodges, E. V., & Egan, S. K. (2001). Determinants of chronic victimization by peers: A review and new model of family influence. Dans J. Juvonen & S. Graham (Éds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 73-104). New York, NY: Guilford Press Book.
- Perry, D. G., Kusel, S. J., & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24(6), 807-814.
- Pikas, A. (2002). New developments of the Shared Concern Model. *School Psychology International*, 23(3), 307-326.
- Rigby, K. (2001). Health consequences of bullying and its prevention in schools. Dans J. Juvonen & S. Graham (Éds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 310-331). New York, NY: Guilford Press.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. [References]. Dans W. Damon & N. Eisenberg (Éds.), *Handbook of child psychology*, 5th

- ed : Vol 3 *Social, emotional, and personality development* (pp. 619-700). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Salmivalli, C. (2001). Group view on victimization: Empirical findings and their implications. Dans J. Juvonen & S. Graham (Éds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 398-419). New York, NY: Guilford Press.
- Salmivalli, C., Huttunen, A., & Lagerspetz, K. M. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38(4), 305-312.
- Salmivalli, C., Karhunen, J., & Lagerspetz, K. M. (1996). How do the victims respond to bullying? *Aggressive Behavior*, 22(2), 99-109.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L., & Lagerspetz, K. M. (1999). Self-evaluated self-esteem, peer-evaluated self-esteem, and defensive egotism as predictors of adolescents' participation in bullying situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(10), 1268-1278.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., & Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 465-487.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Voeten, M., & Sinisammal, M. (2004). Targeting the group as a whole: the Finnish anti-bullying intervention. [References]. Smith, Peter K (Ed); Pepler, Debra (Ed); Rigby, Ken (Ed) (2004) *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 251-273). xviii, 334 pp. New York, NY: Cambridge University Press.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., & et al. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K. M. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two-year follow-up. *Aggressive Behavior*, 24(3), 205-218.

- Samples, F. L. (2004). Evaluating curriculum-based intervention programs: An examination of preschool, primary, and elementary school intervention programs. [References]. Dans C. E. Sanders & G. D. Phye (Éds.), *Bullying: Implications for the classroom* (pp. 203-227). San Diego, CA: Elsevier Academic Press.
- Sanders, C. E. (2004). What is bullying? [References]. Dans C. E. Sanders & G. D. Phye (Éds.), *Bullying: Implications for the classroom* (pp. 1-18). San Diego, CA: Elsevier Academic Press.
- Sanders, C. E., & Phye, G. D. (2004). *Bullying: Implications for the classroom*. San Diego, CA: Elsevier Academic Press.
- Schuster, B. (2001). Rejection and victimization by peers: Social perception and social behavior mechanisms. Dans J. Juvonen & S. Graham (Éds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 290-309). New York, NY: Guilford Press.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Coie, J. D., Hubbard, J. A., Cillessen, A. H., Lemerise, E. A., et al. (1998). Social-cognitive and behavioral correlates of aggression and victimization in boys' play groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(6), 431-440.
- Shaffer, D. R., Wood, E., & Willoughby, T. (2002). *Developmental psychology: Childhood and adolescence (1st canadian ed.)*. Scarborough: Thomson/Nelson.
- Smith, P. K., Pepler, D., & Rigby, K. (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* New York, NY: Cambridge University Press.
- Smith, P. K., Shu, S., & Madsen, K. (2001). Characteristics of victims of school bullying: Developmental changes in coping strategies and skills. Dans J. Juvonen & S. Graham (Éds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 332-351). New York, NY: Guilford Press.
- Stevens, V., Oost, P. V., & Bourdeaudhuij, I. d. (2004). Interventions against bullying in Flemish Schools: programme development and evaluation. [References]. Smith, Peter K (Ed); Pepler, Debra (Ed); Rigby, Ken (Ed) (2004) *Bullying in schools: How successful can*

- interventions be?* (pp. 141-165). xviii, 334 pp. New York, NY: Cambridge University Press.
- Stevens, V., Van Oost, P., & de Bourdeaudhuij, I. (2000). The effects of an anti-bullying intervention programme on peers' attitudes and behaviour. *Journal of Adolescence*, 23(1), 21-34.
- Stevens, V., Van Oost, P., & De Bourdeaudhuij, I. (2001). Implementation process of the Flemish antibullying intervention and relation with program effectiveness. *Journal of School Psychology*, 39(4), 303-317.
- Vaillancourt, T., Hymel, S., & McDougall, P. (2007). Bullying Is Power: Implications for School-Based Intervention Strategies. [References]. Dans J. E. Zins, M. J. Elias & C. A. Maher (Éds.), *Bullying, victimization, and peer harassment: A handbook of prevention and intervention* (pp. 317-337). New York, NY: Haworth Press.
- Verlaan, P., & Turmel, F. (2007). L'agression indirecte... cette violence qu'on ne voit pas. Sherbrooke: Groupe de recherche sur les inadaptation sociales de l'enfance.
- Vitaro, F., & Gagnon, C. (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents Les problèmes externalisés*. Vol. 2. Sainte-Foy: Presse de l'Université du Québec.
- Yoon, J. S. (2004). Predicting Teacher Interventions in Bullying Situations. *Education & Treatment of Children*, 27(1), 37-45.

ANNEXE A

Consentement des parents : groupe expérimental et groupe contrôle

🌱 Par souci pour l'environnement, les annexes sont imprimées à raison de deux pages par feuille

Montréal, 17 septembre 2008

Objet : Présence d'une stagiaire dans la classe de votre enfant et activités sur l'intimidation.

Bonjour chers parents,

Je m'appelle Catherine Labbé et je fais présentement ma maîtrise en psychoéducation à l'Université de Montréal. Dans le cadre de ma formation, j'effectue un stage, à raison de 14 heures par semaine. J'ai commencé mon stage à Notre-Dame-des-Victoires au cours de l'année scolaire 2007-2008 et je le poursuivrai pour toute l'année 2008-2009. Je suis accompagnée par Mme Danièle Lareau. Au cours de mon stage, je serai appelée à travailler de manière un peu plus spécifique auprès de la classe de Mme Manon Boisvert. Mon travail sera d'accompagner les élèves dans les différents moments de vie en classe. Je soutiendrai également Manon dans ses interventions.

