

Université de Montréal

La victimisation par les pairs chez les élèves du primaire
Rapport d'intervention

Par

Ann Bérubé [REDACTED]
École de psychoéducation
Faculté des arts et des sciences

Travail présenté dans le cadre du cours PSE 6154

Professeur : Madame Lyse Turgeon

12 mai 2011

Remerciements

Un projet psychoéducatif d'une telle envergure n'aurait pas été possible sans la collaboration de certaines personnes qu'il me fait plaisir de mentionner. Tout d'abord, merci à Stéphane Cantin et Lyse Turgeon pour leurs précieux commentaires ainsi que pour les discussions enrichissantes qui ont servi à pousser davantage mes questionnements. Je pense ensuite à toute l'équipe école de mon stage, élèves, enseignants, personnels de soutien, parents, etc. qui ont démontré une grande ouverture par rapport au projet, mais surtout une confiance importante en son potentiel. Je remercie également mes collègues et amis de la maîtrise qui ont partagé leur vécu et m'ont soutenue pour affronter certains défis. Enfin, je suis reconnaissante envers ma famille qui, de près ou de loin, a su me supporter dans mon cheminement et être présente, de corps ou d'esprit, lorsque j'en avais besoin. Merci finalement à Éric pour sa grande écoute et son sérieux soutien pour chacune des étapes de ce projet ainsi que pour ses nombreux encouragements dans les moments difficiles comme dans les réussites.

Sommaire

Ce programme de prévention de la victimisation par les pairs comporte deux volets : le premier s'adressant à des élèves victimes jumelés à des élèves prosociaux, tous en 3^e ou 4^e année du primaire, et le deuxième, à des enseignantes des mêmes niveaux. Celui-ci a pour objectifs principaux d'améliorer l'intégration sociale des élèves, de diminuer leurs expériences relationnelles négatives et d'améliorer leurs aptitudes pour faire face à la victimisation ainsi que d'outiller les enseignants face à cette problématique. Le volet «élèves» est de huit séances d'environ 75 minutes et le volet «enseignants» est de deux séances d'environ 50 minutes. Des moyens de mise en relation tels que le pairage, les jeux de rôles, la matériel visuel, le modelage, etc. sont utilisés afin de favoriser les apprentissages. L'évaluation de la mise en œuvre montre d'excellents résultats pour chacune des composantes. Enfin, l'évaluation des effets selon un protocole à cas unique montre certains résultats positifs auprès des élèves victimes, entre autres au niveau de l'intégration sociale et des expériences relationnelles, ainsi qu'un maintien ou une amélioration des habiletés des élèves «prosociaux», mais peu de résultats significatifs auprès des enseignants. Plusieurs aspects positifs ressortent de ce programme, mais certaines limites rendent la généralisation des résultats plus difficile.

Table des matières

Introduction	1
1-Contexte théorique	1
1.1-Description de la problématique	1
1.1.1-Mise en contexte et distinction des concepts	1
1.1.2-Prévalence et stabilité dans le temps	2
1.1.3-Facteurs de risques et facteurs modérateurs	3
1.1.3.1-Facteurs socio-familiaux	3
1.1.3.2-Facteurs individuels	4
1.1.3.3-Facteurs interpersonnels	6
1.1.3.4-Facteurs scolaires	8
1.1.4-Conséquences à long terme	9
1.1.4.1-Problèmes intériorisés	9
1.1.4.2-Problèmes extériorisés	10
1.1.4.3-Problèmes scolaires	10
1.1.5-Explication de la chaîne développementale	11
1.2-Recension des interventions	13
1.2.1-Interventions déjà expérimentées	13
1.2.2-Explications des programmes résumés en tableaux	27
1.3-Intervention proposée	27
2-Méthodologie	29
2.1-Description	29
2.1.1-Participants : caractéristiques et recrutement	29
2.1.2-But et objectifs (généraux/spécifiques)	30
2.1.3-Animateurs	30
2.1.4-Programme et contenu	31
2.1.5-Contenu spatial	32
2.1.6-Contexte temporel et dosage de l'intervention	33

2.1.7-Stratégies de gestion des apprentissages (moyens de mise en relation)	34
2.1.8-Stratégies de gestion des comportements	35
2.1.9-Code et procédures	37
2.1.10-Système de responsabilités	37
2.1.11-Stratégies de transfert et de généralisation	38
2.1.12-Système de reconnaissance	38
2.2-Évaluation de la mise en œuvre	39
2.2.1-Choix des composantes	39
2.1.2-Procédures d'évaluation des composantes	40
2.3-Évaluation des effets	42
2.3.1-Procédure d'évaluation privilégiée	42
2.3.2-Construits évalués pour l'évaluation des effets	46
2.3.3-Procédures d'évaluation des effets	46
3-Résultats	47
3.1-Évaluation de la mise en œuvre	47
3.1.1-Comparaison entre prévu et vécu (élèves)	47
3.1.1.1-Participants (caractéristiques et recrutement)	47
3.1.1.2-Programme et contenu (conformité)	49
3.1.1.3-Contexte temporel et dosage (exposition)	51
3.1.1.4-Qualité de la participation	52
3.1.1.5-Débordement du programme	53
3.1.1.6-Niveau de satisfaction	54
3.1.1.7-Autres composantes où il y a eu du changement	54
3.1.1.8-Autres composantes où il n'y a pas eu de changement	55
3.1.2-Jugement global sur la mise en œuvre (élèves)	55
3.1.3-Comparaison entre prévu et vécu (enseignantes)	55
3.1.3.1-Participants (caractéristiques et recrutement)	55
3.1.3.2-Programme et contenu (conformité)	56

3.1.3.3-Contexte temporel et dosage (exposition)	57
3.1.3.4-Niveau de satisfaction	57
3.1.3.5-Autres composantes où il y a eu du changement	58
3.1.3.6-Autres composantes où il n'y a pas eu de changement	58
3.1.4-Jugement global sur la mise en œuvre (enseignantes)	58
3.2-Évaluation des effets	59
3.2.1-Volet élèves	59
3.2.1.1-Diminuer la fréquence des incidents de victimisation	59
3.2.1.2-Augmenter l'affirmation et la perception de contrôle	62
3.2.1.3-Diminuer le sentiment de solitude	64
3.2.1.4-Augmenter la qualité des relations d'amitié	65
3.2.1.5-Diminuer le niveau d'anxiété sociale	67
3.2.2-Volet enseignantes	68
3.2.2.1-Augmenter l'implication face à la victimisation	68
3.2.2.2-Augmenter le sentiment de compétence pour intervenir	70
4-Discussion	73
4.1-Jugement sur l'atteinte des objectifs	73
4.2-Liens avec les composantes de l'intervention	78
4.3-Liens avec le contexte théorique	79
4.4-Avantages, limites et recommandations	81
Conclusion	83
Références	85
Annexes	90

Liste des figures

Figure 1 : Chaîne développementale de la victimisation par les pairs	12
Figure 2 : Conformité pour les élèves (temps)	50
Figure 3 : Auto-évaluation et évaluation de la qualité du comportement	52
Figure 4 : Auto-évaluation et évaluation de la qualité de la participation	53
Figure 5 : Conformité pour les enseignantes (temps)	56
Figure 6 : Nombre d'incidents de victimisation verbale, physique et sociale rapportés par Pvic2 ...	59
Figure 7 : Nombre d'incidents de victimisation verbale, physique et sociale rapportés par Pvic3 ...	60
Figure 8 : Nombre d'incidents de victimisation verbale, physique et sociale rapportés par Pvic5 ...	60
Figure 9 : Réaction d'affirmation et perception de contrôle pour chaque incident de victimisation rapporté par Pvic2	62
Figure 10 : Réaction d'affirmation et perception de contrôle pour chaque incident de victimisation rapporté par Pvic3	63
Figure 11 : Réaction d'affirmation et perception de contrôle pour chaque incident de victimisation rapporté par Pvic5	63
Figure 12 : Sentiment de solitude des participants au temps 1 et au temps 12	64
Figure 13 : Qualité de la relation d'amitié des participants au temps 1 et au temps 12	65
Figure 14 : Niveau d'anxiété sociale des participants au temps 1 et au temps 12	67
Figure 15 : Pourcentage d'incidents pour lesquels l'enseignante 1 est intervenue parmi les incidents vus	68
Figure 16 : Pourcentage d'incidents pour lesquels l'enseignante 2 est intervenue parmi les incidents vus	68
Figure 17 : Pourcentage d'incidents pour lesquels l'enseignante 3 est intervenue parmi les incidents vus	68
Figure 18 : Pourcentage d'incidents pour lesquels l'enseignante 4 est intervenue parmi les incidents vus	68
Figure 19 : Pourcentage d'incidents pour lesquels l'enseignante non participante 1 est intervenue parmi les incidents vus	69

Figure 20 : Pourcentage d'incidents pour lesquels l'enseignante non participante 2 est intervenue parmi les incidents vus	69
Figure 21 : Perception de contrôle et satisfaction de l'enseignante 1 pour chacun des groupes d'incidents	70
Figure 22 : Perception de contrôle et satisfaction de l'enseignante 2 pour chacun des groupes d'incidents	70
Figure 23 : Perception de contrôle et satisfaction de l'enseignante 3 pour chacun des groupes d'incidents	70
Figure 24 : Perception de contrôle et satisfaction de l'enseignante 4 pour chacun des groupes d'incidents	70
Figure 25 : Perception de contrôle et satisfaction de l'enseignante non participante 1 pour chacun des groupes d'incidents	71
Figure 26 : Perception de contrôle et satisfaction de l'enseignante non participante 2 pour chacun des groupes d'incidents	71
Figure 27 : Sentiment de savoir quoi faire par rapport aux situations	72
Figure 28 : Sentiment de compétence par rapport aux situations	72

Liste des tableaux

Tableau 1 : Programmes recensés	14
Tableau 2 : Éléments du contenu des huit séances	31
Tableau 3 : Éléments du contenu des deux séances	32
Tableau 4 : Déroulement d'une rencontre type du volet élèves	33
Tableau 5 : Déroulement d'une rencontre type du volet enseignantes	34
Tableau 6 : Évaluation de la mise en œuvre	41
Tableau 7 : Évaluation des effets du volet élèves	43
Tableau 8 : Évaluation des effets du volet enseignantes	45
Tableau 9 : Principales caractéristiques des participants	48
Tableau 10 : Caractéristiques sociométriques des victimes par rapport aux questions de victimisation	48
Tableau 11 : Caractéristiques sociométriques des prosociaux par rapport aux questions de prosocialité	49
Tableau 12 : Conformité du contenu abordé (élèves)	50
Tableau 13 : Minutes d'exposition des ateliers de groupe	51
Tableau 14 : Conformité du contenu abordé (enseignantes)	56
Tableau 15 : Minutes d'exposition des ateliers pour les enseignantes	57
Tableau 16 : Réponses des élèves à la question 2 du questionnaire de sociométrie	61
Tableau 17 : Réponses des élèves aux questions 1 et 6 du questionnaire de sociométrie	66
Tableau 18 : Gradation d'interventions (volet élèves)	96
Tableau 19 : Actions méritant des points à échanger contre des privilèges	97
Tableau 20 : Privilèges à échanger contre des points accumulés	97
Tableau 21 : Manifestations des comportements perturbateurs pour chacun des participants	103

Introduction

Le phénomène de la victimisation par les pairs est de plus en plus présent dans le discours des professionnels et même dans celui des acteurs touchés directement, qui ne savent pas toujours comment réagir dans de telles situations. En effet, il n'est pas rare de retrouver des cas de violence dans plusieurs milieux dès le primaire et ce, sous toutes les formes possibles et inimaginables. Alors que l'école devrait être synonyme d'apprentissages et de réussites, elle peut devenir un cauchemar pour environ un enfant sur dix. Plusieurs programmes existent pour venir en aide aux différentes personnes impliquées, mais ceci demande de nombreux efforts étant donné l'aspect multimodal de la victimisation. Dans le cadre de ce rapport d'intervention, il sera d'abord question d'établir le contexte théorique en décrivant la problématique, en présentant les interventions déjà expérimentées et en expliquant l'intervention proposée. Ensuite, il s'agira d'établir la méthodologie, soit en décrivant chacune des composantes du programme et en présentant l'évaluation de la mise en œuvre et des effets. Enfin, il y aura la description des résultats, également reliés à la mise en œuvre et eux effets. Finalement, il sera question de présenter la discussion ainsi que la conclusion de cet exercice.

1-Contexte théorique

1.1-Description de la problématique

1.1.1-Mise en contexte et distinction des concepts

La victimisation par les pairs peut être définie comme le fait de subir de la violence physique, verbale, sociale et/ou psychologique, le tout de façon directe ou indirecte, de manière répétée à travers le temps pour un ou plusieurs pairs (Salmivalli, 2001). Ce concept est toutefois à distinguer de l'intimidation, puisqu'il existe souvent une confusion dans le discours des gens. Ainsi, l'intimidation est une forme de victimisation qui se caractérise particulièrement par un déséquilibre de force ou de pouvoir entre la victime et l'agresseur ou les agresseurs. Cette catégorie est souvent définie par : a) la nature répétée des actions négatives, b) l'intention de nuire ou de faire mal à quelqu'un et c) le déséquilibre de forces ou l'abus de pouvoir (Olweus, 1993). Le conflit est une autre forme de victimisation par les pairs, mais se définit spécifiquement par le fait qu'il survient de façon occasionnelle et que les élèves impliqués ont tous des réactions émotives, contrairement à l'intimidation où l'élève qui intimide a peu ou pas de réactions émotives (Desbiens, 2007).

1.1.2-Prévalence et stabilité dans le temps

La victimisation représente une réalité actuelle à laquelle il faut agir rapidement et efficacement, étant donné qu'environ 10% des élèves du primaire et du secondaire ont été identifiés comme victimisés par leurs pairs sur une base régulière (Boivin, Hymel & Hodges, 2001). Toutefois, plusieurs auteurs ont également trouvé que d'autres enfants sont victimisés à quelques reprises ou à une fréquence moins élevée. Selon une enquête de la sécurité publique du Canada (2009), menée auprès d'un échantillon d'enfants de 4 à 13 ans, 20% des enfants rapportent avoir été victimisé plus d'une ou deux fois pendant le trimestre alors que 8% rapportaient l'avoir été au moins une fois par semaine (Dill, Vernberg, Fonagy, Twemlow & Gamm, 2004). À noter également que les statistiques peuvent surestimer la réalité ou même sous-estimer les données réelles étant donné la complexité du phénomène, le défi de recueillir les données auprès des enfants eux-mêmes et la perception subjective des individus (Bradshaw, Sawyer & Brennan, 2007). En fait, selon une vaste étude sur le sujet (Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton & Scheidt, 2001), environ 30% des élèves ont montré qu'ils étaient impliqués dans une relation de victimisation, comme intimidateurs, victimes ou les deux.

De plus, la prévalence de la victimisation est à son plus haut pendant le passage du primaire au secondaire (Goldbaum, Craig, Pepler & Connolly, 2003) étant donné la vulnérabilité des jeunes adolescents qui vivent tout de sorte de changements. Par contre, de 10 à 30% des étudiants, dans une étude menée par Nansel et al. (2001) aux États-Unis, ont rapporté avoir été victimisés pendant leurs années à l'école primaire (Martin & Huebner, 2007), que ce soit au préscolaire (Perren & Alsaker, 2006), ou aux deuxième et troisième cycles du primaire (Barton, 2006). Enfin, même si Crick et Bigbee (1998) concluent que les deux sexes sont à risque équivalent d'agression verbale, les garçons sont plus souvent victimes d'agressions physiques alors que les filles le sont plus par rapport à l'agression relationnelle (Cullerton-Sen & Crick, 2005).

Bien qu'il existe de nombreux facteurs contribuant à la victimisation par les pairs, la plupart de ceux-ci ne font que s'accroître une fois que le phénomène est commencé. D'ailleurs, Hodges et Perry (1999) parlent de la victimisation comme étant un phénomène circulaire alors que Roberts Jr. (2009) fait référence à une «spirale descendante incontrôlable». De plus, comme il s'agit d'un phénomène très stable dans le temps (Olweus, 1978), ce sont souvent les mêmes enfants qui sont victimisés au fil des ans et qu'il est très ardu de changer leur situation de façon spontanée (Olweus, 1994). Toutefois, certains facteurs sociaux peuvent diminuer les effets de cette trajectoire négative (Buhs, 2005).

1.1.3-Facteurs de risque et facteurs modérateurs

1.1.3.1-Facteurs socio-familiaux

Le premier aspect qui entre en jeu dans la problématique complexe de la victimisation est l'ensemble des facteurs socio-familiaux qui peuvent soit contribuer au développement de certains facteurs de risque individuels chez l'enfant susceptible d'être victimisé, soit modérer le lien entre des facteurs de risque personnels déjà présents chez l'enfant et la victimisation (Perry, Hodges & Egan, 2001). Tout d'abord, l'attachement insécurisant qu'un enfant peut avoir développé avec son parent peut avoir des effets très néfastes sur le fait d'être victimisé ou non. En fait, ces enfants, particulièrement avec le type anxieux-résistant, sont plus à risque de subir des agressions de la part des pairs (Jacobson & Wille, 1986). L'attachement résistant est notamment associé à une perception plus négative de soi, telle se sentir indigne, faible et incompetent (Cassidy & Berlin, 1994 in Perry, Hodges et al., 2001). Selon Barton (2006), cette forme d'attachement pourrait être liée à un style parental autoritaire et inconsistant.

Ensuite, Olweus (1993) démontre que certaines pratiques parentales pouvaient être associées à un risque élevé pour l'enfant de subir de la victimisation. Perry, Hodges et al. (2001) affirment également que les pratiques intrusives et surprotectrices interféraient avec le développement de certaines habiletés sociales nécessaires aux relations avec des pairs du même âge. De plus, les parents qui usent d'un contrôle psychologique envers leurs enfants ont tendance à contenir, invalider ou même manipuler leurs pensées et émotions, ce qui fait que ces pratiques minent la confiance que les enfants peuvent avoir envers leurs propres pensées et émotions (Barber, 1996). Enfin, les pratiques parentales coercitives, comme par exemple les attaques verbales directes ou encore la trop grande discipline, sont reconnues pour être des prédicteurs des comportements agressifs (Parke & Slaby, 1983 cité dans Perry, Hodges et al., 2001), mais également de problèmes internalisés (Greenberger et Chen, 1996 cité dans Perry, Hodges et al., 2001) qui peuvent contribuer à la victimisation. Finalement, les parents qui ignorent comment réagir aux demandes d'aide de leur enfant rendent ceux-ci plus à risque de subir de la victimisation (Roberts, Jr., 2009).

Une étude (Bowers, Smith & Binney, 1994) a permis d'associer les pratiques parentales au profil comportemental tel que manifesté ultérieurement par les victimes, soit que des pratiques intrusives et contrôlantes menaient habituellement à des comportements anxieux alors que les pratiques plus inconsistantes et contradictoires menaient davantage à des comportements agressifs. Certains

auteurs ont également démontré que la présence de fratrie, particulièrement en bas âge, pouvait contribuer à développer certaines habiletés sociales nécessaires pour faire face à la victimisation par les pairs puisqu'elle fournit un modèle pour développer des comportements sociaux adaptés à tous les jours (Barton, 2006).

1.1.3.2-Facteurs individuels

Caractéristiques physiques et personnelles. D'abord, la faiblesse physique est un facteur associé au maintien du statut de victime à travers le temps (Perry, Hodges et al., 2001). Au contraire, la force physique donne aux enfants la confiance qu'ils peuvent braver efficacement les attaques des autres personnes. Ensuite, plus les enfants sont âgés, plus ils sont capables d'utiliser des stratégies efficaces contre les agresseurs (Barton, 2006). Celui-ci rapporte que les enfants de cycles inférieurs ont plus tendance à être victimisés par des élèves plus vieux alors que les enfants des cycles supérieurs sont victimes d'élèves de même âge qu'eux. Un autre facteur de risque physique est sans doute le fait d'avoir un besoin physique spécial comme par exemple un handicap moteur (Roberts, Jr., 2009). En fait, ces élèves ayant des besoins particuliers ne sont pas véritablement victimisés en raison de cette caractéristique, mais plutôt puisqu'ils sont à risque d'avoir des comportements négatifs ainsi que des facteurs sociocognitifs défailants, comme par exemple prêter des intentions hostiles ou avoir tendance à se blâmer. Une étude québécoise (Gai écoute, 2009) a également démontré qu'une personne étiquetée homosexuelle était plus à risque de se faire victimiser.

Comportements de type anxieux. Les enfants ayant des problèmes intériorisés ont davantage de comportements anxieux, ce qui est associé au fait d'être une victime de type passif. D'ailleurs, bien que la plupart de ces problèmes, tels l'anxiété ou la dépression soient habituellement vus comme des conséquences de la victimisation, ils représentent également des facteurs de risque en soi, puisque l'enfant se retrouve avec une limite dans le traitement cognitif pour réagir face aux provocations des agresseurs (Perry, Hodges et al., 2001) et tendent à ne pas se défendre (Perry, Kusel & Perry, 1988). Selon Perry, Williard et Perry (1990), ces victimes vont avoir tendance à se soumettre aux demandes des intimidateurs en raison de l'anxiété qui est générée par ces derniers. Sur le plan du comportement à proprement parler, les victimes passives sont habituellement sensibles, discrètes, soumises, gênées et ont de la difficulté à prendre leur place dans un groupe (Olweus, 1993). Un autre facteur comportemental est également les habiletés sociales qui sont habituellement défailtantes chez les

enfants à risque de victimisation par les pairs (Perry, Hodges et al., 2001). Toutefois, certains auteurs dont Rubin, Bukowski et Parker (1998) tendent à affirmer que dans le cas du groupe de type anxieux, ce n'est pas tant la connaissance des habiletés qui est défailante, mais plutôt la façon de les appliquer tous les jours. En effet, la plupart de ces victimes ont souvent plus de contact avec les adultes qu'avec les pairs, ce qui contribue au manque d'occasions de socialisation et donc de pratique des habiletés sociales utiles au bon fonctionnement avec les pairs du même âge (ex : habiletés de communication, de négociation, de respect mutuel, etc.).

Comportements de type agressif. D'un autre côté, on retrouve les personnes qui ont un haut niveau d'agressivité réactive (victimes provocatrices) qui provoquent eux-mêmes une certaine hostilité de la part des pairs. Certains auteurs vont appeler cette catégorie les «bully-victim» puisqu'en réagissant fortement aux assauts, ils peuvent aller jusqu'à inverser les rôles en agressant quelqu'un d'autre par la suite. D'ailleurs, les victimes provocatrices sont plutôt du genre à démontrer des signes d'hyperactivité, un manque de concentration, et une certaine impulsivité (Olweus, 1993). En effet, les réponses des victimes provocatrices vont être davantage tournées vers la colère et la volonté de se battre à leur tour (Perry, Kusel et al., 1988). Par contre, même si les victimes provocatrices sont caractérisées par des patrons de réaction agressifs, elles peuvent également manifester des comportements d'anxiété (Olweus, 1993). Toutefois, les victimes provocatrices présentent certains déficits sur le plan de la connaissance même des habiletés sociales et donc dans l'application de celles-ci. Ainsi, elles n'ont probablement jamais appris à résoudre des conflits de façon pacifique ou encore à avoir des comportements prosociaux qui incitent les autres à créer de bonnes relations d'amitié.

Facteurs sociocognitifs. Schwartz, Dodge, Pettit et Bates (1997) démontrent que les victimes provocatrices ont tendance à percevoir des intentions hostiles de la part des autres personnes et valorisent les conduites agressives pour résoudre leurs conflits. Pour leur part, les victimes dites passives ne possèdent pas de déficit marqué sur le plan sociocognitif. Toutefois, dans le cas des deux types de victimes, il est possible de démontrer qu'elles possèdent une faible estime de soi et une perception négative de leurs relations avec les pairs (Duncan, 1999 cité dans Perry, Hodges & Egan, 2001). Graham et Juvonen (1998) ajoutent que les enfants victimisés ont tendance à s'auto-blâmer et à se sentir responsable de leur situation, attribuant les causes de leur victimisation à des facteurs internes, stables et incontrôlables. D'ailleurs, certains auteurs démontrent que les enfants entretenant ce type d'attributions ont des stratégies de résolution de problèmes plus faibles, ne se sentent pas compétents et

sont plus dépressifs. Puis, les réactions émotionnelles des victimes jouent un rôle médiateur dans la sélection de leurs stratégies de résolution de problème (Kochenderfer-Ladd, 2004).

1.1.3.3-Facteurs interpersonnels

Rejet par les pairs. Bien que la problématique de la victimisation par les pairs soit grandement associée à des facteurs individuels, il faut également porter une attention particulière à l'analyse des facteurs interpersonnels qui agissent souvent comme facteurs de risque additifs. D'abord, un facteur important est celui du rejet par les pairs, soit le fait de ne pas être apprécié au sein d'un groupe de pairs. Ce concept est à différencier du retrait social où c'est la personne elle-même qui évite les autres. En effet, non seulement le rejet contribue à augmenter le risque d'être victimisé, mais il contribue également à maintenir le statut de ces enfants à long terme (Hanish, 1999). En fait, il existe deux catégories d'enfants rejetés (Boivin, Hymel et al., 2001). Les enfants rejetés agressifs, soit environ 40 à 50% des enfants rejetés, sont plus à risque de développer des problèmes extériorisés alors que les enfants rejetés et retirés socialement, environ 10 à 20% des enfants rejetés, sont perçus comme des enfants retirés socialement et plus à risque de développer des problèmes intériorisés (Boivin, Hymel et al., 2001). Selon plusieurs auteurs, ce statut social négatif est soit la cause d'un déficit dans les habiletés sociales des enfants ou la conséquence de perceptions internes véhiculées par ces personnes comme étant faibles et inadéquates (Barton, 2006). De plus, selon Perry, Hodges et al. (2001), les enfants rejetés sont une cible facile pour les agresseurs puisque le fait de penser que la personne est dévaluée par les pairs peut légitimer les comportements d'agression. Quant aux victimes provocatrices, elles sont habituellement rejetées par les autres en raison de leurs comportements inadéquats, aversifs et irréguliers (Perry, Hodges et al., 2001). Toutefois, le concept de soi académique de l'enfant peut jouer un rôle médiateur entre le rejet et la victimisation (Buhs, 2005).

Relations d'amitié. Les relations d'amitié constituent un facteur de protection important. En effet, l'amitié a une fonction de protection en aidant les enfants contre la victimisation (Boivin, Hodges, Vitaro & Bukowski, 1999). Si les relations sont intimes et caractérisées par l'affection et la confiance, les amis représentent des contextes d'apprentissage d'habiletés sociales, sont des sources d'information pour l'estime de soi et donnent des ressources cognitives et émotionnelles (Goldbaum, et al., 2003). De cette façon, les relations d'amitié viennent modérer la relation entre les facteurs de risque personnels et la victimisation en diminuant les chances d'être victimisé chez les enfants à risque. En

fait, un enfant a tendance à être victimisé chroniquement s'il a peu d'amis pour le soutenir et le protéger contre les agresseurs et s'il est rejeté par le groupe (Hodges, Malone & Perry, 1987). D'ailleurs, la problématique de la victimisation n'est pas aussi stable et chronique pour les enfants ayant un ou une meilleur(e) ami(e) (Boivin, Hodges et al., 1999). Par contre, il ne faut pas seulement tenir compte du nombre d'amis autour d'une victime potentielle, mais également de la qualité de cette relation d'amitié (Hartup & Stevens, 1997). De plus, il est important de mentionner que certains enfants victimisés, particulièrement les victimes provocatrices, ont quelques amis, mais que ces derniers ne peuvent apporter du support à un enfant victimisé puisqu'ils sont pour la plupart eux-mêmes victimisés, faibles, rejetés et dépressifs (Perry, Hodges & Egan, 2001).

Dynamique de groupe. Il est impossible de parler des facteurs de risque interpersonnels sans parler de la dynamique de groupe complexe qui entre en jeu lorsqu'il y a de la victimisation. Une étude démontre que 85% des événements surviennent dans un contexte où il y a des témoins dans le groupe (Atlas & Pepler, 1998) et donc qu'il ne s'agit pas d'une simple relation entre un agresseur et une victime. Salmivalli (2001) en est arrivée à définir six rôles distincts dans la dynamique. Mis à part la victime qu'elle définit comme une personne vivant du harcèlement par les pairs de façon systématique, elle identifie également l'agresseur ou encore l'intimidateur qui est représenté par quelqu'un d'actif ou de leader dans la problématique. Toutefois, la simple présence d'autres enfants peut encourager la victimisation, soit par leurs encouragements ou simplement par leurs observations (Perry, Hodges & Egan, 2001). Il faut donc faire une distinction entre les assistants qui suivent l'agresseur en collaborant avec lui, les renforçateurs qui donnent du feedback à l'agresseur ou l'encouragent sur le moment et les étrangers qui se retirent et ne réagissent pas à la victimisation (Salmivalli, 2001). Tous ces acteurs (60%) contribuent, par leurs actions ou leur simple présence, à renforcer les comportements des agresseurs et contribuent ainsi à augmenter le risque de victimisation, mais également à la maintenir une fois qu'elle est commencée (Olweus, 1993). Au sujet de la dernière catégorie de personnes, les défenseurs, qui ne représente qu'environ 17% (Salmivalli, 2001), ils prennent le côté de la victime et agissent pour que les choses changent en utilisant diverses solutions. Un enfant victimisé entouré de quelques personnes de cette catégorie est protégé et a donc plus de chances de voir le phénomène diminuer et même disparaître avec beaucoup d'efforts. Puis, les rôles d'assistants et de renforçateurs sont plus souvent joués par des garçons alors que les rôles de défenseurs représentent plus la collaboration des filles, probablement en raison de la meilleure capacité d'empathie de ces dernières (Hoffman, 1977 cité dans Salmivalli, 2001).

1.1.3.4-Facteurs scolaires

C'est pendant l'enfance que le phénomène de la victimisation est à son plus fort et il est important de le situer dans son contexte, soit le milieu scolaire, étant donné qu'il s'agit de l'endroit représentant le plus de possibilités d'interactions avec les pairs, conditions nécessaires à la présence de victimisation. D'ailleurs, certaines études démontrent que 40% des enfants ont déjà été victimisés à un moment durant leur passage à l'école (McGrath, 2007) et c'est autant sur le chemin de l'école qu'à l'école que les incidents surviennent (Olweus, 1993).