Toujours dans le cadre de ma formation universitaire, je dois mener des interventions sur un thème en particulier. Mon intérêt : l'intimidation entre les enfants. Cette problématique est présente dans de nombreuses écoles et peut avoir des conséquences fâcheuses. Je trouve donc important de m'y attarder et de tenter de prévenir l'apparition de cette problématique à Notre-Dame-des-Victoires. Dans cette optique, j'offrirai une intervention à toute la classe de votre enfant. L'intervention sera composée de neuf ateliers, à raison d'un atelier par semaine. À la fin de mon intervention, je veux pouvoir en évaluer les effets. Pour les besoins de la cause, les enfants rempliront donc un questionnaire au début et à la fin de mon projet.

Si vous avez des questions en ce qui concerne ma présence dans la classe de votre enfant ou encore sur les activités que je mènerai sur l'intimidation, n'hésitez pas à entrer en contact avec moi. Vous pouvez me rejoindre les mercredis et jeudis au [REDACTED].

Je vous souhaite une bonne année scolaire en compagnie de votre enfant!

Au plaisir,

Catherine Labbé, stagiaire en psychoéducation

Danièle Lareau, professionnelle en psychoéducation

Anne-Geneviève Lalongo, directrice

© Catherine Labbé, juin 2009

Montréal 8 octobre, 2008

Objet : Expérimentation dans la classe de votre enfant.

Bonjour chers parents,

Je m'appelle Catherine Labbé et je fais présentement ma maîtrise en psychoéducation à l'Université de Montréal. Dans le cadre de ma formation, j'effectue un stage à l'école Notre-Dame-des-Victoires.

Au cours de l'année, je dois implanter un projet d'intervention dans mon milieu de stage sur un sujet spécifique. Je m'intéresse précisément à l'intimidation entre les enfants. Dans le but d'évaluer les résultats de mon intervention, je veux comparer les enfants qui participeront à mes ateliers à d'autres enfants du même âge. J'ai donc demandé la participation de Mme Isabelle Tremblay. Si vous l'acceptez, cela impliquerait que votre enfant remplisse un questionnaire au début du mois d'octobre et, une seconde fois, à la mi-décembre. Ce questionnaire porte sur les connaissances que les enfants ont par rapport l'intimidation et sur l'ampleur de ce phénomène dans leur classe.

Si vous avez des questions en ce qui concerne la passation du questionnaire ou sur tout autre détail de mon expérimentation, n'hésitez pas à entrer en contact avec moi. Vous pouvez me rejoindre les mercredis et jeudis au [REDACTED].

Je vous souhaite une bonne année scolaire en compagnie de votre enfant!

Catherine Labbé, stagiaire en psychoéducation

Isabelle Tremblay, enseignante

Danièle Roberge, directrice

X-----

____ J'accepte que mon enfant remplisse le questionnaire.

____ Je refuse que mon enfant remplisse le questionnaire

Signature du parent : _____

Date : _____

© Catherine Labbé, juin 2009

ANNEXE B

Programme *Action? Réaction!* : guide de l'animateur

Programme de prévention de la victimisation en milieu scolaire

Action?
Réaction!

Manuel d'utilisation

Atelier # 1

QU'EST-CE QUE L'INTIMIDATION ET QUELLES SONT SES CONSÉQUENCES?

1-Accueil et explication du projet (5 minutes)

- Bonjour et bienvenue
- Présentation et rôle à l'école
- Projet sur l'intimidation : pour apprendre qu'est-ce que c'est? Quelles sont les conséquences? Qui fait quoi? Que peut-on faire pour faire cesser l'intimidation dans notre classe?

2-Code et procédures – CARTON (5 minutes)

3-Qu'est-ce que l'intimidation selon vous? – DISCUSSION ET NOTES AU TABLEAU (40 minutes)

- Prendre les mains levées (pouvoir, domination, menace, intention de faire du mal)
- Quels sont les visages de l'intimidation? (exemple de comportements)
- Est-ce que faire ces comportements une seule fois est de l'intimidation?
- Est-ce que si la victime ne semble pas dérangée, c'est de l'intimidation?
- Et les gens cool, peuvent-ils être intimidés?

4-Les différents visages de l'intimidation

Repartir d'exemples donnés par les enfants pour montrer que l'intimidation peut se faire de différentes manières.

- Intimidation physique – PHOTO DE COMPORTEMENTS D'AGRESSION PHYSIQUE
 - Que voit-on sur la photo?

- Faire donner différents exemples aux enfants (coups de pieds, coups de poings, retenir avec force, tirer les cheveux, obliger à rester dans un petit espace, etc.)
- Intimidation verbale – PHOTOS AVEC BULLE QUI PARLE
 - Que voit-on sur la photo?
 - Faire donner différents exemples aux enfants (insultes, traiter de noms, transformer le nom, moqueries, etc.)
- Intimidation non-verbale – PHOTO D'UN ENFANT QUI BRISE L'OBJET D'UN AUTRE ENFANT
 - Que voit-on sur la photo?
 - Est-ce que l'intimidateur a utilisé des mots?
 - Est-ce l'intimidateur a utilisé la force contre sa victime?
 - Autre exemple d'intimidation non-verbale : Chaque matin, lorsque Manuel arrive à l'école, un groupe d'enfant pointe ses vêtements du doigt et rient de lui.
 - Faire donner différents exemples aux enfants (voler des objets, briser des objets, taxage, etc.)
- Intimidation relationnelle – PHOTO D'UN GROUPE D'ENFANT QUI SEMBLE DIRE DES SECRETS À PROPOS D'UN AUTRE ENFANT + PETITE HISTOIRE
 - Depuis une semaine, Maria est toute seule à la récréation. Fâchée contre elle, son amie Sylvia raconte des menteries sur elle et incite les autres filles de la classe à se tenir loin d'elle.
 - Que voit-on sur la photo et qu'est-ce qui ressort de l'histoire?
 - Quelle est la différence avec les autres situations? (diriger la discussion vers le fait que c'est moins direct)

- Faire donner différents exemples aux enfants (exclure d'un groupe, répandre des rumeurs, etc.)

5-Faire un résumé des éléments – EXPOSÉ MAGISTRAL

- Intention de faire du mal
- Seul ou en groupe
- Avec des mots, des gestes ou des comportements
- Et de manière répétée

6-Quelles sont les conséquences de l'intimidation sur la personne qui le subit? – DISCUSSION ET NOTES AU TABLEAU

- Dans toutes les situations vues précédemment, comment croyez-vous que la victime se sent?
- Exemples d'émotions et de sentiments vécus : peine, rejet, colère, solitude, désespoir, vengeance, n'a plus envie de venir à l'école, etc.