Plusieurs facteurs de l'environnement scolaire peuvent contribuer à augmenter le risque d'être victimisé. Tout d'abord, la formation des enseignants peut ne pas leur donner toutes les solutions pour intervenir lors de telle situation (Barton, 2006). D'ailleurs, les enseignants interviennent de façon inconsistante et ont tendance à voir les agressions verbales moins gravement que les agressions physiques alors qu'elles peuvent avoir autant d'impact à long terme sur une victime (Olweus, 1994). De plus, lorsque les victimes sentent qu'elles ne peuvent pas être aidées, il est difficile pour elles de se sentir en sécurité à l'école (Yoon & Kerber, 2003), d'où leur tendance à s'isoler encore plus.

Ensuite, lorsqu'il y a légitimation de la violence à l'école, par exemple par un manque de procédures claires en cas de victimisation ou encore de conséquences logiques à donner aux agresseurs, il y a maintien de la victimisation et surtout l'apparition d'une perception de l'environnement comme étant non supportant et injuste (McGrath, 2007). À noter qu'une faible cohésion entre la direction et le personnel de l'école contribue également à mettre certains enfants vulnérables plus à risque. Au niveau de la taille des classes dans une école, les conclusions sont très partagées. En effet, O'Moore et al. (1997) démontrent que plus les classes sont grandes, moins il y a de victimisation. Toutefois, Olweus (1993) ainsi que Whitney et Smith (1993) n'ont trouvé aucune relation ou quelques effets négligeables.

La victimisation arrive plus souvent dans les endroits où il y a moins de surveillance, c'est-à-dire pendant les récréations, à l'heure du dîner, durant les transitions, à la salle de bain et dans les corridors éloignés (McGrath, 2007; Roberts Jr., 2009; Whitney & Smith, 1993). D'ailleurs, l'incidence des agressions dans la cour est négativement associée à la quantité de surveillants présents (Perry, Kusel et al., 1988). Sur la cour d'école, les risques de victimisation augmentent lorsque l'espace est très grand, que les endroits de jeux ne sont pas structurés et que les enfants doivent se faire la compétition pour jouer et avoir de la place (Higgins, 1994).

Enfin, Barton (2006) démontre que la victimisation était plus fréquente dans les écoles où les communautés culturelles sont diversifiées comparativement à des écoles ayant des communautés plus homogènes. Par contre, ce n'est pas tant la provenance des individus qui est importante dans le processus, mais plutôt la diversité ethnique de l'école et de chaque classe (Bellmore, Witkow, Graham & Juvonen, 2004).

1.1.4-Conséquences à long terme

1.1.4.1-Problèmes intériorisés

La victimisation par les pairs est effectivement associée à de sérieux problèmes d'ajustement dans les années subséquentes (Perry, Hodges et al., 2001). Une des conséquences associées est sans aucun doute la dépression (Boivin, Hymel et al., 2001). De plus, c'est surtout la victimisation relationnelle qui contribue de façon significative à l'apparition de difficultés psychologiques et sociales (Crick, Nelson, Morales, Cullerton-Sen, Casas & Hickman, 2001). Le sentiment dépressif vécu par la personne victimisée est souvent également accompagné d'un sentiment de toujours se sentir malade (Roberts, Jr., 2009) et d'une perte d'intérêt dans les activités (Craig & Pepler, 1997). Les victimes sont plus enclines à entretenir des idéations suicidaires et certaines vont jusqu'au passage à l'acte (Carney, 2000 cité dans Barton, 2006). Toutefois, la majorité des victimes n'y passeront pas et vont plutôt garder leur souffrance pour elles-mêmes, ce qui peut ou non tendre vers un stress traumatique (McGrath, 2007). En effet, le trauma psychologique est causé par une tranche de vie qui a entraîné des altérations dans la régulation émotionnelle. Dans le cas de la victimisation par les pairs, une victime pourrait souffrir d'un trauma chronique si elle accumule insidieusement et de façon répétitive les insultes de tous les jours envers son intégrité personnelle (McGrath, 2007).

Ensuite, il n'est pas rare de trouver, seul ou en comorbidité avec la dépression, un problème d'anxiété (Slee, 1995) et d'insécurité (Olweus, 1993). Enfin, ces conséquences sont souvent accentuées lorsqu'il y a eu un faible soutien social durant les actes de victimisation (Barton, 2006). De plus, la victimisation à l'enfance est associée à une plus grande présence de faible estime de soi à l'âge adulte (Boivin, Hymel & Hodges, 2001). En effet, bien que les enfants à risque puissent posséder au départ une faible estime d'eux-mêmes, celle-ci s'en trouve accentuée suite à une exposition répétée à la victimisation (Besag, 1989). Certaines victimes vont même aller jusqu'à se blâmer elles-mêmes pour les actes de victimisation qu'elles ont subis (Dill et al., 2004). Enfin, ces victimes vont souvent finir par

développer un sentiment d'impuissance acquise, c'est-à-dire «la croyance que peu importe ce qu'elles feront, elles ne réussiront pas à améliorer leur sort» (Roberts, Jr., 2009). C'est d'ailleurs ce principe qui explique que les conséquences de type intériorisé contribuent le plus au maintien de la victimisation dans le temps, d'autant plus que le statut de victime est le statut social le plus stable dans le temps (Salmivalli, 2001).

1.1.4.2-Problèmes extériorisés

La plupart des conséquences intériorisées mentionnées précédemment sont davantage associées aux victimes passives alors que les problèmes extériorisés le sont plus pour les victimes provocatrices (Goldbaum et al., 2003). Olweus (1994) observe une forte association entre la victimisation par les pairs et le développement ultérieur de problèmes de comportement. En effet, il explique que ceux qui sont agressifs étant jeunes sont clairement plus à risque de développer des problèmes de comportements plus tard, comme par exemple la criminalité ou même des abus d'alcool ou de drogues.

De plus, les victimes agressives sont à risque elles-mêmes de victimiser d'autres personnes plus tard, possiblement pour compenser leur souffrance (Graham & Juvonen, 2001) ou pour s'exprimer sur ce qu'elles ont vécu avant (Olweus, 1994). D'ailleurs, il n'est pas rare de voir qu'après plusieurs années de victimisation, c'est souvent la victime qui fait une crise de violence envers son agresseur (Roberts, Jr., 2009). Toutefois, ces victimes sont moins souvent impliquées dans les comportements délinquants à long terme en comparaison avec les agresseurs eux-mêmes (Farrington, 1991 cité dans Barton, 2006).

1.1.4.3-Problèmes scolaires

Même s'il est démontré que certains enfants sont rejetés en raison de leurs difficultés académiques, ces difficultés sont le plus souvent une conséquence à long terme de la victimisation (Shwartz, Gorman, Nakamoto & Toblin, 2005). D'ailleurs, il n'est pas rare de remarquer qu'une victime pourrait avoir une soudaine diminution dans ses résultats académiques (McGrath, 2007). En effet, à partir du moment où une victime est tourmentée par ce qui lui arrive, moins elle arrive à se concentrer sur son travail et à performer sur le plan scolaire (Robert Jr, 2009). En fait, les victimes auront plus de risques d'avoir un pauvre accomplissement scolaire si elles reçoivent peu de soutien des

enseignants (Beran, 2009) et si leur sentiment d'efficacité académique est faible (Thijs & Verkuyten, 2008). Boulton, Trueman et Murray (2008) démontrent que trois types de victimisation, soit physique, verbale et exclusion sociale, prédisaient les problèmes de concentration. Toutefois, une telle association est médiatisée par la participation en classe puisque la victimisation tend à réduire la participation en classe, ce qui contribue à son tour aux faibles résultats scolaires (Buhs, Ladd & Herald, 2006). Les problèmes peuvent parfois se rendre jusqu'à l'évitement de l'école, les jours où le stress est intolérable. Chez les adolescents, il est également possible de retrouver des cas de décrochage scolaire puisqu'ils n'y voient plus l'utilité étant trop envahis par les situations négatives dont ils sont victimes. Toutefois, les victimes qui s'absentent davantage renforcent les comportements de victimisation (Roberts Jr, 2009).

1.1.5-Chaîne développementale

La figure 1 présente un schéma expliquant les différents liens associés à la victimisation par les pairs. Un des premiers facteurs de risque de la victimisation par les pairs se situe au niveau des facteurs socio-familiaux qui peuvent eux-mêmes être la cause de certains facteurs de risque individuels, mais qui peuvent également modérer le lien entre les facteurs individuels et la victimisation. Quant aux facteurs individuels à proprement parler, ils peuvent directement mener à la victimisation, mais sont également inter-reliés avec les facteurs de risque interpersonnels. Ces derniers peuvent mener à la victimisation en soi ou encore modérer le lien entre les facteurs de risque individuels et la victimisation.

Il est également démontré que certains facteurs de risque scolaires peuvent venir modérer le lien existant entre les facteurs de risque individuels ou interpersonnels et la victimisation par les pairs. Puis, à long terme, il est possible de remarquer que cette problématique amène diverses conséquences négatives. En effet, trois catégories sont habituellement soulignées, soit les problèmes internalisés, externalisés et scolaires. Toutefois, bien qu'il s'agisse de conséquences et qu'elles se retrouvent à la dernière étape de la schématisation, il est possible d'illustrer le phénomène circulaire existant pour ces problématiques. En effet, ces conséquences, particulièrement celles qui sont internalisées, contribuent au maintien et à l'aggravation de la victimisation par les pairs.

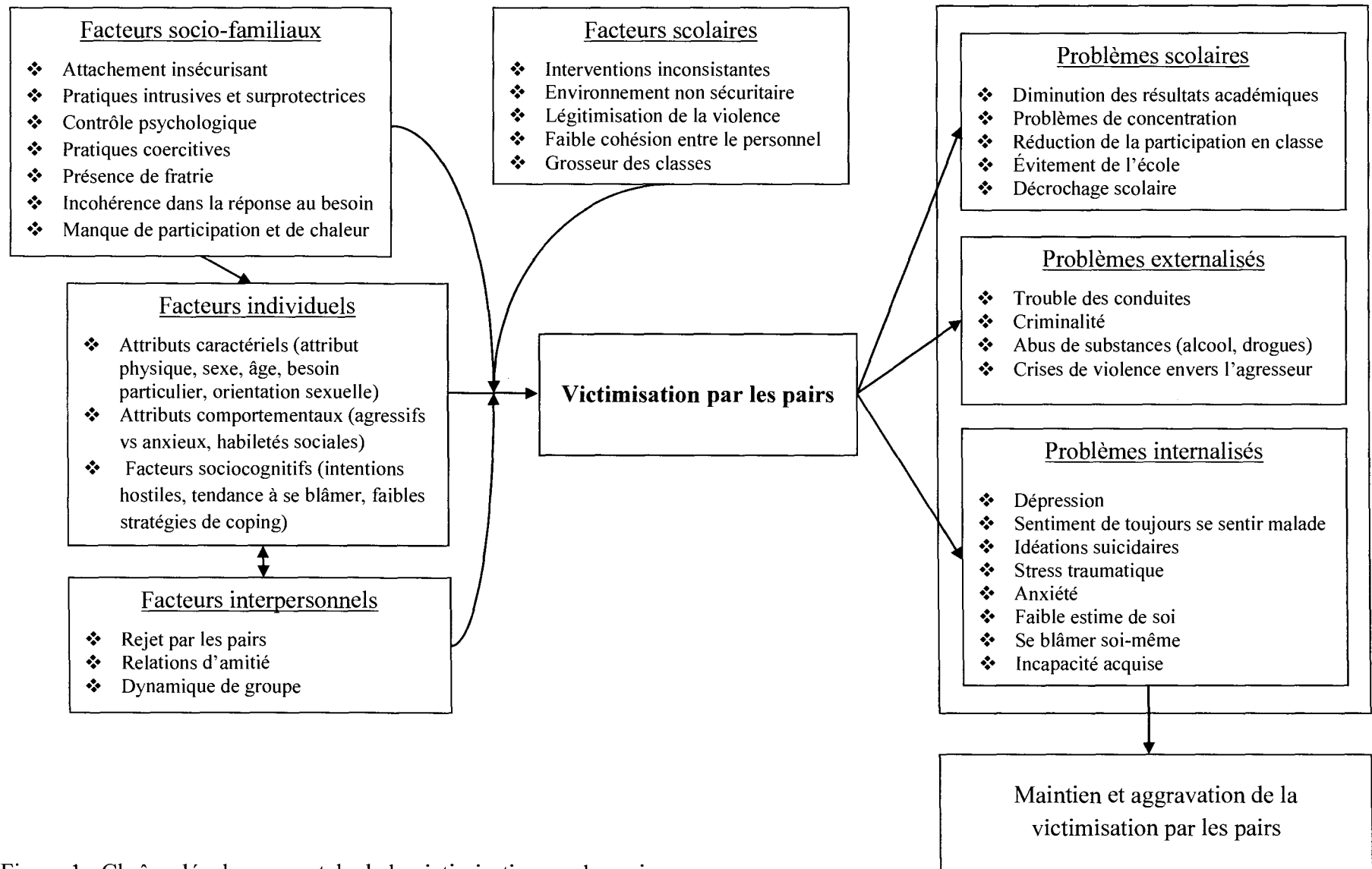


Figure 1 : Chaîne développementale de la victimisation par les pairs

1.2-Recension des interventions

1.2.1-Interventions déjà expérimentées

Actuellement, avec une problématique comme la victimisation par les pairs, il n'est pas rare de trouver des programmes de prévention ou d'intervention, mais il est important de s'attarder à ceux qui présentent des éléments retrouvés dans les pratiques exemplaires sur la victimisation. À ce sujet, il est possible de consulter l'association canadienne de santé publique qui a publié une trousse d'évaluation (ACSP, 2004) donnant quelques modalités importantes à retrouver dans le contenu. Plusieurs de ces programmes sont multimodaux, touchant ainsi la responsabilisation des agresseurs, la prise en charge par les témoins ainsi que le soutien aux victimes, tout en améliorant parallèlement le climat social de l'école (Cowie & Olafsson, 2000). Notons entre autres Salmivalli (2004), Olweus (2004) et le projet Sheffield (2004) qui ont tous utilisé des mesures au niveau de l'école, à l'échelle de la classe ou encore des interventions individuelles afin de toucher l'ensemble des acteurs impliqués dans cette problématique. Toutefois, il semble préférable de cibler les jeunes à risque pour avoir de meilleurs effets (Ferguson, San Miguel, Kilburn Jr. & Sanchez, 2007). Bierman et Furman (1984) ont, entre autres, mis le focus sur l'entraînement aux habiletés sociales pour les jeunes rejetés et à risque de victimisation, tout en les combinant avec des pairs prosociaux afin de travailler aussi l'inclusion sociale et les relations d'amitiés. D'autres programmes ciblés (Fox & Boulton, 2003; Frederickson & Turner, 2003) ont également utilisé les mêmes modalités tout en abordant des thèmes comme l'amitié, le langage corporel, la résolution de conflits, les stratégies verbales, etc. Certains auteurs québécois se sont même inspirés des anglophones pour adapter des composantes aux besoins particuliers des écoles d'ici, tout en incluant la sensibilisation (Desbiens, 2007; Amsterdam, 2008). Par contre, plusieurs programmes multimodaux traitent plus en surface les problèmes vécus par les victimes (Nation, 2007) et c'est pourquoi il existe également des programmes complémentaires. Selon les recherches de Nation (2007), il est possible de voir deux types d'interventions à privilégier spécifiquement pour les victimes, soit : (1) les interventions qui incluent les victimes, comme par exemple la méthode de la responsabilité partagée (*shared-concern method*; Pikas, 2002), la résolution de conflits et la médiation par les pairs et (2) les interventions centrées sur les victimes, comme par exemple les entraînements aux habiletés sociales et les autres formes de thérapies (ex : thérapie par l'art, par la musique, etc.). Le tableau 1 présente quelques programmes d'interventions diversifiés, mais pertinents pour l'élaboration d'un programme de prévention s'adressant particulièrement aux victimes ainsi que les évaluations ayant été réalisées.