7-Retour et renforcement (5 minutes)

- Résumé des éléments
- 4 formes d'intimidation
- Rapide retour sur les conséquences
- Félicitations pour leur participation

Atelier #2

LE RÔLE DE CHACUN DANS L'INTIMIDATION

1-Accueil et explication du thème de la rencontre (2 minutes)

- o Bonjour et bienvenue
- o Le rôle que chacun occupe dans une situation d'intimidation

2-Code et procédures – CARTON (2 minutes)

3-Retour sur la rencontre précédente (5 minutes)

- o Prendre les mains levées : Qui se souvient de notre dernière rencontre?
- o Définition de l'intimidation : intention de faire du mal, de façon répétée, 4 types d'intimidation
- o Conséquences

4-Faire prendre conscience aux enfants que tous ont déjà été témoins de situation

d'intimidation – SONDAGE (40 minutes)

- o Compte tenu de ce que l'on sait sur l'intimidation, y a-t-il quelqu'un qui n'a jamais été présent lors d'une situation d'intimidation?
- o Est-ce que ça veut dire que tout le monde ici était un intimidateur?
- o Vous occupiez donc des rôles différents?

5-Mise en image de chacun des rôles – LECTURE D'UNE HISTOIRE CONTENANT TOUS LES RÔLES

- o À chaque récréation, Louis est intimidé, mais il ne dit jamais rien parce qu'il a peur que ça empire sa situation. Simon lui court après, l'attrape par le chandail et l'emmène à

Claude, comme il lui a demandé. Claude le couche par terre de force et Simon lui tient les bras pour éviter qu'il bouge. Pendant ce temps, Claude lui pince les bras et lui donne des coups dans le ventre. Comme plusieurs n'aiment pas Louis, il y a toujours beaucoup de monde autour de Claude lorsqu'il commet ses gestes. Éric et Caroline encouragent Claude en criant et en lui disant de frapper plus fort encore. Quant à Dave et Julia, ils ne disent rien, mais restent pour regarder la scène. Aujourd'hui, il se passe quelque chose de différent. Laurianne et ses amis se mêlent au groupe. Laurianne s'avance, demande fermement à Claude d'arrêter et dit qu'elle le dénoncera au prof. Claude se relève et s'en va pendant que les autres élèves se dispersent dans la cour.

- o Faire détailler aux enfants les comportements adoptés par tous les acteurs impliqués dans la situation d'intimidation en revenant sur les phrases de l'histoire se rapportant à chaque personnage
- o Donner un nom à chaque acteur : INTIMIDATEUR, ASSISTANT, SUPPORTEUR, TÉMOIN ET DÉFENDEUR
- o Placer les différents acteurs de l'histoire dans le cercle représentant le lieu et la situation d'intimidation

6-Faire prendre conscience aux enfants de l'impact de l'adoption de ces comportements sur l'intimidation – PARALLÈLES ET DISCUSSION

- o Quel est l'impact de l'assistant sur l'intimidateur? Vous êtes un mécanicien, mais vous n'avez pas assez de vos deux mains pour faire votre travail. Vous avez un assistant qui vous donne vos outils et des trucs pour mieux travailler. Cela vous encourage-t-il à continuer?

- Quel est l'impact du supporteur sur l'intimidateur? Vous êtes un athlète et lors d'une compétition, toute votre famille et tous vos amis sont là pour vous encourager? Cela vous encourage-t-il à continuer?
- Quel est l'impact du témoin sur l'intimidateur? Vous êtes animateur à la télévision. Même si vous ne parlez jamais avec vos téléspectateurs, vous savez qu'ils sont plusieurs à vous regarder chaque soir et ne changent jamais de poste. Cela vous encourage-t-il à continuer?
- Voici ma question : Parce que nous ne participons pas directement à l'intimidation, cela veut-il dire que nous ne contribuons pas au fait qu'elle se maintienne? Est-ce ça veut dire que je ne suis pas du tout impliqué?

7-Démontrer en quoi le rôle du défendeur peut faire une différence positive dans l'arrêt de l'intimidation – DISCUSSION

- Quel est l'impact du défendeur sur l'intimidateur?
- Le défendeur détient-il une partie du pouvoir pour mettre fin à l'intimidation?

8-Tester les connaissances - QUIZ

- Qui suis-je?
- Je suis celui qui décide d'intimider une autre personne et qui fait la plupart des comportements d'intimidation. Qui suis-je?
- Je ne participe pas activement à l'intimidation, mais je regarde ce qui se passe. Qui suis-je?
- Même si la victime n'est pas mon ami, j'essaie de convaincre l'intimidateur d'arrêter. Qui suis-je?
- J'aide l'intimidateur à causer du tort à la victime. Qui suis-je?
- C'est moi qui reçoit les coups, qui se fait traiter de noms et exclure des groupes. Qui suis-je?

- Lorsque quelqu'un se fait intimider, je propose des moyens à l'agresseur pour faire plus de mal à la victime et je crie pour encourager l'intimidateur. Qui suis-je?

9-Retour et renforcement (5 minutes)

- Revenir sur tous les rôles qui peuvent être occupés dans une situation d'intimidation
- Félicitations pour leur participation

Atelier #3

ÉTABLISSEMENT D'UN CODE DE VIE CONTRE L'INTIMIDATION

1-Accueil et explication du thème de la rencontre (2 minutes)

- Bonjour et bienvenue
- Faire un code de vie ensemble pour faire cesser l'intimidation dans notre classe

2-Code et procédures – CARTON (2 minutes)

3-Retour sur la rencontre précédente (5 minutes)

- Prendre les mains levées : Qui se souvient de notre dernière rencontre?
- Revoir les différents rôles qui peuvent être occupés dans les situations d'intimidation
- Démontrer que cela encourage l'intimidateur à continuer
- Rappeler l'apport positif du défendeur

4-Suggestions pour diminuer l'intimidation dans la classe et dans l'école en général –

DISCUSSION EN SOUS-ÉQUIPE ET EN GROUPE (40 minutes)

- Rassembler les enfants en équipe de 4 ou 5
- 15 minutes pour trouver des suggestions pour diminuer l'intimidation, un slogan à adopter dans la classe et un logo
- Au cours des discussions, aller stimuler dans les petits groupes pour qu'il réfléchisse comme témoins de l'intimidation qui peuvent avoir un impact sur l'intimidation

5-Rédaction d'un contrat à partir des suggestions – UTILISATION D'UN ÉCRAN ET D'UN PROJECTEUR

- éviter de rester lorsqu'il y a une situation d'intimidation

- tenter d'avertir un adulte le plus vite possible
- éviter d'encourager l'intimidateur
- Axer sur des clauses qui commencent par *J'essaierai*
- Procéder à la signature

6-Explication aux enfants de la MIC et de la boîte des bons coups

- Une boîte dans laquelle il pourront dénoncer des situations d'intimidation s'ils se sentent mal à l'aise de le faire en personne : des adultes vont récupérer la situation
- Une boîte dans laquelle ils pourront souligner les bons coups (les leurs ou ceux de leurs amis) en matière d'intimidation. Les billets seront soulignés à la fin de chaque rencontre.