Tableau 1 : Programmes recensés

Description du programme (1)						
Auteur(s)	Nom du programme	Type d'intervention	Modalités d'intervention			
Fox et Boulton	Social Skills Training program	Programme d'intervention ciblé destiné aux victimes d'intimidation	<p>-le but du programme est d'aider les enfants à améliorer leurs habiletés sociales</p> <p>-8 rencontres d'une heure (8 semaines) avec chaque groupe de 5 à 10 enfants (2 animateurs par groupe)</p> <p>-thèmes abordés : amitié (écouter, avoir une conversation, faire des demandes), langage corporel, être autoritaire/affirmatif, répondre à l'intimidateur (comment utiliser des habiletés de résolution de conflits, des habiletés de relaxation, comment penser positivement, comment modifier les comportements non-verbaux, comment utiliser des stratégies verbales, etc.)</p>			
Évaluations du programme						
	Auteur(s)	Caractéristiques des participants et contexte d'intervention	Durée	Devis/protocole	Résultats proximaux	Résultats distaux (relance)
<u>Évaluation 1</u>	Fox et Boulton (2003)	<p>-15 enfants pour le groupe expérimental (12 filles et 3 gars) et 13 enfants pour le groupe contrôle (9 filles et 4 gars)</p> <p>-âge moyen de 9 ans</p> <p>-4 écoles ont participé (1 groupe par école)</p> <p>-sélection : les enfants devaient être des victimes chroniques d'intimidation</p>	8 semaines	Quasi-expérimental (pré- post-test)	<p>-augmentation significative de l'estime de soi globale</p> <p>-augmentation de l'acceptation sociale</p> <p>-diminution des problèmes d'habiletés sociales</p>	<p>-légère diminution de l'estime de soi globale</p> <p>-légère augmentation des problèmes d'habiletés sociales (niveau moins élevé que le niveau de base)</p>

Description du programme (2)			
Auteur(s)	Nom du programme	Type d'intervention	Modalités d'intervention
Frederickson et Turner	The Circle of Friends	Programme d'intervention de type ciblé	<p>-approche adaptée pour supporter des enfants éprouvant des difficultés émotionnelles, comportementales et sociales pour promouvoir l'acceptation et l'inclusion sociale</p> <p>-supporte la facilitation de l'inclusion sociale pour l'enfant qui a des problèmes et l'aide à atteindre ses buts fixés</p> <p>-<u>30 à 40 minutes par semaine</u></p> <p>-<u>discussion de classe</u> pour commencer (l'enfant en difficulté n'est pas présent) pour discuter de l'enfant en question, des sentiments et comportements à avoir en amitié, des suggestions pour aider l'enfant (6 à 8 élèves sont sélectionnés sur une base volontaire pour faire partie du «cercle d'amis»)</p> <p>-<u>rencontre initiale</u> du «cercle d'amis» tout de suite après la discussion de classe et l'enfant ciblé est inclus (il s'agit de voir quels sont les buts à atteindre et les stratégies à utiliser pour y arriver)</p> <p>-<u>rencontres hebdomadaires</u> du groupe pour une période de 6 à 10 semaines (discussion des stratégies utilisées dans la semaine, enseignement de stratégies, jeux de rôles, etc.)</p> <p>-l'emphase est placée sur le renforcement des habiletés utilisées dans des situations appropriées et nouvelles</p>

Évaluations du programme

Auteur(s)	Caractéristiques des participants et contexte d'intervention	Durée	Devis/protocole	Résultats proximaux	Résultats distaux (relance)
<u>Évaluation 1</u> Frederickson et Turner (2003)	<p>-20 enfants (19 gars et 1 fille) âgés de 6 à 12 ans ayant des difficultés émotionnelles et comportementales et ayant des besoins spéciaux d'éducation (sélectionnés dans 15 écoles différentes)</p> <p>-les 19 groupes variaient entre 4 et 8 autres élèves dans une proportion de 2 gars pour 5 filles</p>	6 semaines	<p>Quasi-expérimental (Phase 1 : groupe expérimental et groupe contrôle; phase 2 : le groupe contrôle reçoit l'intervention)</p>	<p><u>Phase 1</u></p> <p>-les autres élèves ont indiqué qu'ils jouaient plus avec l'élève en question dans le groupe qui a reçu l'intervention</p> <p>-aucun changement pour les perceptions de l'élève lui-même</p> <p>-aucun changement pour les comportements des élèves selon les enseignants</p> <p><u>Phase 2</u></p> <p>- les autres élèves ont indiqué qu'ils jouaient plus avec l'élève en question dans le groupe qui a reçu l'intervention</p>	Aucune relance n'a été effectuée pour cette évaluation

Évaluations du programme (suite)

Auteur(s)	Caractéristiques des participants et contexte d'intervention	Durée	Devis/protocole	Résultats proximaux	Résultats distaux (relance)
				<ul style="list-style-type: none"> -changement significatif, selon les enseignants, pour l'échelle d'acceptation sociale -changements positifs dans les perceptions des autres élèves -aucun changement dans les perceptions des élèves en difficulté --l'impact de la phase 1 sur l'acceptation sociale semble profiter étroitement aux élèves dans le «cercle d'amis» tandis que celui de la phase 2 semble avoir un impact plus général sur les autres élèves de la classe --les 2 phases ont démontré du succès dans la promotion de l'acceptation des élèves ciblés 	

Description du programme (3)

Auteur(s)	Nom du programme	Type d'intervention	Modalités d'intervention
Bierman et Furman	Entraînement aux habiletés sociales avec la participation de pairs prosociaux	Programme d'intervention ciblé pour les enfants rejetés de leurs pairs	Contenu : <ul style="list-style-type: none"> • 5 sessions de présentations d'habiletés sociales • 5 sessions de production d'un court-métrage avec des pairs prosociaux

Évaluations du programme

Auteur(s)	Caractéristiques des participants et contexte d'intervention	Durée	Devis/protocole	Résultats proximaux	Résultats distaux (relance)
<u>Évaluation 1</u> Bierman et Furman (1984)	28 gars et 28 filles de 5 ^e et 6 ^e année sélectionnés parmi 396 élèves de 6 écoles ayant un faible niveau d'acceptation auprès des pairs et une déficience au niveau des habiletés de communication <u>4 conditions d'intervention</u> 1-Entraînement aux habiletés sociales (entraînement individuel) 2- Participation de pairs pour la production d'un court-métrage	10 demi-heures pendant 6 semaines	Expé-ri-mental	-les enfants ayant reçu un entraînement aux habiletés ont démontré un plus haut niveau de performance dans leurs habiletés de conversation que ceux qui n'en ont pas reçu -les enfants ayant participé aux groupes de pairs ont démontré une meilleure acceptation par les pairs -les enfants ayant reçu un entraînement en plus du groupe de pairs ont démontré une meilleure acceptation par les pairs que les enfants qui ont seulement reçu l'intervention de groupe	<u>Temps</u> : fin d'année scolaire -les filles ayant expérimenté la participation des pairs ont démontré de meilleures habiletés de conversation que les filles ne l'ayant pas expérimenté ou les garçons dans n'importe quelle intervention -meilleure performance aux habiletés de conversation pour les enfants ayant reçu l'entraînement aux habiletés -les enfants ayant reçu un entraînement aux habiletés de communication ont eu une augmentation de leurs interactions avec les pairs à l'heure du dîner

Évaluations du programme (suite)

Auteur(s)	Caractéristiques des participants et contexte d'intervention	Durée	Devis/proto cole	Résultats proximaux	Résultats distaux (relance)
	3- Entraînement aux habiletés sociales avec la participation des pairs pour la production d'un court-métrage 4- Groupe contrôle			-les enfants ayant participé au groupe ont eu beaucoup plus d'interaction avec les pairs durant l'heure de dîner -les enfants ayant eu une intervention de groupe se perçoivent comme plus compétents socialement -pour les pairs impliqués, l'entraînement aux habiletés a eu un effet positif sur l'acquisition de concepts par rapport aux habiletés	

Description du programme (4)

Auteur(s)	Nom du programme	Type d'intervention	Modalités d'intervention
Salmivalli, Kaukiainen, Voeten et Sinisammal	The Finnish anti-bullying intervention	Programme d'intervention multimodal universel	<p>-<u>Intervention d'entraînement pour les enseignants</u> (4 rencontres durant l'année scolaire incluant du feedback sur les situations vécues en classe, des faits à propos de l'intimidation, des informations sur les méthodes alternatives d'interventions, des discussions en groupe ou en individuel, etc.)</p> <p>-<u>Interventions au niveau de la classe</u> (aider les élèves à éveiller leur conscience du phénomène, les encourager à refléter leurs propres comportements, stimulation de l'engagement contre l'intimidation, développement de règles de classe, etc.)</p> <p>-<u>Intervention au niveau individuel</u> (sérieuses discussions avec les intimidateurs et aide aux victimes, utilisation de la méthode Pikas et Farsta)</p> <p>-<u>Intervention au niveau de l'école</u> (aide pour établir une politique école contre l'intimidation)</p>

Évaluations du programme

	Auteur(s)	Caractéristiques des participants et contexte d'intervention	Durée	Devis/protocole	Résultats proximaux	Résultats distaux (relance)
<u>Évaluation 1</u>	Salmivalli, Kaukiainen, Voeten et Sinisammal (2004)	-16 écoles de la Finlande ayant chacune 3 classes (4 ^e , 5 ^e et 6 ^e année) pour un total de 48 classes. -600 filles et 620 garçons -31 enseignantes et 17 enseignants	12 mois	Quasi-expérimental	-augmentation des attitudes contre l'intimidation -augmentation du sentiment d'efficacité -diminution significative de l'intimidation auto-rapportée et de la victimisation auto-rapportée -aucun effet pour la victimisation rapportée par les pairs -diminution des expériences d'intimidation vécues et observées	Aucune relance n'a été effectuée pour cette évaluation.

Description du programme (5)

Auteur(s)	Nom du programme	Type d'intervention	Modalités d'intervention
Olweus	The Olweus Bullying Prevention Program	Programme d'intervention multimodal universel	<p>-<u>Pré-requis général</u> : conscience et investissement de la part des adultes</p> <p>-<u>Mesures au niveau de l'école</u> : enquête par questionnaires, jour de conférence à l'école, supervision efficace durant les récréations, établissement de groupes de discussion du personnel, formation d'un groupe de coordination, etc.</p> <p>-<u>Mesures au niveau de la classe</u> : règles de classe contre l'intimidation, rencontres de classe avec les élèves, rencontres avec les parents des élèves par classe, etc.</p> <p>-<u>Mesures au niveau individuel</u> : sérieuses discussions avec les intimidateurs et les victimes, sérieuses discussions avec les parents des enfants impliqués, développement de plans d'intervention individuels, etc.</p>

Évaluations du programme

Auteur(s)	Caractéristiques des participants et contexte d'intervention	Durée	Devis/protocole	Résultats proximaux	Résultats distaux (relance)
<u>Évaluation 1</u>	Olweus (First Bergen Project Against Bullying) (2004) 2500 élèves de 42 écoles primaires et secondaires (112 classes de la 4 ^e à la 7 ^e année)	2 ans et demi	Conception quasi-expérimentale (conception de cohortes sélectionnées)	<p>-réduction marquée (50% et plus) d'événements auto rapportés d'intimidation ou de victimisation</p> <p>-réduction claire dans le comportement antisocial en général</p> <p>-amélioration marquée dans plusieurs aspects du climat social de la classe</p> <p>-réduction du nombre de nouvelles victimes</p> <p>-amélioration de la satisfaction des élèves à l'école</p> <p>-meilleurs effets en général après 2 ans qu'après 1 an</p> <p>-différences significatives entre le groupe en intervention et le groupe contrôle</p>	Aucune relance n'a été effectuée pour cette évaluation.
<u>Évaluation 2</u>	Olweus (New Bergen Project Against Bullying) (2004) 3200 élèves de 30 écoles (14 en intervention et 16 en comparaison) dans des classes de 5 ^e , 6 ^e , 7 ^e et 9 ^e année	1 an et demi	Conception quasi-expérimentale (conception de cohortes sélectionnées)	<p>-réductions claires d'événements auto rapportés d'intimidation ou de victimisation suite aux interventions</p> <p>-dans les écoles de comparaison, il y eut très peu de changements sur le fait d'être victimisé et une légère augmentation dans le fait d'intimider d'autres élèves</p>	Aucune relance n'a été effectuée pour cette évaluation.

Évaluations du programme (suite)

	Auteur(s)	Caractéristiques des participants et contexte d'intervention	Durée	Devis/protocole	Résultats proximaux	Résultats distaux (relance)
<u>Évaluation 3</u>	Olweus (Oslo Project Against Bullying) (2004)	2300 élèves de 5e, 6e, 7e et 9e année dans 10 écoles (pas d'école de comparaison)	1 an et demi	Conception quasi-expérimentale (conception de cohortes sélectionnées)	-réduction moyenne (40%) pour le fait d'être victimisé et (50%) pour le fait d'intimider d'autres élèves	Aucune relance n'a été effectuée pour cette évaluation, mais des résultats semblables ont été trouvés dans des répliques partielles aux États-Unis et en Allemagne.
<u>Évaluation 4</u>	Limber, Nation, Tracy, Melton et Flerx (2004)	12 écoles de la Caroline du Sud (6 du groupe A de 2 ans et 6 du groupe B de 2 ans) avec des élèves de la 6 ^e à la 8 ^e année (3855 élèves à la fin du processus)	2 ans	Conception quasi-expérimentale	-diminution importante des actes d'intimidation -diminution des événements de victimisation pour les garçons, légère augmentation (non significative) pour les filles -diminution marquée du niveau d'isolation chez les garçons (diminution moins marquée chez les filles) -diminution marquée des incidents d'intimidation rapportés aux parents pour les garçons et modérée pour les filles -diminution modérée pour la réponse des adultes face aux incidents d'intimidation tel que rapporté par les élèves -maintien des attitudes face à l'intimidation pour les garçons, mais diminution de la tolérance face aux comportements d'intimidation pour les filles	-augmentation des actes d'intimidation depuis 1 an (plus bas que le niveau de base) -maintien pour les événements de victimisation et le niveau d'isolation -augmentation des incidents rapportés aux parents pour les garçons (plus bas que le niveau de base) et pas de différence pour les filles -diminution atténuée de la réponse des adultes tel que rapporté par les élèves -maintien des attitudes face à l'intimidation pour les garçons, mais diminution marquée de la tolérance face aux comportements d'intimidation pour les filles

Description du programme (6)

Auteur(s)	Nom du programme	Type d'intervention	Modalités d'intervention
Gulbenkian Foundation à l'Université de Sheffield	The Sheffield Project	Programme d'intervention multimodal universel	<ul style="list-style-type: none"> -le développement d'une politique destinée à l'école entière -l'<u>application de stratégies déjà étudiées</u> <ul style="list-style-type: none"> • Vidéo «Sticks and Stones» • Pièce de théâtre «Only Playing, Miss» de «Neti Neti Theatre Company» • Livre «The Heartstone Odyssey» • «Quality Circles» de Cowie et Sharp (1992) -le <u>travail direct auprès des élèves</u> <ul style="list-style-type: none"> • Entraînement à des habiletés d'affirmation pour les victimes • Travail direct auprès des intimidateurs • Tribunal d'école • Médiation par les pairs -les <u>changements aux récréations et durant les heures de dîner</u> <ul style="list-style-type: none"> • Travail avec les superviseurs du service de dîner • Remodeler l'environnement de la cour de récréation