7-Retour et renforcement (5 minutes)

- Rappel des clauses du contrat
- Félicitations pour leur participation

Atelier #4

Les habiletés à acquérir comme témoin ou victime de l'intimidation : S'AFFIRMER

1-Accueil et explication du thème de la rencontre (2 minutes)

- o Bonjour et bienvenue
- o Explication pour les 5 prochaines rencontres en ce qui a trait à l'acquisition de nouvelles habiletés à utiliser comme témoin de l'intimidation ou comme victime, pour mieux réagir

2-Code et procédures – CARTON (2 minutes)

3-Retour sur la rencontre précédente (5 minutes)

- o Prendre les mains levées : Qui se souvient de notre dernière rencontre?
- o Revoir les clauses de notre contrat

4-Mise en image de l'habileté de la semaine : s'affirmer – PHOTO D'UN ENFANT QUI MET SON PIED À TERRE (8 minutes)

- o Que voit-on sur la photo? Faire générer les réponses aux enfants. (On peut supposer que l'enfant vient de se faire intimider)
- o Qu'est-ce que ça veut dire s'affirmer? – Faire générer des définitions aux enfants

5-Modelage (2 minutes)

- o Mise en situation réalisée par l'enseignante et l'animatrice
- o L'animatrice se fait intimider physiquement par l'enseignante. L'animatrice, sur un ton ferme, demande à l'enseignante d'arrêter.

- o Demander aux enfants ce qu'ils ont remarqué : ton de voix, position du corps, mots utilisés (sans équivoque?) message clair, etc.

6-Mises en situation (33 minutes)

- o Expliquer aux enfants que nous allons tirer au sort
- o Dans les prochaines semaines, tout le monde va venir pratiquer l'habileté, mais aussi jouer un autre rôle
- o Possible que ce soit drôle, mais on essaie de faire le plus sérieusement possible
- o Après chaque mise en situation, petite rétroaction
- o Commencer à piger les noms

7-Retour et renforcement (5 minutes)

- o Quelle était l'habileté pratiquée aujourd'hui?
- o Les points les plus importants à se rappeler : ton de voix, posture, mots utilisés, etc.
- o Félicitations pour leur participation + Coupons des bons coups de la semaine

Atelier #5

Les habiletés à acquérir comme témoin ou victime de l'intimidation : **DÉNONCER L'INCIDENT**

1-Accueil et explication du thème de la rencontre (2 minutes)

- o Bonjour et bienvenue
- o Cette semaine, nouvelle habileté qu'on devrait prendre comme témoin ou comme victime de l'intimidation

2-Code et procédures – CARTON (2 minutes)

3-Retour sur la rencontre précédente (5 minutes)

- o Prendre les mains levées : Qui se souvient de notre dernière rencontre?
- o Rappeler l'habileté de la semaine précédente et les éléments importants : ton de voix, posture, mots utilisés, etc.
- o Plancher sur la difficulté à dénoncer autant pour la victime que pour les témoins

4-Mise en image de l'habileté de la semaine : dénoncer l'incident – PHOTO D'UN ENFANT QUI PARLE À UN ADULTE + DISCUSSION (6 minutes)

- o Que voit-on sur la photo? Faire générer les réponses aux enfants
- o Est-ce que l'enfant est une victime ou un témoin? Amener vers le fait que ça peut être les deux
- o Quelle est la différence entre «stooler» et dénoncer? Amener vers le fait que l'événement est plus grave, on le fait pour aider la victime ou pour se sortir d'une impasse, on va chercher de l'aide parce qu'on ne peut pas venir en aide à la victime
- o Y a-t-il des situations où il est préférable de dénoncer plutôt que de tenter de s'affirmer face à l'intimidateur?

5-Modelage (2 minutes)

- o Mise en situation réalisée par l'enseignante et l'animatrice
- o On explique que l'animatrice s'est fait briser des objets depuis quelques semaines et ne sait pas trop quoi faire. Elle a un peu de mal à se défendre parce qu'elle ne sait pas comment faire. L'animatrice va voir l'enseignante pour lui rapporter les différents événements, donne beaucoup de détails, nomme toutes les personnes impliquées, nomme comment elle se sent, etc.
- o Demander aux enfants ce qu'ils ont remarqué : informations données, personne à qui les informations ont été données, etc.
- o À qui peut-on dénoncer des incidents?
- o Si l'on ne se sent pas en mesure de dénoncer l'incident, y a-t-il un autre moyen de le faire? Amener vers la boîte installer dans la classe?

6-Mises en situation (33 minutes)

- o Expliquer aux enfants que nous allons tirer au sort
- o Dans les prochaines semaines, tout le monde va venir pratiquer l'habileté, mais aussi jouer un autre rôle
- o Possible que ce soit drôle, mais on essaie de faire le plus sérieusement possible
- o Après chaque mise en situation, petite rétroaction
- o Les enfants peuvent choisir l'habileté qu'ils veulent : s'affirmer ou dénoncer l'incident
- o Commencer à piger les noms

7-Retour et renforcement (5 minutes)

- o Quelle était l'habileté pratiquée aujourd'hui?
- o Les points les plus importants à se rappeler : informations à transmettre, à qui les transmettre, comment les transmettre.
- o Félicitations pour leur participation + Coupons des bons coups de la semaine

Atelier #6

Les habiletés à acquérir comme témoin ou victime de l'intimidation : DEMANDER AUX TÉMOINS DE QUITTER LA SCÈNE

1-Accueil et explication du thème de la rencontre (2 minutes)

- o Bonjour et bienvenue
- o Cette semaine, nouvelle habileté qu'on devrait prendre comme témoin ou comme victime de l'intimidation

2-Code et procédures – CARTON (2 minutes)

3-Retour sur la rencontre précédente (5 minutes)

- o Prendre les mains levées : Qui se souvient de notre dernière rencontre?
- o Rappeler l'habileté de la semaine précédente et les éléments importants : informations à transmettre, à qui les transmettre, comment les transmettre, etc.

4-Mise en image de l'habileté de la semaine : demander aux témoins de quitter la scène – PHOTO D'UN ENFANT QUI POUSSE LES AUTRES ENFANTS EN LEUR INDIQUANT DE S'ÉLOIGNER + DISCUSSION (6 minutes)

- o Que voit-on sur la photo? Faire générer les réponses aux enfants
- o Pourquoi faire partir les témoins peut aider à arrêter l'intimidation? Revenir avec l'exemple de l'animateur télé qui a un public qui le regarde tous les jours : ça l'encourageait. Si plus personne ne regarde l'intimidateur, il n'impressionne plus personne
- o Y a-t-il des situations où il est préférable de dénoncer plutôt que de tenter d'éloigner les témoins?

5-Modelage (2 minutes)

- o Mise en situation réalisée par l'enseignante et l'animatrice
- o On place quelques enfants qui font mine de regarder une situation où un enfant se fait intimider. L'animatrice s'avance vers eux et de manière ferme leur explique que nous ne devrions pas regarder la situation et que nous devrions dénoncer l'incident
- o Demander aux enfants ce qu'ils ont remarqué : ton de voix, posture, explication, assurance, etc.

6-Mises en situation (33 minutes)

- o Expliquer aux enfants que nous allons tirer au sort
- o Dans les prochaines semaines, tout le monde va venir pratiquer l'habileté, mais aussi jouer un autre rôle
- o Possible que ce soit drôle, mais on essaie de faire le plus sérieusement possible
- o Après chaque mise en situation, petite rétroaction
- o Les enfants peuvent choisir l'habileté qu'ils veulent : s'affirmer, dénoncer l'incident, demander aux témoins de s'éloigner de l'incident
- o Commencer à piger les noms

7-Retour et renforcement (5 minutes)

- o Quelle était l'habileté pratiquée aujourd'hui?
- o Les points les plus importants à se rappeler : ton de voix, posture, explications, assurance, etc.
- o Félicitations pour leur participation + Coupons des bons coups de la semaine

Atelier #7

Les habiletés à acquérir comme témoin ou victime de l'intimidation : **SOUTENIR LA VICTIME**

1-Accueil et explication du thème de la rencontre (2 minutes)

- o Bonjour et bienvenue
- o Cette semaine, nouvelle habileté qu'on devrait prendre comme témoin ou comme victime de l'intimidation

2-Code et procédures – CARTON (2 minutes)

3-Retour sur la rencontre précédente (5 minutes)

- o Prendre les mains levées : Qui se souvient de notre dernière rencontre?
- o Rappeler l'habileté de la semaine précédente et les éléments importants : ton de voix, posture, explications, assurance, etc.

4-Mise en image de l'habileté de la semaine : demander aux témoins de quitter la scène – PHOTO D'UN ENFANT QUI CONSOLE UN AUTRE ENFANT + DISCUSSION (6 minutes)

- o Que voit-on sur la photo? Faire générer les réponses aux enfants
- o Pourquoi est-ce important de soutenir la victime? Revenir sur les conséquences de l'intimidation sur la victime
- o Est-ce que soutenir la victime peut faire une différence dans l'intimidation? Faire voir que cela peut donner de la confiance à la victime pour se défendre
- o Y a-t-il autre chose que consoler que l'on puisse faire pour aider la victime? Dénoncer l'incident, lui offrir de l'aide entre les incidents, devenir son ami, etc.

5-Modelage (2 minutes)

- o Mise en situation réalisée par l'enseignante et l'animatrice
- o L'enseignante intimide un élève. L'animatrice s'approche une fois la situation terminée et se penche pour réconforter l'enfant
- o Demander aux enfants ce qu'ils ont remarqué : ton de voix, posture, explication, assurance, réconfort, etc.

6-Mises en situation (33 minutes)

- o Expliquer aux enfants que nous allons tirer au sort
- o Dans les prochaines semaines, tout le monde va venir pratiquer l'habileté, mais aussi jouer un autre rôle
- o Possible que ce soit drôle, mais on essaie de faire le plus sérieusement possible
- o Après chaque mise en situation, petite rétroaction
- o Les enfants peuvent choisir l'habileté qu'ils veulent : s'affirmer, dénoncer l'incident, demander aux témoins de s'éloigner de l'incident ou soutenir la victime
- o Commencer à piger les noms

7-Retour et renforcement (5 minutes)

- o Quelle était l'habileté pratiquée aujourd'hui?
- o Les points les plus importants à se rappeler : ton de voix rassurant, écoute, attitude face à la victime, assurance, réconfort, etc.
- o Félicitations pour leur participation + Coupons des bons coups de la semaine

Atelier #8

Les habiletés à acquérir comme témoin ou victime de l'intimidation : **DEMANDER À**

L'INTIMIDATEUR D'ARRÊTER

1-Accueil et explication du thème de la rencontre (2 minutes)

- o Bonjour et bienvenue
- o Cette semaine, nouvelle habileté qu'on devrait prendre comme témoin ou comme victime de l'intimidation

2-Code et procédures – CARTON (2 minutes)

3-Retour sur la rencontre précédente (5 minutes)

- o Prendre les mains levées : Qui se souvient de notre dernière rencontre?
- o Rappeler l'habileté de la semaine précédente et les éléments importants : ton de voix, posture, explications, assurance, etc.

4-Mise en image de l'habileté de la semaine : dénoncer l'incident – PHOTO D'UN ENFANT QUI PARLE À UN INTIMIDATEUR + DISCUSSION (6 minutes)

- o Que voit-on sur la photo? Faire générer les réponses aux enfants
- o Y a-t-il des situations où il est préférable de dénoncer plutôt que de tenter d'arrêter l'intimidateur?

5-Modelage (2 minutes)

- o Mise en situation réalisée par l'enseignante et l'animatrice
- o On fait avancer un enfant qui se fait intimider par l'enseignante. L'animatrice s'avance et de façon ferme demande à l'intimidateur d'arrêter

- o Demander aux enfants ce qu'ils ont remarqué : ton de voix, posture, mots utilisés, assurance, etc.

6-Mises en situation (33 minutes)

- o Expliquer aux enfants que nous allons tirer au sort
- o Dans les prochaines semaines, tout le monde va venir pratiquer l'habileté, mais aussi jouer un autre rôle
- o Possible que ce soit drôle, mais on essaie de faire le plus sérieusement possible
- o Après chaque mise en situation, petite rétroaction
- o Les enfants peuvent choisir l'habileté qu'ils veulent : s'affirmer, dénoncer l'incident, demander aux témoins de s'éloigner, soutenir la victime ou demander à l'agresseur d'arrêter
- o Commencer à piger les noms

7-Retour et renforcement (5 minutes)

- o Quelle était l'habileté pratiquée aujourd'hui?
- o Les points les plus importants à se rappeler : ton de voix, posture, mots utilisés, assurance, S'ASSURER QUE L'ON EST PAS EN DANGER, etc.
- o Félicitations pour leur participation + Coupons des bons coups de la semaine

Atelier #9

RETOUR SUR LES ATELIERS

1-Accueil et explication du thème de la rencontre (2 minutes)

- Bonjour et bienvenue
- Retour sur tous les ateliers avec un grand jeu questionnaire

2-Code et procédures – CARTON (2 minutes)

3-Retour sur la rencontre précédente (5 minutes)

- Prendre les mains levées : Qui se souvient de notre dernière rencontre?
- Rappeler l'habileté de la semaine précédente et les éléments importants : ton de voix, posture, mots utilisés, assurance, etc.