Évaluations du programme

Auteur(s)	Caractéristiques des participants et contexte d'intervention	Durée	Devis/protocole	Résultats proximaux	Résultats distaux (relance)
<u>Évaluation 1</u> Smith, Sharp, Eslea et Thompson (2004)	23 écoles (16 primaires et 7 secondaires) en intervention et 4 écoles en contrôle (1 primaire et 3 secondaire) dans la région de Sheffield pour un total de 8884 élèves	1 an	Quasi-expérimental	<ul style="list-style-type: none"> -diminution significative de la fréquence de victimisation (pas de différence dans le nombre de victimes) -diminution de la fréquence d'intimidation -augmentation du nombre d'élèves ne faisant pas d'intimidation -augmentation du nombre d'élèves étant seuls durant les pauses 	<p><u>Écoles primaires</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -toutes les écoles ont fait des améliorations sur la cour de récréation -les ressources en classe ont été utilisées plus significativement -les stratégies auprès des élèves impliqués n'ont pas été largement utilisées -augmentation de la fréquence de victimisation pour les filles -la majorité des enfants reconnaissait les efforts de l'école

Évaluations du programme (suite)					
Auteur(s)	Caractéristiques des participants et contexte d'intervention	Durée	Devis/protocole	Résultats proximaux	Résultats distaux (relance)
				-diminution du nombre d'élèves complices d'un intimidateur -aucun changement significatif dans la perception des élèves sur l'aide que les adultes peuvent apporter en stoppant l'intimidation -augmentation du nombre d'élèves voulant en parler à quelqu'un si ça se produit -toutes les écoles ont perçu un changement positif	<u>Écoles secondaires</u> -réduction continue du niveau d'intimidation tel que rapporté par les élèves -augmentation de la proportion d'élèves rapportant être prêts à avertir un enseignant s'il y a de l'intimidation -augmentation de la perception des élèves par rapport aux stratégies efficaces utilisées par les enseignants

Auteur(s)	Caractéristiques des participants et contexte d'intervention	Durée	Devis/protocole	Résultats proximaux	Résultats distaux (relance)
				-diminution du nombre d'élèves complices d'un intimidateur -aucun changement significatif dans la perception des élèves sur l'aide que les adultes peuvent apporter en stoppant l'intimidation -augmentation du nombre d'élèves voulant en parler à quelqu'un si ça se produit -toutes les écoles ont perçu un changement positif	<u>Écoles secondaires</u> -réduction continue du niveau d'intimidation tel que rapporté par les élèves -augmentation de la proportion d'élèves rapportant être prêts à avertir un enseignant s'il y a de l'intimidation -augmentation de la perception des élèves par rapport aux stratégies efficaces utilisées par les enseignants

Description du programme (7)

Auteur(s)	Nom du programme	Type d'intervention	Modalités d'intervention
Ministère de l'éducation, Colombie-Britannique	Pleins feux sur l'intimidation (1998)	Programme de prévention multimodal à l'intention des écoles élémentaires	<p>-3 objectifs du programme (fournir au milieu scolaire de l'information sur l'intimidation, offrir une démarche permettant de créer un programme de prévention de l'intimidation à l'école et présenter au personnel et aux élèves des stratégies pour intervenir dans les incidents d'intimidation).</p> <p>-Présente une <u>série de plans de leçons</u> de la maternelle à la 7^e année.</p> <p>-Guide d'animation comprenant les sections suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la nature de l'intimidation dans les écoles élémentaires (définitions, statistiques, personnages, rôles, interventions, etc.) • élaborer un plan pour prévenir l'intimidation à l'école (former un groupe de travail pour diriger le projet, obtenir la participation des parents, obtenir la participation des élèves, produire la déclaration de l'école pour la prévention de l'intimidation, établir un plan de surveillance, concevoir un plan d'intervention, mettre en œuvre le plan de l'école et en surveiller l'application) • intervenir directement dans les situations d'intimidation (venir en aide aux victimes, intervenir auprès des responsables et des témoins, application des interventions d'apprentissage social, application des stratégies d'intervention de réparation et suivi des comportements d'intimidation) • aborder l'intimidation dans des leçons en classe et ressources (module A définir l'intimidation; module B le plan de l'école; module C faire face à l'intimidation)

Évaluations du programme

Auteur(s)	Caractéristiques des participants et contexte d'intervention	Durée	Devis/protocole	Résultats proximaux	Résultats distaux (relance)
<u>Évaluation 1</u>	Aucune évaluation n'a été effectuée pour ce programme.				

Description du programme (8)

Auteur(s)	Nom du programme	Type d'intervention	Modalités d'intervention
Conçu et illustré par Lise Desbiens, rédigé par Lise Desbiens et Naomi Lemay avec la participation de la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys	L'intimidation à notre école : on n'en veut pas qu'on se le dise! (2007)	Programme de prévention de l'intimidation en milieu scolaire primaire	<p>-<u>La trousse comprend</u> : 14 affiches (dont 2 reproductibles), un guide d'animation à l'intention des intervenants scolaires, des boîtiers contenant des pastilles, des bandelettes pour l'animation d'activités complémentaires à l'endos de l'affiche 11.</p> <p>-<u>Le guide d'animation contient</u> : des pistes d'animation pour chacune des affiches, des fiches support pour l'enseignant, des activités complémentaires pour chacune des rencontres, des références.</p> <p>-Le déroulement suggéré est de <u>3 rencontres de 60 à 90 minutes</u> avec les élèves (4 à 5 affiches par rencontre)</p> <p>-<u>Rencontre 1 (4 affiches)</u> : définition de l'intimidation, formes de comportements d'abus de pouvoir que l'on peut associer à de l'intimidation, catégories d'intimidation (agressions physiques, verbales et exclusion sociale), la cyber intimidation, etc.</p> <p>-<u>Rencontre 2 (5 affiches)</u> : caractéristiques de la personne qui intimide, les 2 types de victimes, les conséquences de l'intimidation, les caractéristiques des témoins, les 3 types de réactions des victimes, etc.</p> <p>-<u>Rencontre 3 (4 affiches)</u> : des solutions à utiliser, la différence entre rapporter et dénoncer, l'échelle de l'importance, façon de procéder pour bien s'affirmer, etc.</p>

Évaluations du programme

Auteur(s)	Caractéristiques des participants et contexte d'intervention	Durée	Devis/protocole	Résultats proximaux	Résultats distaux (relance)
<u>Évaluation 1</u>					
	Aucune évaluation n'a été effectuée pour ce programme.				

Description du programme (9)

Auteur(s)	Nom du programme	Type d'intervention	Modalités d'intervention
Pikas	Shared Concern Method	Programme d'intervention humaniste par étapes contre l'intimidation	<p>-<u>Approche humaniste en 5 phases</u> qui aide les élèves à développer de l'empathie pour la victime et des habiletés de résolution de conflits pour avoir un impact sur la situation dont les intimidateurs font eux-mêmes partie.</p> <p>-<u>Phase 1</u> : discussions individuelles avec les intimidateurs suspectés</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construire la confiance • Transformer l'intimidation en un souci partagé • Atteindre un point tournant dans la démarche • Stimuler les solutions constructives • Préparer pour une rencontre de groupe <p>-<u>Phase 2</u> : discussion individuelle avec la victime</p> <p>-<u>Phase 3</u> : rencontre de groupe préparatoire avec les intimidateurs exclusivement</p> <p>-<u>Phase 4</u> : rencontre ultime avec les intimidateurs et la victime avec l'intervenant comme médiateur</p> <p>-<u>Phase 5</u> : suivi des résultats</p>

Évaluations du programme

Auteur(s)	Caractéristiques des participants et contexte d'intervention	Durée	Devis/protocole	Résultats proximaux	Résultats distaux (relance)
<u>Évaluation 1</u>					
	<p>Aucune évaluation n'a été effectuée pour ce programme à lui seul. Par contre, comme cette technique est souvent utilisée en combinaison dans d'autres programmes (ex : le projet Sheffield), il est possible de s'y reporter pour y trouver quelques résultats. De plus, Ken Rigby (2005) a expérimenté la méthode Shared Concern et a pu en tirer quelques observations et conclusions pertinentes. Il considère cette méthode très bien développée, mais qu'il pense qu'elle peut être utile dans certains cas, mais qu'elle n'est pas recommandée pour des cas plus sérieux et/ou persistant qui nécessitent l'implication des parents. Keith Sullivan (2006) a également défini cette intervention comme l'une des meilleures approches pour traiter l'intimidation à ce jour.</p>				

1.2.2-Explication des programmes résumés en tableaux

En somme, il est possible de voir que la plupart des programmes résumés ont été évalués et ont démontré des résultats moyens à excellents. Les programmes multimodaux démontrent, en général, une diminution des expériences de victimisation vécues et observées, une augmentation des attitudes contre la victimisation, une amélioration de plusieurs aspects du climat scolaire, etc. Les programmes de type ciblé, quant à eux, démontrent davantage de meilleures habiletés sociales, une meilleure estime de soi, une augmentation de l'acceptation sociale, etc. D'ailleurs, les effets sont maximisés lorsque les sujets étaient socialement isolés (Schneider's, 1999 in Nation, 2007). De plus, les effets semblent se maintenir à long terme, tel que mentionné dans les études ayant évalué les sujets à des périodes de relance.

Plus particulièrement, Fox et Boulton (2003) mettent l'accent sur l'amélioration des conditions de vie des victimes, Frederickson et Turner (2003) utilisent le «cercle d'amis» pour favoriser la responsabilisation de tous, Bierman et Furman (1984) font ressortir la pertinence du jumelage avec des pairs prosociaux, Salmivalli (2004) donne une grande importance au rôle des témoins, Olweus (2004) produit beaucoup de contenu à l'échelle de l'école et les programmes francophones fournissent une qualité importante de matériel reproductible et facilement utilisable. Toutefois, chacun des programmes présentés répond à des besoins particuliers, mais aucun de ceux-ci ne répond directement à la cible principale qui sera élaborée dans le nouveau programme d'intervention. Par contre, plusieurs approches, volets ou aspects faisant partie des pratiques exemplaires pourront en inspirer le contenu.

1.3-Intervention proposée

Tel que vu précédemment, les facteurs de risque socio-familiaux représentent un aspect important de la chaîne prédictive, soit en amenant des facteurs de risque individuels ou en modérant le lien avec la victimisation. Toutefois, comme l'intervention est proposée dans un contexte scolaire, il devient difficile d'avoir un impact à ce sujet, ce qui fait que la famille ne représentera pas une cible d'intervention dans ce programme. Par contre, bien que la victimisation par les pairs soit une dynamique complexe incluant plusieurs acteurs, la cible principale sera les enfants à risque d'être victimisés en raison de leurs facteurs individuels et interpersonnels, étant donné qu'il s'agit du besoin essentiel du milieu d'implantation. Ainsi, l'accent sera mis sur les attributs comportementaux négatifs des victimes ainsi que des facteurs sociocognitifs déficients.

De plus, comme les relations d'amitiés adaptées représentent un facteur de protection énormément reconnu dans ce domaine, une grande importance sera accordée à l'intégration sociale et aux relations harmonieuses avec les pairs. Toutefois, puisque certains facteurs scolaires viennent modérer le lien entre les facteurs individuels et la victimisation par les pairs, un deuxième volet, sera ajouté pour intervenir également auprès des enseignantes¹. Cet ajout servira simplement à agir de façon complémentaire au volet principal s'adressant aux élèves à risque de victimisation. Bien entendu, toutes ces modalités se retrouvant dans la chaîne prédictive seront mises en place dans le but de prévenir la victimisation ou, du moins, de diminuer le risque de problèmes scolaires, externalisés ou internalisés qui pourraient contribuer au maintien et/ou à l'aggravation de la problématique pour des élèves qui en seraient déjà des victimes.

Il s'avère maintenant nécessaire d'adapter plusieurs aspects afin de parvenir à proposer une intervention qui répondrait de façon adéquate à la réalité du milieu d'implantation ainsi qu'aux contraintes monétaires et temporelles du projet. Ainsi, le volet élèves s'inspirera d'abord du programme de Fox et Boulton (2003) pour le choix des thèmes qui seront abordés étant donné qu'ils fournissent un contenu intéressant d'entraînement aux habiletés sociales pour faire face à la victimisation. De plus, l'intervention proposée s'inspirera d'un élément actif important du programme de Bierman et Furman (1984), soit le jumelage avec des pairs prosociaux. Enfin, le projet Sheffield (2004) amènera un aspect complémentaire puisque qu'il inspirera l'intervention par son entraînement aux habiletés d'affirmation pour les victimes. Puis, d'autres programmes francophones (Desbiens, 2007; Amsterdam, 2008; Vers le Pacifique, 2002; etc.) donneront des idées davantage pour la fabrication du matériel visuel et des mises en scènes pour les jeux de rôles étant donné qu'ils sont traduits et plus sensibles à la réalité des écoles montréalaises.

Pour ce qui est du volet enseignantes, le contenu sera davantage inspiré des programmes multimodaux tels que celui de Salmivalli (2004) ou celui d'Olweus (1983). En effet, l'intervention proposée prendra exemple sur les rencontres d'entraînement pour les enseignants, l'établissement de groupes de discussion du personnel, les règles de classes, etc., de ces auteurs. De plus, le programme traduit de Pleins feux sur l'intimidation (1998) apportera une touche complémentaire dans l'élaboration du programme, en raison des plans de leçons fournis qui présentent des stratégies destinés aux membres du personnel de l'école pour intervenir dans les incidents de victimisation. En résumé, l'intervention proposée se veut pertinente d'abord puisqu'elle s'inspire de programmes reconnus dans

¹ Le féminin est utilisé tout au long du rapport pour représenter le genre majoritaire en enseignement dans cette école.

la littérature tout en adaptant le contenu aux besoins et à la réalité du milieu d'implantation. Ensuite, même si la victimisation par les pairs se veut une problématique assez reconnue dans le monde d'aujourd'hui, l'intervention proposée s'adresse principalement aux victimes de ces actes, ce qui avait été, jusqu'ici, plutôt mis dans l'ombre derrière les interventions imaginées pour les agresseurs, les témoins et/ou l'ensemble du milieu scolaire.

2-Méthodologie

2.1-Description

2.1.1-Participants : caractéristiques et recrutement

Élèves. Les sujets cibles sont trois ou quatre élèves de deuxième cycle du primaire et ont entre huit et dix ans. Ceux-ci sont à risque d'être victimisés par les pairs ou le sont déjà et ce sont ceux de type «passif» qui sont privilégiés. Chaque élève est jumelé avec un pair prosocial, également au deuxième cycle. Afin de bien les recruter, des questionnaires de nomination par les pairs (voir annexe I) sont distribués dans chaque classe de deuxième cycle. Les élèves sont cotés sur leur niveau d'intégration dans le groupe, sur leur niveau de victimisation ainsi que sur leur niveau de rejet. Une discussion est ensuite effectuée avec les enseignantes de ces classes afin de vérifier que les sujets sélectionnés répondent bien aux critères recherchés pour participer au programme. Les élèves prosociaux sont également sélectionnés par un processus de sociométrie (statut social, niveau de victimisation et niveau de popularité) ainsi qu'avec une confirmation des enseignantes. Ainsi, un élève n'est pas nécessairement choisi seulement parce qu'il est populaire auprès des élèves, mais bien parce qu'il a de bonnes habiletés et qu'il peut avoir une influence positive auprès des élèves en difficulté. Les élèves ciblés ainsi que prosociaux sont également rencontrés pour leur expliquer les conditions de participation et une lettre de consentement est envoyée à leurs parents pour avoir l'autorisation de participer au programme.