4-Rappel des éléments du programme complet (30 minutes)

- Diviser les enfants en deux équipes
- Expliquer le jeu questionnaire

5-Jeu questionnaire

6-Retour et renforcement (16 minutes)

- Que retiennent-ils de ce qu'ils ont appris?
- Félicitations pour leur participation, coupons des bons coups et remise des certificats.

ANNEXE C

Programme *Action? Réaction!* : guide du participant

Action? Réaction!



**Pour faire quelque chose ENSEMBLE
contre l'intimidation!**

Atelier #1

Les différents visages de l'intimidation et ses conséquences

Type d'intimidation : _____



Que voit-on sur la photo? Autres exemples de comportements?

Type d'intimidation : _____



Que voit-on sur la photo? Autres exemples de comportements?

Type d'intimidation : _____



Que voit-on sur la photo? Autres exemples de comportements?

Type d'intimidation : _____



Que voit-on sur la photo? Autres exemples de comportements?

Donc, qu'est-ce que l'intimidation?

- ✎ Intention de faire du mal
- ✎ Seul ou en groupe
- ✎ Avec des mots, des gestes, des comportements
- ✎ De manière répétée

Et quelles sont les conséquences sur la victime?

- ✎ **ne plus avoir envie de venir à l'école**
- ✎ **avoir moins bons résultats scolaires**

- ✎ _____
- ✎ _____
- ✎ _____
- ✎ _____

Atelier #2

Le rôle de chacun dans l'intimidation

À chaque récréation, **Louis** est intimidé, mais il ne dit jamais rien parce qu'il a peur que ça empire sa situation. **Simon** lui court après, l'attrape par le chandail et l'emmène à **Claude**, comme il lui a demandé. Claude le couche par terre de force et Simon lui tient les bras pour éviter qu'il bouge. Pendant ce temps, Claude lui pince les bras et lui donne des coups dans le ventre. Comme plusieurs n'aiment pas Louis, il y a toujours beaucoup de monde autour de Claude lorsqu'il commet ses gestes. **Éric** et **Caroline** encouragent Claude en criant et en lui disant de frapper plus fort encore. Quant à **Dave** et **Julia**, ils ne disent rien, mais restent pour regarder la scène. Aujourd'hui, il se passe quelque chose de différent. **Laurianne** et ses amis se mêlent au groupe. Laurianne s'avance, demande fermement à Claude d'arrêter et dit qu'elle le dénoncera au prof. Claude se relève et s'en va pendant que les autres élèves se dispersent dans la cour.

Quel est le rôle de chacun?

Louis : _____

Simon : _____

Claude : _____

Éric et Caroline : _____

Dave et Julia : _____

Laurianne : _____

C'est moi qui
intimide les
victimes :

J'aide l'intimidateur
à intimider ses
victimes :

Cercle de l'intimidation

Mon comportement
encourage
l'intimidateur :

Je ne fais que
regarder ce qui se
passe :

Qui peut briser ce cercle de l'intimidation? _____

Unis contre l'intimidation

Trouve un slogan et un logo que nous pourrions adopter contre l'intimidation

Atelier #4

Habileté de la semaine : S’AFFIRMER



À se souvenir pour cette habileté :

- ✿ posture droite
- ✿ ton de voix ferme
- ✿ menton relevé
- ✿ message clair

Atelier #5

Habileté de la semaine : DÉNONCER L'INCIDENT



À se souvenir pour cette habileté :

- ✿ «stooler» (ou rapporter) et dénoncer, ce n'est pas la même chose
- ✿ message clair
- ✿ bien choisir à qui l'on transmet les informations

Atelier #6

Habileté de la semaine : DEMANDER AUX TÉMOINS DE QUITTER LA SCÈNE



À se souvenir pour cette habileté :

- ✿ ton de voix ferme
- ✿ posture droite
- ✿ assurance
- ✿ message clair

Atelier #7

Habileté de la semaine : **SOUTENIR LA VICTIME**



À se souvenir pour cette habileté :

- ✿ soutenir la victime ne veut pas nécessairement dire devenir son ami
- ✿ ton de voix rassurant
- ✿ écoute
- ✿ attitude face à la victime

Atelier #8

Habileté de la semaine : **DEMANDER À L'AGRESSEUR D'ARRÊTER**



À se souvenir pour cette habileté :

- ✿ posture droite
- ✿ ton de voix ferme
- ✿ message clair, mots à utiliser
- ✿ s'assurer que l'on n'est pas en danger en tentant cela

ANNEXE D

Stratégie de suivi des incidents de victimisation : canevas à remplir

MÉTHODE D'INTÉRÊT COMMUN

Identification d'un problème d'intimidation / de victimisation

Victimes :

_____ groupe : _____
 _____ groupe : _____
 _____ groupe : _____
 _____ groupe : _____

Intimideurs :

_____ groupe : _____
 _____ groupe : _____
 _____ groupe : _____
 _____ groupe : _____

Observations et témoignages recueillis :

Phase 1 : rencontre individuelle avec les intimidateurs

- Établir la confiance
- Partager la préoccupation commune
- Viser un point de rupture
- Rechercher des solutions constructives

Nom	Date	Prochaine rencontre	Engagements proposés par l'élève

Phase 2 : Rencontre avec la ou les victime(s)

- o Démontrer de l'empathie et offrir du soutien
- o Connaître le rôle de la ou des victime(s) dans la situation
- o Rassurer la ou les victime(s) et informer de nos actions

Date : _____

Résumé de la rencontre :

Prochaine rencontre : _____

Phase 2 : 2^e rencontre individuelle avec les intimidateurs

- o Vérifier s'ils ont tenu leurs engagements
- o Informer qu'ils seront rencontrés pour préparer la médiation

Nom	Date	Prochaine rencontre	Commentaires

Phase 3 : Préparation de la rencontre de médiation

- Rencontre avec tout le groupe d'intimidateurs
- Renforcer les progrès s'il y en a
- Rapporter le fait qu'un élève a suggéré de rencontre la ou les victime(s) en médiation
- S'assurer de l'attitude positive de tous

Date : _____

Résumé de la rencontre :

Rencontre de médiation : _____

Phase 4 : Rencontre de médiation

- En arriver à des décisions communes et pacifiques
- Établir un engagement avec les intimidateurs et la ou les victime(s)

Date : _____

Personnes présentes : _____

Résumé de la rencontre :

Phase 5 : Retour et suivis

- o Revoir les élèves pour s'assurer que l'entente est respectée
- o Renforcer les efforts des élèves
- o Poursuivre l'intervention et apporter les ajustements
- o Supporter la victime

Nom	Date	Commentaires lors du retour	Interventions à poursuivre

Autres commentaires :

Signature de l'intervenante : _____

Signature de l'enseignante : _____

ANNEXE E

Questionnaire d'évaluation de la qualité de la participation et de l'appréciation : auto-rapportée,
rapportée par l'enseignant(e)

1-J'ai bien participé. ☺

2-J'ai aimé l'atelier. ☺

Atelier #

Presque tous les élèves	La plupart	Certains élèves	Presqu' aucun
----------------------------	------------	--------------------	------------------

Les enfants écoutent.

Les enfants posent des questions.

Les enfants répondent aux questions.

Les enfants font les exercices
demandés

(papier-crayon ou mises en situation).

Les enfants font part de leurs
propres expériences.

Les enfants respectent les règles
établies au début
de l'activité.

ANNEXE F

Outil d'évaluation du niveau d'exposition : exposition aux ateliers, exposition aux mises en situation,
exposition à la stratégie de suivi des incidents de victimisation

Nom et prénom de l'élève	-Atelier 1- 02-10-08			-Atelier 2- 09-10-08			-Atelier 3- 16-10-08		
-Mettre un X si absent -Mettre un X si retrait -Indiquer le nombre de minutes si retrait	Absent	Retrait	Minutes	Absent	Retrait	Minutes	Absent	Retrait	Minutes
1-Stéphane									
2-Mathieu									
3-Julien									
4-Samuel									
5-Jennifer									
6-Florence									
7-Sara									
8-Gardénia									
9-Daria									
10-Madiba									
11-Antony									
12-Alexya									
13-Joël									
14-Laurence									
15-David									
16-Monika									
17-Naomy									
18-Michael									
19-Bruno									
20-Yisel									
21-Léa									
22-Maria									
23-James									
24-Gianella									
25-Maude									
26-Belmira									
27-Djo									
28-Alyson									
29-Jasmine									

Exposition aux mises en situation

Nom de l'enfant	X	# 4	# 5	# 6	# 7	# 8
Stéphane						
Mathieu						
Julien						
Samuel						
Jennifer						
Florence						
Sara						
Gardénia						
Daria						
Madiba						
Antony						
Alexya						
Joël						
Laurence						
David						
Monika						
Naomy						
Michael						
Bruno						
Yisel						
Léa						
Maria						
James						
Gianella						
Maude						
Belmira						
Djo						
Alyson						
Jasmine						

Registre d'exposition à la Méthode d'Intérêt Commun

Date de l'événement :			
Victimes	1-	Intimidateurs	1-
	2-		2-
	3-		3-
	4-		4-
	5-		5-
Phase	Date	Noms des absents	
1			
2			
3			
4			
5			

ANNEXE G

Outil d'évaluation de la conformité : journal de bord

Information sur l'atelier	
Date prévue de l'atelier :	Date vécue de l'atelier :
Type d'atelier :	Numéro de l'atelier :
Nombre d'enfants présents :	
Noms des enfants absents :	
Présence de l'enseignante et/ou co-animation :	
Heure du début :	Heure de la fin :

[illegible]

Autre 1	

Description subjective de l'état

Eléments qui ont favorisé la rencontre	

Éléments qui ont servi au recensement	

Date de rédaction

ANNEXE H

Questionnaire d'évaluation

Réponds au questionnaire le plus honnêtement possible

Toutes tes réponses seront gardées secrètes



Petites informations sur toi

Entoure la réponse qui s'applique à toi

1-Je suis :

un garçon une fille

2-J'ai :

9 ans 10 ans 11 ans 12 ans

L'intimidation est un ensemble de gestes, de mots ou de comportements utilisés par un intimidateur pour faire du mal ou causer du tort à une victime de façon répétée.

4-Rejeter quelqu'un tous les jours d'un groupe, c'est de l'intimidation.

VRAI FAUX

5-Les jeunes qui sont vraiment cool ne sont jamais intimidés.

VRAI FAUX

6-Ça ne sert à rien que les autres interviennent lorsqu'un jeune est intimidé.

VRAI FAUX

7-Les victimes d'intimidation le disent presque toujours à des adultes.

VRAI FAUX

9-L'intimidation peut amener un élève à ne plus vouloir venir à l'école tellement il se sent mal.

VRAI FAUX

10-Seules les filles se font intimider parce qu'elles sont moins fortes physiquement.

VRAI FAUX

12-Regarder une situation d'intimidation sans rien faire, c'est comme encourager l'intimidateur à continuer.

VRAI FAUX

13-Répandre de fausses rumeurs sur quelqu'un, c'est de l'intimidation.

VRAI FAUX

15-Dans les deux dernières semaines, as-tu été victime d'intimidation?

OUI

NON



16- Dans les deux dernières semaines, as-tu intimidé quelqu'un?

OUI

NON

17- Dans les deux dernières semaines, as-tu été témoin d'une situation où quelqu'un a été victime d'intimidation?

OUI

NON

Dans les deux dernières semaines, combien de fois as-tu été victime de ces comportements?

	Jamais	1 ou 2 fois en tout	1 ou 2 fois par semaine	Plus de 3 fois par semaine
18-Quelqu'un t'a frappé, poussé, accroché par exprès ou donné des coups de pieds.	0	1	2	3
19-Quelqu'un t'a traité de noms, a ri de toi ou a dit des choses méchantes à ton sujet.	0	1	2	3
20-Quelqu'un t'a rejeté d'un groupe ou a répandu de fausses rumeurs à ton sujet.	0	1	2	3
21-Quelqu'un t'a volé ou brisé un ou des objets.	0	1	2	3

Dans les deux dernières semaines, combien de fois as-tu adopté ces comportements?