Enseignantes. Pour le second volet, les sujets sont les enseignantes du deuxième cycle du primaire en priorité. Il y a donc les enseignantes des élèves participants au volet principal, mais également ceux qui n'en ont pas, mais qui enseignent toutefois à ce niveau. Ceux-ci participent selon une base volontaire, mais sont fortement encouragés à assister aux rencontres. Advenant un trop faible

taux de participation, le recrutement peut s'élargir aux enseignants des autres cycles manifestant de l'intérêt pour s'impliquer dans l'intervention.

2.1.2-Buts et objectifs (généraux/spécifiques)

Le but, ou l'objectif distal, de ce programme d'intervention est de prévenir la victimisation par les pairs auprès d'élèves du primaire.

Élèves. Dans le cadre du volet principal, le premier objectif général est d'améliorer l'intégration sociale des élèves. Deux objectifs spécifiques sont ciblés, soit : 1) diminuer le sentiment de solitude et 2) améliorer la qualité des relations d'amitié. Le deuxième objectif général est de diminuer les expériences relationnelles négatives et le seul objectif spécifique relié est de diminuer la fréquence des incidents de victimisation. Enfin, le troisième objectif général est d'améliorer les aptitudes pour faire face à la victimisation et trois objectifs spécifiques sont ciblés, soit : 1) améliorer la capacité de s'affirmer en cas de victimisation, 2) améliorer la perception de contrôle en cas de victimisation et 3) diminuer le niveau d'anxiété sociale.

Enseignantes. Ensuite, dans le cadre de ce volet secondaire, un seul objectif général est ciblé étant donné que cette section est plutôt complémentaire à la première. L'objectif est donc d'outiller les enseignantes face à la victimisation et les deux objectifs spécifiques sont de : 1) augmenter l'implication des enseignantes face à la victimisation et 2) améliorer le sentiment de compétence des enseignantes pour intervenir en situation de victimisation.

2.1.3-Animateurs

Pour l'ensemble du programme d'intervention, l'étudiante assume toutes les animations, mais reçoit, à l'occasion, l'aide de son accompagnatrice pour de l'observation ou encore de la co-animation si cela est nécessaire en cours de route. De plus, il lui est possible d'avoir l'aide de l'éducatrice spécialisée pour différentes tâches à tout moment de l'intervention.

2.1.4-Programme et contenu

Élèves. Puisqu'il s'agit d'une prévention ciblée auprès de quelques élèves à risque de victimisation, les éléments du contenu sont axés sur cette problématique à raison d'un thème abordé par séance. Au total, le programme compte huit ateliers composés de différents thèmes. La première séance est davantage axée sur l'introduction et la définition des thèmes principaux. Ensuite, les séances deux, trois et quatre traitent davantage d'aptitudes pour bien s'intégrer socialement, tandis que les séances cinq, six et sept parlent plutôt de stratégies pour faire face à la victimisation de la façon la plus adéquate possible. Enfin, la séance huit sert de retour sur l'ensemble des ateliers afin de s'assurer que le contenu a bel et bien été intégré. Les pairs prosociaux ont donc un rôle important pour chaque élément du contenu, soit pour supporter les élèves qui ont des difficultés ou encore pour agir à titre de source de confiance lors de moments plus difficiles. Le tableau 2 présente une vue d'ensemble du contenu de chacune des séances (voir annexe II pour une description plus complète).

Tableau 2 : Éléments du contenu des huit séances

Sujet	Séance	Thème	Contenu en bref
Introduction	1	La définition de la victimisation	Les différentes formes de victimisation, les différents acteurs, les caractéristiques et les conséquences chez les victimes, des exemples de situations, etc.
Aptitudes pour bien s'intégrer socialement	2	Parler de soi	Qui je suis, qualités, défauts, intérêts, rêves, accomplissements, droits à l'école, etc.
	3	Entrer en relation avec les autres	Écouter, avoir une discussion, partager, avoir une attitude positive, règles à respecter, etc.
	4	Conserver et utiliser de bonnes relations	Conditions d'une bonne communication, comportements amicaux, supporter en cas de problèmes, respecter, partager des intérêts communs, etc.
Aptitudes pour faire face à la victimisation	5	La gestion des émotions en situation de victimisation	Identifier ses émotions (manifestations physiques), l'exprimer, pensée positive, modification des comportements non verbaux, etc.
	6	L'affirmation de soi en situation de victimisation	Comment placer son corps, quoi dire, à qui le dire, faire des messages clairs, etc.
	7	Faire face à une situation de victimisation	Habiletés de résolution de conflits, utilisation de stratégies verbales, solutions contre l'isolement, moyens à utiliser, etc.
Conclusion	8	La révision des thèmes	L'ensemble des éléments des séances précédentes (sous forme de quiz et de jeux de rôles à travers lesquels les élèves utilisent des dés, des cartes, des épreuves, des mises en situation et beaucoup de communication)

Enseignantes. Dans le cadre de ce volet, les deux rencontres sont présentées comme étant une occasion de réfléchir ensembles sur une problématique importante et non comme une formation destinée aux enseignantes pour mieux intervenir auprès des victimes. En réalité, cette optique d'ouverture est à privilégier étant donné que l'animatrice veut aller chercher la mobilisation des enseignantes dans la recherche des solutions avec des idées et des moyens qui leurs parlent personnellement et non seulement des techniques imposées sous prétexte qu'elles sont reconnues scientifiquement. Toutefois, il y a quand même quelques moments où l'animatrice doit donner certaines informations sur différents aspects étant donné qu'il est important d'avoir une base ainsi qu'un langage commun pour pouvoir discuter du reste. Ainsi, la structure de chacune des deux rencontres sera la même, mais ce sont les thèmes ou les aspects abordés qui sont différents. Le tableau 3 présente une vue d'ensemble des éléments de discussion abordés pendant les rencontres (voir annexe III pour une description plus complète).

Tableau 3 : Éléments du contenu des deux séances

Rencontre	Contenu
1	Introduction, comment reconnaître la victimisation dans l'école, état de la cour de récréation particulièrement, interventions et méthodes alternatives (qui, quand, où, comment), conséquences à donner, protection des victimes (assurer un suivi), comment on s'y prend concrètement, moyens à mettre en place maintenant, quoi faire jusqu'à la deuxième rencontre, etc.
2	Introduction, rappel des concepts importants, retour depuis la première rencontre, partage des situations vécues, pistes de solutions à proposer selon les situations, quoi faire pour la suite des choses, conclusion, niveau de satisfaction, etc.

2.1.5-Contexte spatial

Élèves. Les interventions se déroulent dans une classe qui sera libre au moment de l'intervention et c'est, de préférence, la même classe pour chacune des séances. La classe choisie comprend des chaises, des bureaux, des fenêtres, des tableaux, etc. et il est possible d'y faire de la place pour pratiquer certains exercices, comme par exemple des jeux de rôles.

Enseignantes. La classe à privilégier est celle d'une enseignante de deuxième cycle dans laquelle il y a un écran tactile au mur et où il est facile de présenter du matériel visuel, mais également

de prendre place en cercle, ce qui suscite la discussion. Si cette classe n'est pas disponible au moment de l'intervention, il est possible de faire la rencontre dans la salle du personnel ou encore dans toute autre classe ayant des chaises, des bureaux, des fenêtres et des tableaux. Si la classe n'a pas d'écran projecteur, il est possible d'en installer un temporairement pour la durée des deux rencontres.

2.1.6-Contexte temporel et dosage de l'intervention

Élèves. Pour ce volet principal, il y a une rencontre par semaine pour un total de huit semaines et donc de huit rencontres. À noter qu'il y a également deux rencontres pour le pré-test et deux rencontres pour le post-test, pour un total de 12 rencontres. Chaque rencontre se déroule sur l'heure du dîner et dure environ 75 minutes, dépendamment du temps pris pour la transition et le repas. En fait, dès que la cloche annonce la fin de la période, les élèves doivent se rendre au local prévu avec leur lunch et leur matériel nécessaire. Pour ce qui est du dosage de l'intervention (huit rencontres principales), celle-ci s'inspire d'un modèle logique psychoéducatif afin d'assurer une bonne mise en œuvre. D'abord, tous les ateliers commenceront par un retour sur la séance précédente, sauf pour la première séance qui débute par une courte introduction. Ces retours sont prévus dans le but de favoriser l'utilisation (Gendreau, 2001) et d'ajuster ce qui ne fonctionne pas ou ce qui n'est pas bien compris et pourtant nécessaire pour la suite. Ensuite, il y a une courte sensibilisation au contenu du jour suivie de l'explication en soi de la thématique. Puis, une bonne partie est accordée pour quelques exercices pratiques de jeux de rôles ou d'activités écrites pour bien assimiler la théorie vue précédemment. Finalement, la dernière section est de conclure la séance, d'expliquer le devoir s'il y a lieu, de remplir une courte auto-évaluation et de gérer le système de récompense si nécessaire. Voir le tableau 4 pour une description temporelle du déroulement d'une rencontre type.

Tableau 4 : Déroulement d'une rencontre type du volet 1 (élèves)

Nature de l'activité	Temps
Transition et dîner	15 minutes
Introduction ou retour sur la semaine	5 minutes
Sensibilisation et explication du thème du jour	15 minutes
Pratique et exercices par rapport au thème du jour	20 minutes
Conclusion, explication du devoir, auto-évaluation, système de récompense	5 minutes

Enseignantes. Pour celles-ci, il n'y a que deux rencontres d'intervention planifiée, mais ils ont toutefois la possibilité de demander des consultations individuelles de manière ponctuelle advenant des besoins particuliers. De plus, si la demande persiste et que les enseignantes manifestent un intérêt supplémentaire, il est possible d'ajouter une rencontre afin de continuer de réfléchir ensemble sur la problématique pour trouver davantage de solutions. Les rencontres planifiées demeurent quand même à deux étant donné qu'il n'est pas toujours évident de libérer les enseignantes en même temps pour une grande période, dans ce milieu. La première intervention arrive environ à la moitié de l'intervention du volet élèves (pendant la semaine de la quatrième rencontre) et la deuxième intervention se déroule vers la fin de volet élèves (pendant la semaine de la septième rencontre). Chacune des deux rencontres dure environ 50 minutes et se déroule sur l'heure du dîner. Il est toutefois possible de déplacer les rencontres à la fin des classes si le moment répond mieux aux enseignantes en favorisant ainsi l'exposition. Pour ce qui est du dosage, la première étape est l'introduction et/ou le retour et l'écoute des besoins particuliers. Puis, une bonne période est accordée à la discussion et à la réflexion de groupe pour ensuite prendre un temps pour trouver ensemble des moyens à mettre en place ainsi que des pistes de solutions. Le tout se termine par une conclusion et par des défis pour la suite, s'il y a lieu. Voir le tableau 5 pour une description temporelle du déroulement d'une rencontre type.

Tableau 5 : Déroulement d'une rencontre type du volet 2 (enseignantes)

Nature de l'activité	Temps
Introduction, retour et besoins particuliers	5 minutes
Discussion et réflexion en groupe	25-30 minutes
Moyens à mettre en place et pistes de solutions	15-20 minutes
Conclusion et défis	5 minutes

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

Élèves. Pour ce qui est du fonctionnement des rencontres à proprement parler, elles sont de groupe et de type semi-directif, étant donné que les élèves peuvent faire des découvertes et s'exprimer tout en étant guidés par l'animatrice. Ensuite, il est évident que les jeux de rôles permettent de favoriser l'atteinte des objectifs puisqu'ils permettent de pratiquer certains éléments des thématiques enseignées tout en permettant de concrétiser ce qui n'est vu que théoriquement. Une autre stratégie importante est sans doute celle du pairage avec des élèves prosociaux qui permet de vivre du modelage durant

chacune des séances, mais également à l'extérieur des rencontres étant donné qu'ils entretiennent des liens particuliers à la suite des premières rencontres, renforçant ainsi les opportunités de généralisation. D'autres moyens plus techniques sont également utilisés comme par exemple le matériel visuel employé pendant chacune des rencontres (affiches, extraits vidéos, etc.). Le tout rend l'activité plus agréable puisque ceux-ci peuvent manipuler et participer activement et facilite l'intégration du contenu. À noter également que le journal de bord des élèves est un document fort pertinent pour s'assurer d'une continuité entre chacun des thèmes. Celui-ci consiste à y inclure tous les documents vus dans les séances et les éléments importants à retenir. De plus, les quelques devoirs à faire à la maison avec les parents permettent de bien gérer les apprentissages en plus de favoriser un transfert des acquis. Enfin, les autoévaluations à remplir à la fin de chacune des séances constituent une stratégie importante puisqu'elles permettent aux élèves de prendre une part active dans leur cheminement tout en leur permettant de savoir où ils se situent par rapport aux attentes du programme.

Enseignantes. Dans le cadre de ce volet, la principale façon de fonctionner est les rencontres de groupe, mais les consultations individuelles au besoin représentent un bon moyen de mise en relation qui est adapté aux besoins particuliers de chacune des enseignantes. Comme il s'agit de rencontres d'informations, mais surtout de périodes de discussion et de réflexions communes, le type «faire avec» est privilégié étant donné que l'animatrice et les sujets peuvent mettre leurs idées ensemble pour trouver des pistes de solutions. Bien entendu, il y a toutefois une grande importance accordée au modelage et à l'accompagnement pour aider des enseignements qui sont pris avec des problématiques de victimisation particulières dans leurs classes et qui veulent des conseils pour intervenir. Enfin, tel que mentionné pour le volet élèves, le matériel visuel employé est pertinent pour faire le lien entre ce qui est dit et compris, mais surtout pour modifier le style typique d'une rencontre où les sujets sont simplement assis à écouter une personne parler, rendant le tout interactif et stimulant pour la suite.

2.1.8-Stratégies de gestion des comportements

Élèves. Tout d'abord, le principal moyen de gestion est élaboré en lien avec le code et les procédures planifiés pour l'intervention. En effet, il s'agit d'une gradation d'interventions avec conséquences en cas de non-respect des règles (voir annexe IV). Bien entendu, toute cette technique est imagée et facilement accessible pour tous pour que chacun puisse voir où il en est rendu à chacune des

rencontres. À noter que la gradation est individuelle, tant pour les élèves ciblés que les élèves prosociaux, et recommence à zéro à chacune des séances afin de leur laisser la chance de se reprendre. Ainsi, pour chaque non-respect d'une règle, l'élève se mérite un avertissement. Après trois avertissements, celui-ci perd cinq «points de bons coups» (expliqué dans le paragraphe suivant). Si cela ne suffit pas, au quatrième avertissement l'élève est retiré cinq minutes et au cinquième avertissement il est complètement expulsé de l'atelier en cours et envoyé pour réfléchir avec un représentant du service de garde ou l'éducatrice spécialisée, si elle est disponible.

Toutefois, comme il est important de souligner également les points positifs plutôt que de toujours mettre l'accent sur le négatif, un système de «points de bons coups» est élaboré (voir annexe V). En fait, un élève peut se mériter des points pour chaque devoir rapporté bien fait, pour une bonne participation aux jeux de rôles, pour une bonne action auprès d'un pair pendant la rencontre, pour avoir rempli ses instruments de mesure, etc. Quelques comportements attendus sont définis à l'avance, mais il y a une place, sur-le-champ, pour donner des points pour des comportements positifs surprises. Par la suite, les élèves peuvent choisir d'échanger leurs points contre des petits privilèges ou encore d'attendre et d'économiser pour échanger plus tard plus de points contre de plus gros privilèges.

Finalement, certaines techniques d'intervention de Redl et Wineman (Renou, 2005) peuvent être utilisées, comme par exemple la proximité pour supporter la participation, les promesses et récompenses ainsi que les mises en garde en conséquences pour assurer le bon fonctionnement des séances, l'aide opportune pour supporter ponctuellement certains élèves éprouvant plus de difficultés avec certaines parties du contenu, l'humour pour les jeux de rôles et pour détendre l'atmosphère étant donné qu'il s'agit parfois d'une problématique délicate émotionnellement, et bien d'autres.

Enseignantes. Étant donné que les sujets de ce volet sont des adultes responsables et qu'il s'agit d'une participation sous une base volontaire, les stratégies imaginées pour le volet élèves ne s'appliquent pas vraiment pour les enseignantes. Toutefois, advenant qu'une des enseignantes ne respecte pas une des valeurs du code prévu, il peut être rencontré en individuel pour une mise au point et pour mettre en place un retour conditionnel à la rencontre. Enfin, pour favoriser une participation active, de nombreux encouragements formels et informels sont privilégiés pour favoriser la mobilisation.

2.1.9-Code et procédures

Étant donné qu'il s'agit de valeurs et de règles particulièrement générales, elles sont les mêmes qu'il s'agisse du volet élèves ou du volet enseignantes. D'abord, le code à privilégier en est un d'ouverture, de respect, de partage des connaissances, d'équité, etc. Toutes ces valeurs sont véhiculées dans le but de favoriser la sécurité et l'adaptation pour tous. Ensuite, pour ce qui est des procédures à proprement parler, chacun des sujets (élèves ciblés, élèves prosociaux et enseignantes) doit respecter cinq règles bien précises et toujours possibles à consulter durant les séances, soit : 1) Je lève ma main pour parler, 2) J'écoute en silence ce que disent les autres, 3) Je suis respectueux envers les autres, 4) Je participe activement et adéquatement durant les ateliers et 5) Je partage mes idées avec celles des autres.

2.1.10-Système de responsabilités

Animatrice. Les responsabilités de celle-ci sont les mêmes qu'il s'agisse du volet élèves ou enseignantes. Elle doit, bien entendu, être présente aux rencontres et aviser d'un retard ou d'une absence. Il est également nécessaire qu'elle prépare le matériel obligatoire avant chaque rencontre. De plus, elle s'engage à effectuer des notes évolutives (journal de bord), après chaque rencontre, entre autres pour bien évaluer la mise en œuvre, mais également pour s'assurer du bon fonctionnement des prises de mesure pour l'évaluation des effets de l'intervention. Finalement, elle a comme responsabilité d'offrir une animation et des interventions de qualité aux sujets, soit au meilleur de son savoir, savoir-faire et savoir-être.

Participants. Peu importe qu'il s'agisse des élèves ciblés, des pairs prosociaux ou encore des enseignantes du second volet, chaque sujet a trois responsabilités principales. D'abord, chacun doit être présent aux rencontres et aviser d'un retard ou d'une absence. Ensuite, chaque sujet doit participer de manière active durant les ateliers tout en respectant le code et les procédures mises en place. Enfin, la dernière responsabilité est de faire les devoirs demandés à la suite de quelques séances précises. Toutefois, les pairs prosociaux ont une responsabilité supplémentaire de supporter et renforcer les élèves cibles tout en passant du temps de qualité avec eux à des contextes et des moments différents durant la semaine.

2.1.11-Stratégies de transfert et de généralisation

Élèves. Afin de favoriser une bonne intégration du contenu et des exercices, le programme est planifié de telle sorte que les élèves sont en contact avec beaucoup de matériel visuel concret facilement utilisable qu'ils peuvent conserver pour s'en resservir dans d'autres situations. De plus, une lettre explicative est remise aux parents des élèves cibles et des élèves prosociaux à la fin de chacune des séances afin d'expliquer le contenu présenté. Ce moyen représente donc une opportunité pour ceux-ci de reprendre le thème abordé et de voir avec leurs enfants ce qu'ils ont fait et compris. Dans le même ordre d'idée, une lettre explicative est remise aux enseignantes de deuxième cycle ayant des élèves dans le programme, après chacune des séances. Enfin, il est certain que les nombreux jeux de rôles et mises en situations exécutés tout au long des séances permettent de faire un bon transfert du cognitif vers la pratique afin de favoriser une bonne généralisation. Il est d'ailleurs beaucoup plus simple d'utiliser des stratégies lorsqu'elles ont d'abord été pratiquées dans un contexte moins anxiogène et avec un adulte pour donner des conseils.

Enseignantes. Tout d'abord, le volet enseignantes peut servir de stratégie pour généraliser les acquis du volet élèves étant donné que les enseignantes auront de meilleures connaissances et utiliseront un langage commun et cohérent auprès de tous les élèves. Ils pourront donc accompagner les élèves pour réinvestir le contenu en les aidant à transférer leurs apprentissages à la vie de tous les jours en classe ou sur la cour de récréation. Toutefois, certaines stratégies sont planifiées pour favoriser la généralisation auprès du volet enseignantes précisément. En effet, les enseignantes bénéficient de matériel visuel concret qu'ils peuvent avoir sous la main rapidement et facilement lorsqu'ils en ont besoin en situation réelle. Ensuite, un petit guide sera distribué aux membres de la direction de l'école pour qu'ils puissent transmettre une philosophie contre la victimisation à l'école.

2.1.12-Système de reconnaissance

Élèves. À chacune des séances, chacun des élèves voit reconnaître ses efforts par les «points de bons coups» qui sont distribués ainsi que les privilèges qui peuvent être échangés. De plus, de nombreux renforcements verbaux et non tangibles sont utilisés afin d'encourager la bonne participation étant donné qu'il est souhaitable que les sujets développent une satisfaction intrinsèque et pas

seulement extrinsèque. Ensuite, à plus long terme, l'activité spéciale lors de la dernière séance permet de reconnaître les efforts de chacun des élèves, tant ciblés que prosociaux, ainsi que le chemin qu'ils ont parcouru pour faire face à la victimisation. L'activité en soi consiste à avoir un goûter spécial et à aller faire un jeu choisi à l'extérieur en dépassant de quelques minutes le retour en classe en après-midi.

Enseignantes. Dans le même ordre d'idées que pour le volet élèves, de nombreux renforcements verbaux et non tangibles sont utilisés afin de miser sur une satisfaction intrinsèque. De plus, une collation spéciale (ex : dessert) est offerte à chacune des deux rencontres afin de remercier la participation et l'engagement de ceux-ci. Enfin, un petit certificat de compétence est remis à chacune des enseignantes ayant complété le programme d'intervention afin de souligner les efforts tant pour la présence aux séances de leur volet que du temps passé pour soutenir l'évaluation des effets auprès des élèves du volet principal dans leurs classes.

2.2-Évaluation de la mise en œuvre

2.2.1-Choix des composantes

Dans le cadre de cette intervention, cinq composantes de la mise en œuvre sont évaluées puisqu'il s'agit d'une étape très importante de l'implantation du programme. En effet, une bonne évaluation de celle-ci permet, entre autres, de renforcer la validité interne et les conclusions quant à l'impact du programme, d'adapter la mise en œuvre en cours de route, de documenter ce qui a été fait, auprès de qui et comment, mais également de trouver des éléments qui pourraient peut-être devenir des modérateurs potentiels. L'évaluation de la mise en œuvre permet donc d'évaluer la validité et la fidélité de l'intervention aux plans théorique et pratique.

La première composante à être évaluée est *la conformité* pour les volets élèves et enseignantes. Celle-ci est en réalité la quantité de contenu livrée par l'animatrice et représente un aspect primordial à évaluer étant donné qu'elle a un impact sur l'intégrité du programme. Toutefois, même si le contenu offert durant les séances est documenté, il va de soi que l'expérience de chacun des sujets est différente selon la quantité de contenu reçu. Ainsi, un sujet ayant été moins exposé au contenu risque d'avoir moins de résultats attendus ou plutôt moins de résultats liés directement au contenu (Dane & Schneider, 1998) et c'est pourquoi *l'exposition* est la deuxième composante à être évaluée pour les deux volets.

Ensuite, même si l'exposition permet de dire quels sujets ont été exposés à quels aspects du contenu, elle ne permet pas de décrire qualitativement jusqu'à quel point la participation s'est bien déroulée, ce qui représente toutefois un aspect important étant donné qu'elle influence les conclusions possibles quant aux résultats (Dane & Schneider, 1998). La troisième composante à être évaluée est donc *la qualité de la participation*, mais seulement pour le volet élèves, étant donné qu'il s'agit du volet principal et qu'il risque d'y avoir beaucoup plus de fluctuations au niveau du comportement et de la participation que pour le volet enseignantes. Enfin, comme le milieu d'implantation est une école primaire et que d'autres spécialistes travaillent à l'occasion auprès de certains sujets, il n'est pas possible d'isoler les participants et de leur demander de ne pas recevoir d'autres interventions. Toutefois, il est envisageable de tenir compte de ces surplus dans l'analyse des résultats et c'est pourquoi la quatrième composante à être évaluée est *le débordement du programme*. Encore une fois, celle-ci le est seulement pour le volet élèves puisqu'il est le plus à risque de subir des débordements qui pourraient influencer les résultats.

Finalement, même si le niveau de satisfaction semble être celui qui est le moins corrélé avec l'efficacité d'une intervention, il peut toutefois donner un indice intéressant, entre autres pour le volet enseignantes, afin d'aller chercher l'utilité perçue d'un tel volet qui constitue un ajout complémentaire à l'intervention de base. Ainsi, *le niveau de satisfaction* représente la cinquième et dernière composante à être évaluée pour la mise en œuvre dans chacun des deux volets. Le tableau 6 présente les composantes évaluées, les instruments de mesure utilisés, les variables dérivées ainsi que les temps de mesure privilégiés.

2.2.2-Procédures d'évaluation des composantes

Pour la conformité, un journal de bord (voir annexe VI) est à remplir par l'animatrice à la fin de chacune des séances. Celui-ci recueille des informations comme le contenu abordé, le temps accordé par section, les points forts et faibles, etc. Ainsi il y a huit temps de mesure pour le volet élèves et deux temps de mesure pour le volet enseignantes. Pour ce qui est de l'exposition, il y a également un journal de bord (voir annexe VI) à remplir par l'animatrice pendant chacune des séances. Celui-ci recueille comme informations le nombre d'ateliers et le contenu abordé pour chacun des participants. Toutefois, un document est disponible (voir annexe VII), seulement pour le volet enseignantes, où l'animatrice peut écrire quelques lignes sur le contenu des consultations ponctuelles à la demande des enseignantes.

Tableau 6

Évaluation de la mise en œuvre

Composante	Instrument de mesure (source d'évaluation)	Variables dérivées	Temps de mesure ¹
Conformité (<i>élèves et enseignantes</i>)	Journal de bord avec liste à cocher (animatrice)	-Contenu, nombre de minutes pour chaque section	T3 à T10 (V1); T7 et T9 (V2)
		-Temps global pour les sections «théorie» et «pratique»	T3 à T10 (V1); T7 et T9 (V2)
		-Points forts, faibles, à améliorer	T3 à T10 (V1); T7 et T9 (V2)
Exposition (<i>élèves et enseignantes</i>)	Journal de bord avec liste de présence (volets 1 et 2) et quelques lignes pour contenu (volet 2) (animatrice)	-Nombre d'ateliers et contenu abordé pour chaque participant (volets 1 et 2)	T3 à T10 (V1); T7 et T9 (V2)
		-Nombre de consultations sur demande et contenu (volet 2)	T1 à T12
Qualité de la participation (<i>élèves</i>)	Données observationnelles (animatrice)	-Manifestations des comportements perturbateurs pour chacun des participants	T3 à T10
	Autoévaluation (sujets cibles et pairs prosociaux) et évaluation (animatrice), en concordance	-Niveau d'implication de chaque participant pendant les ateliers	T3 à T10
Débordement du programme (<i>élèves</i>)	Questionnaire (parents et enseignantes des sujets cibles et des pairs prosociaux)	-Autres services reçus à l'école	T1 et T12
		-Services reçus à l'externe	T1 et T12
		-Événements familiaux/scolaires	T1 et T12
Niveau de satisfaction (<i>élèves et enseignantes</i>)	Questionnaire auto-rapporté (sujets cibles, pairs prosociaux et enseignantes)	-Utilité perçue de l'intervention	T12
		-Niveau de satisfaction	T12

¹ : Pré-test : T1 et T2; Implantation de l'intervention : T3 à T10 (élèves) et T7 et T9 (enseignantes); Post-test : T11 et T12

Ainsi, il y a huit temps de mesure pour le volet élèves et deux temps de mesure pour le volet enseignantes. Pour les rencontres ponctuelles, les temps de mesure ne peuvent pas être planifiés à l'avance, mais s'étendent du pré-test au post-test.

Ensuite, au niveau de la qualité de la participation, des données observationnelles sur les comportements perturbateurs et la participation (voir annexe VIII) sont récoltées par l'animatrice pendant chacune des séances. Un second outil est également utilisé, soit une autoévaluation en concordance avec une évaluation (voir annexes IX et X) qui recueillent davantage le niveau d'implication des participants pendant les ateliers, ce qui est évalué par les élèves et l'animatrice à la fin de chacune des séances. Ainsi, pour chacun de ces deux outils, il y a huit temps de mesure. Puis, pour évaluer le débordement du programme, un questionnaire (voir annexe XI) est distribué aux parents et aux enseignantes des sujets cibles et des sujets prosociaux à deux moments, soit une fois durant le pré-test et une fois durant le post-test, afin de noter les autres services reçus à l'école, les services reçus à l'externe ainsi que les événements familiaux et/ou scolaires importants. Enfin, le niveau de satisfaction est évalué par un questionnaire auto-rapporté (voir annexe XII) par les sujets cibles, les pairs prosociaux et les enseignantes afin de mesurer l'utilité perçue de l'intervention et la satisfaction ressentie. Celui-ci est distribué à un moment, soit pendant le post-test de l'intervention.

2.3-Évaluation des effets

2.3.1-Protocole d'évaluation privilégié

Le type choisi est celui du protocole à cas unique et chaque élève est comparé à lui-même durant la durée du programme, le plus souvent possible à l'aide de mesures répétées tout au long du processus (Rivard & Bouchard, 1998). Plus précisément, le protocole est de modèle ABA, c'est-à-dire qu'il y a le pré-test avec la mesure du niveau de base, suivi de la mise en place de l'intervention, puis du retrait de l'intervention et donc du post-test (Ladouceur & Bégin, 1986). Toutefois, il est à noter que le volet enseignantes débute pendant la cinquième semaine du volet élèves. Ainsi, la première phase A est d'une durée de deux semaines, la phase B est de huit semaines et la dernière phase A est de deux semaines. À noter également qu'il y a un minimum de deux points de mesure par semaine. Les tableaux 7 (volet élèves) et 8 (volet enseignantes) présentent les objectifs et construits mesurés, les instruments de mesure utilisés, les variables dérivées, les temps de mesure privilégiés, la nature des mesures, les caractéristiques psychométriques des instruments ainsi que les cibles de l'évaluation.