	Jamais	1 ou 2 fois en tout	1 ou 2 fois par semaine	Plus de 3 fois par semaine
22-Tu as frappé quelqu'un, tu l'as poussé, tu l'as accroché par exprès ou tu lui as donné des coups de pieds.	0	1	2	3
23-Tu as traité quelqu'un de nom, tu as ri de lui ou tu as dit des choses méchantes à son sujet.	0	1	2	3
24-Tu as rejeté quelqu'un d'un groupe ou tu as répandu de fausses rumeurs à son sujet.	0	1	2	3
25-Tu as volé ou brisé un objet de quelqu'un d'autre.	0	1	2	3



Dans les deux dernières semaines, combien de fois as-tu été témoin de ces comportements?

	Jamais	1 ou 2 fois en tout	1 ou 2 fois par semaine	Plus de 3 fois par semaine
26-Tu as vu quelqu'un se faire frapper, pousser, accrocher par exprès ou donner des coups de pieds.	0	1	2	3
27-Quelqu'un s'est fait traiter de noms, a fait rire de lui ou on a dit des choses méchantes à son sujet.	0	1	2	3
28-Quelqu'un s'est fait rejeter d'un groupe ou on a répandu de fausses rumeurs à son sujet.	0	1	2	3
29-Quelqu'un s'est fait voler ou briser un ou plusieurs de ses objets.	0	1	2	3

Jusqu'à quel point es-tu d'accord avec chacune des affirmations suivantes?

	Complètement en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu en accord	Complètement en accord
30-Lorsqu'un intimidateur traite un autre élève de noms, je suis capable de lui dire d'arrêter.	0	1	2	3
31-Je peux avoir un impact pour que l'intimidation cesse dans ma classe.	0	1	2	3
32-Je suis capable d'aider une victime d'intimidation et de l'amener à dénoncer l'incident.	0	1	2	3
33-Je suis capable de m'affirmer face à un intimidateur.	0	1	2	3

Jusqu'à quel point es-tu d'accord avec chacune des affirmations suivantes?

	Complètement en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu en accord	Complètement en accord
34-Il faut aider les victimes d'intimidation.	0	1	2	3
35-C'est la faute des victimes si elles se font intimider.	0	1	2	3
36-Intimider quelqu'un peut parfois être amusant.	0	1	2	3
37-Intimider quelqu'un est stupide.	0	1	2	3
39-C'est grave de rire lorsque quelqu'un se fait intimider.	0	1	2	3
40-Un témoin d'intimidation devrait dénoncer l'incident à un professeur ou un adulte de l'école.	0	1	2	3
41-Consoler la victime d'intimidation est une bonne chose à faire.	0	1	2	3
42-C'est drôle lorsqu'un élève de la classe rit de quelqu'un tous les jours.	0	1	2	3
43-La victime d'intimidation se sent mal.	0	1	2	3

Adoptes-tu ces comportements Jamais, Parfois ou Souvent?

	Jamais	Parfois	Souvent
60-Je suis celui ou celle qui commence à intimider quelqu'un d'autre	0	1	2
61-Lorsqu'un élève en intimide un autre, je le rejoins et fais comme lui	0	1	2
62-Lorsque quelqu'un se fait intimider, je m'approche pour voir ce qui se passe	0	1	2
63-Lorsque quelqu'un se fait intimider, je console la victime et l'encourage à le dire à un adulte	0	1	2
64-Lorsqu'il y a des situations d'intimidation, je ne suis pas là	0	1	2
65-J'encourage les autres élèves à venir intimider une victime avec moi	0	1	2
66-Je reste avec l'élève qui en intimide un autre	0	1	2
67-Lorsque quelqu'un se fait intimider, je reste à côté et je ris	0	1	2
68-Lorsque quelqu'un se fait intimider, je demande aux intimidateurs d'arrêter	0	1	2
69-Lorsque quelqu'un se fait intimider, je reste à l'écart et ne fais rien	0	1	2
70-Je trouve toujours d'autres façons d'intimider la victime	0	1	2
71-J'aide l'intimidateur en attrapant la victime par exemple	0	1	2
72-J'encourage les intimidateurs en criant ou en leur suggérant des moyens de faire du mal à la victime	0	1	2
73-J'essaie d'arrêter les gens qui intimident une victime	0	1	2
74-Lors d'une situation d'intimidation, je ne compte pour personne	0	1	2

Jusqu'à quel point chaque personne ci-dessous adopte-t-elle les comportements suivants?



Jusqu'à quel point chaque personne ci-dessous intimide-t-elle les autres?

	Souvent	Parfois	Jamais
75-Jennifer	2	1	0
76-Florence	2	1	0
77-Sara	2	1	0
78-Gardénia	2	1	0
79-Daria	2	1	0
80-Alexya	2	1	0
81-Laurence	2	1	0
82-Monika	2	1	0
83-Naomy	2	1	0
84-Yisel	2	1	0
85-Léa	2	1	0
86-Maria	2	1	0
87-Gianella	2	1	0
88-Maude	2	1	0
89-Belmira	2	1	0
90-Djo	2	1	0
91-Alyson	2	1	0
92-Jasmine	2	1	0



Jusqu'à quel point chaque personne ci-dessous est-elle victime d'intimidation?

	Souvent	Parfois	Jamais
93-Jennifer	2	1	0
94-Florence	2	1	0
95-Sara	2	1	0
96-Gardénia	2	1	0
97-Daria	2	1	0
98-Alexya	2	1	0
99-Laurence	2	1	0
100-Monika	2	1	0
101-Naomy	2	1	0
102-Yisel	2	1	0
103-Léa	2	1	0
104-Maria	2	1	0
105-Gianella	2	1	0
106-Maude	2	1	0
107-Belmira	2	1	0
108-Djo	2	1	0
109-Alyson	2	1	0
110-Jasmine	2	1	0

Jusqu'à quel point chaque personne fait-elle quelque chose pour que l'intimidation cesse dans la classe? (ex. : consoler la victime, dénoncer l'intimidation, demander aux intimidateurs d'arrêter, éloigner les témoins, etc.)

	Souvent	Parfois	Jamais
111-Jennifer	2	1	0
112-Florence	2	1	0
113-Sara	2	1	0
114-Gardénia	2	1	0
115-Daria	2	1	0
116-Alexya	2	1	0
117-Laurence	2	1	0
118-Monika	2	1	0
119-Naomy	2	1	0
120-Yisel	2	1	0
121-Léa	2	1	0
122-Maria	2	1	0
123-Gianella	2	1	0
124-Maude	2	1	0
125-Belmira	2	1	0
126-Djo	2	1	0
127-Alyson	2	1	0
128-Jasmine	2	1	0

Merci d'avoir répondu à

mes questions!!