Tableau 7

Évaluation des effets (volet élèves)

Objectifs et construits	Instruments de mesure (source d'évaluation)	Variabes dérivées (nombre d'items)	Temps de mesure ¹	Nature des mesures	Caractéristiques psychométriques	Cibles de l'évaluation
Diminuer le sentiment de solitude	I1-Échelle de solitude (Asher & Wheeler, 1993) (auto-rapporté)	Sentiment de solitude (16)	T1 et T12 (pré-test et post-test)	0-pas du tout vrai à 3-très vrai	Alpha de Cronbach : 0,90 Fidélité : 0,60 Validité divergente avec nombre de nominations positives reçues (-0,25)	Élèves cibles et élèves prosociaux
Améliorer la qualité des relations d'amitié des élèves	I2-Échelle de la qualité de la relation d'amitié, (Bukowski et al., 1993) (auto-rapporté)	Relations d'amitié (22)	T1 et T12 (pré-test et post-test)	0-pas du tout vrai à 3-très vrai	Bonnes validité et fidélité, mais données non disponibles	Élèves cibles et élèves prosociaux
	I3-Sociométrie (élèves des classes)	Élèves avec qui tu aimes jouer (1) et élèves qui sont tes meilleurs amis (1)	T1 et T12 (pré-test et post-test)	Encercler le nom des élèves concernés	Non disponibles	Élèves cibles et élèves prosociaux
Diminuer la fréquence des incidents de victimisation pour les élèves	I3-Sociométrie (élèves des classes)	Élèves qui se font victimiser (1)	T1 et T12 (pré-test et post-test)	Encercler le nom des élèves concernés	Non disponibles	Élèves cibles

¹ : Pré-test : T1 et T2; Implantation de l'intervention : T3 à T10 (volet 1) et T7 et T9 (volet 2); Post-test : T11 et T12

Objectifs et construits	Instruments de mesure (source d'évaluation)	Variabes dérivées (nombre d'items)	Temps de mesure ¹	Nature des mesures	Caractéristiques psychométriques	Cibles de l'évaluation
Diminuer la fréquence des incidents de victimisation pour les élèves (suite)	I4-Questionnaire maison (auto-rapporté)	Incidents de victimisation de type verbal (1), physique (1) et relationnel (1)	T1 à T12 (mesures répétées)	0-aucun à 3-3 ou plus	Non disponibles	Élèves cibles
Améliorer l'affirmation des élèves en cas de victimisation	I4-Questionnaire maison (auto-rapporté)	Niveau d'affirmation (1)	T1 à T12 (mesures répétées)	0-je me suis enfui(e) à 3-j'ai dit à l'élève qu'il arrête	Non disponibles	Élèves cibles
Améliorer la perception de contrôle des élèves en cas de victimisation	I4-Questionnaire maison (auto-rapporté)	Perception de contrôle (1)	T1 à T12 (mesures répétées)	0-pas du tout à 3-complètement	Non disponibles	Élèves cibles
Diminuer le niveau d'anxiété sociale	I5-Questionnaire adapté du SASC-R (La Greca & Stone, 1993) et de l'échelle d'anxiété sociale (Franke & Hymel, 1985) (auto-rapporté)	Peur d'une évaluation négative (8) Évitement et détresse sociale générale (5)	T1 et T12 (pré-test et post-test)	0-jamais à 3-toujours	SASC-R : bonne validité prédictive Échelle d'anxiété sociale : Cons. interne de 0,71 à 0,93 et stabilité test-retest de 0,75 à 0,82	Élèves cibles et élèves prosociaux
	I5-Questionnaire maison (auto-rapporté)	Signes d'anxiété avant la récréation (1)	T1 à T12 (mesures répétées)	0-pas du tout à 3-beaucoup	Non disponibles	Élèves cibles

¹ : Pré-test : T1 et T2; Implantation de l'intervention : T3 à T10 (volet 1) et T7 et T9 (volet 2); Post-test : T11 et T12

Tableau 8

Évaluation des effets (volet enseignantes)

Objectifs et construits	Instruments de mesure (source d'évaluation)	Variables dérivées (nombre d'items)	Temps de mesure ¹	Nature des mesures	Caractéristiques psychométriques	Cibles de l'évaluation
Augmenter l'implication des enseignantes face à la victimisation	I6-Questionnaire maison (auto-rapporté)	Nombre d'incidents dont j'ai été témoin (1), nombre d'incidents où j'ai intervenu (1)	T1 à T12 (mesures répétées)	Écrire les nombres pour chaque jour de la semaine	Non disponibles	Enseignants du deuxième cycle
Améliorer le sentiment de compétence des enseignantes pour intervenir en situation de victimisation	I6-Questionnaire maison (auto-rapporté)	Le sentiment de contrôle (1) et la satisfaction ressentie (1)	T1 à T12 (mesures répétées)	0-pas du tout à 3-grandement	Non disponibles	Enseignants du deuxième cycle
	I7-Questionnaire maison (auto-rapporté)	Le sentiment de savoir quoi faire (1), le sentiment de se sentir compétent (1)	T1 et T12 (pré-test et post-test)	5 Mises en situation fictives (répondre aux 2 items pour chaque mise en situation fictive)	Non disponibles	Enseignants du deuxième cycle

¹ : Pré-test : T1 et T2; Implantation de l'intervention : T3 à T10 (volet 1) et T7 et T9 (volet 2); Post-test : T11 et T12

2.3.2-Construits évalués pour l'évaluation des effets

Dans le cadre du volet élèves, la majeure partie des objectifs sont mesurés de façon répétée. Ainsi, la fréquence des incidents de victimisation, l'affirmation des élèves en cas de victimisation, la perception de contrôle en cas de victimisation ainsi que le niveau d'anxiété et l'évitement social ont tous des points de mesures à chaque semaine. De plus, certains objectifs évalués en mesures répétées le sont également en mesures pré-test et post-test. C'est effectivement le cas pour les construits suivants : la qualité des relations d'amitié, le niveau d'anxiété sociale. Finalement, deux derniers construits sont évalués seulement en mesures pré-test et post-test, compte tenu de l'organisation de l'intervention, soit le sentiment de solitude et la qualité des relations d'amitié. Bien que les résultats occasionnés suite à l'évaluation de ce construit ne peuvent pas être totalement expliqués par le programme en lui-même, ceux-ci permettent de contextualiser les effets de l'intervention. À noter également que la procédure de sociométrie utilisée pour la sélection des participants sert également d'élément de contextualisation étant donné qu'elle est reprise à la fin, soit durant le post-test.

Pour ce qui est du volet enseignantes, la majeure partie des objectifs sont également mesurés de façon répétée. Ainsi, l'implication des enseignantes face à la victimisation et le sentiment de compétence des enseignantes pour intervenir en situation de victimisation ont tous des points de mesure à chaque semaine. De plus, un objectif évalué en mesures répétées l'est également en mesures pré-test et post-test, soit le sentiment de compétence des enseignantes pour intervenir en situation de victimisation.

2.3.3-Procédures d'évaluation des effets

Dans le cadre du volet élèves, la procédure pour les mesures en pré-test et post-test est simplement d'administrer les questionnaires aux participants à la première (T1) et dernière semaine (T12). Les instruments servant à mesure les construits suivants : 1) le sentiment de solitude, la qualité des relations d'amitié et 3) le niveau d'anxiété sociale social sont donc remis aux élèves à ces deux moments, dès qu'ils finissent de dîner. Ces instruments sont à remplir pour les élèves cibles, mais également pour les élèves prosociaux afin de contextualiser davantage l'intervention. De plus, le questionnaire de sociométrie utilisé pour recruter les sujets sert également afin de mesurer le construit de la qualité des relations d'amitié et la diminution de la fréquence des incidents de victimisation. Cet instrument est à remplir par tous les élèves des classes de deuxième cycle à la première et dernière

semaine de l'intervention. En ce qui concerne les mesures répétées, les procédures sont un peu plus complexes. D'abord, le questionnaire maison sert à mesurer quatre construits en même temps pour les élèves cibles seulement, dépendamment des questions de l'instrument, soit : 1) la fréquence des incidents de victimisation, 2) l'affirmation en situation de victimisation, 3) la perception de contrôle en situation de victimisation et 4) le niveau d'anxiété et l'évitement social. Étant donné que chaque objectif est mesuré par une seule question, il est plus facile, pour les élèves, d'avoir seulement une feuille à remplir. Ils doivent donc remplir cet instrument à chaque matin, pendant les 12 semaines du programme.

Pour ce qui est du volet enseignantes, la procédure pour les mesures en pré-test et post-test est simplement de leur remettre le seul questionnaire en mains propres avec une lettre d'explications, en leur laissant quelques jours pour le remplir. Ensuite, pour ce qui est des mesures répétées, les enseignantes ont un instrument à remplir, qui mesure deux objectifs en même temps. Ils doivent compléter le questionnaire à chaque vendredi après-midi pendant les 12 semaines du programme (voir annexes XIII à XIX pour une copie des instruments de mesure qui seront utilisés pour les volets élèves et enseignantes).

3-Résultats

3.1-Évaluation de la mise en œuvre

3.1.1-Comparaison entre prévu et vécu (élèves)

3.1.1.1-Participants (caractéristiques et recrutement)

Au départ, il était prévu de choisir trois ou quatre élèves cibles en 3^e ou 4^e année et de les jumeler avec le même nombre d'élèves prosociaux du même âge. Le recrutement s'est déroulé dans les six classes de deuxième cycle à l'aide d'un questionnaire de sociométrie, mais les élèves sélectionnés se sont retrouvés dans trois classes de 4^e année et une classe de 3^e année. Ainsi, il n'y avait pas de profil recherché dans les deux classes restantes. Suite à l'analyse des questionnaires, 12 élèves ont été choisis, mais deux d'entre eux n'ont pas obtenu l'accord de leurs parents pour participer. En réalité, il y eut donc cinq élèves «victimes», actuelles ou potentielles, et cinq élèves «prosociaux», tous volontaires et intéressés à participer au programme. Le tableau 9 décrit les principales caractéristiques des participants.

Tableau 9 : Principales caractéristiques des participants

Nom	Sexe	Âge au début du projet	Année scolaire	Lieu de naissance	Lieu de naissance des parents
Pvic1	M	9 ans	4 ^e	Québec	Vietnam
Pvic2	M	9 ans	4 ^e	Québec	Québec
Pvic3	F	9 ans	4 ^e	Québec	Cambodge
Pvic4	F	8 ans	3 ^e	Québec	Chine
Pvic5	F	8 ans	3 ^e	Belgique	Afrique du Sud
Ppro1	M	9 ans	4 ^e	Algérie	Algérie
Ppro2	M	9 ans	4 ^e	Roumanie	Roumanie
Ppro3	F	9 ans	4 ^e	Colombie	Colombie
Ppro4	F	8 ans	3 ^e	Québec	Vietnam
Ppro5	F	9 ans	4 ^e	Québec	Tunisie

Toutefois, quelques victimes méritent une attention particulière en fonction de certaines de leurs caractéristiques. Un des élèves (Pvic1) est actuellement suivi par le DPJ (négligence parentale) et a dû rencontrer des intervenants durant la période du projet. Un autre élève (Pvic2) s'absente souvent de l'école pour des raisons non justifiées par les parents et a de nombreux problèmes d'apprentissage. Enfin, une élève (Pvic3) a déménagé et changé d'école vers la fin du programme, mais ceci fut vécu positivement selon son témoignage. Toutefois, comme cette élève manquait seulement la dernière séance, l'activité récompense et la période pour remplir les questionnaires en post-test, ses résultats ne seront pas trop affectés, d'autant plus que l'animatrice s'est occupée de la rencontrer au temps 12 pour compléter l'ensemble des questionnaires restants. Il faudra toutefois en tenir compte dans l'analyse des résultats. Les tableaux 10 et 11 présentent certaines caractéristiques des participants au temps 1, suite au questionnaire de sociométrie utilisé pour les recruter.

Tableau 10 : Caractéristiques sociométriques des victimes par rapport aux questions de victimisation

	Q2-Élèves qui se font victimiser			Q3-Élèves qui sont gênés et préfèrent être seuls			Q7-Élèves qui ont souvent l'air triste			Q5-Élèves qui victimisent les autres		
	Score part. (%)	Score classe (%)	Écart-Type	Score part. (%)	Score classe (%)	Écart-Type	Score part. (%)	Score classe (%)	Écart-Type	Score part. (%)	Score classe (%)	Écart-Type
Pvic1	0,0	4,7	7,7	11,1	6,3	5,25	25,93*	7,9	8,6	0,0	5,2	15,7
Pvic2	14,3*	4,6	5,5	14,3	6,5	9,36	14,29*	4,9	7,8	3,6	11,0	20,2
Pvic3	7,4	4,7	7,7	14,8*	6,3	5,25	33,33*	7,9	8,6	0,0	5,2	15,7
Pvic4	0,0	5,5	6,3	37,5*	7,9	8,44	16,67*	4,2	6,0	0,0	5,1	7,9
Pvic5	0,0	5,5	6,3	20,8*	7,9	8,44	4,17	4,2	6,0	0,0	5,1	7,9

* : donnée à au moins plus 1 écart-type du score classe

Tableau 11 : Caractéristiques sociométriques des prosociaux par rapport aux questions de prosocialité

	Q1-Élèves avec qui tu aimes le plus jouer			Q4-Élèves qui sont gentils avec les autres			Q6-Élèves qui sont tes meilleurs amis			Q8-Élèves qui ont de bonnes idées		
	Score part. (%)	Score classe (%)	Écart-type	Score part. (%)	Score classe (%)	Écart-type	Score part. (%)	Score classe (%)	Écart-type	Score part. (%)	Score classe (%)	Écart-type
Ppro1	25,0*	15,4	8,7	57,1	43,6	19,9	28,6*	11,7	7,4	35,7*	15,5	12,6
Ppro2	29,6*	16,1	6,8	55,6	52,0	18,9	29,6*	18,5	6,3	14,8	17,4	10,6
Ppro3	19,2*	11,3	6,1	65,4*	20,2	16,3	15,4	8,8	6,7	46,2*	11,1	12,0
Ppro4	33,3*	20,8	11,4	75,0*	40,2	14,3	45,8*	26,1	13,3	58,3*	24,4	13,2
Ppro5	28,6*	15,4	8,7	64,3*	43,6	19,9	17,9	11,7	7,4	42,9*	15,5	12,6

* : donnée à au moins plus 1 écart-type du score classe

Avec les tableaux, on constate que chaque participant «victime» a au moins un résultat significatif (à au moins 1 écart-type de la moyenne de classe) dans les trois questions mesurant la victimisation. De plus, les résultats à la question Q5 indiquent que les élèves choisis ne sont pas agressifs et donc qu'ils sont plus du type passif. Ensuite, les résultats à la question Q3 montrent que les élèves sont tous plus gênés et préfèrent plus être seuls que la moyenne des élèves de leur classe. À la question Q7, les participants ont tous l'air aussi tristes ou plus tristes que les moyennes de classe. Enfin, à la question Q2, on remarque que trois élèves ont un résultat de zéro (différence de moins d'un écart-type), ce qui indique que ces participants présentaient davantage des caractéristiques de victimes potentielles plutôt qu'actuelles. Pour ce qui est des participants «prosociaux», les données montrent que chaque élève a au moins deux résultats significatifs (à au moins 1 écart-type de la moyenne de classe) sur quatre questions mesurant le niveau de prosocialité. Puis, la seule donnée inférieure à la moyenne est celle du participant 2 à la question Q8, mais cette différence n'est pas significative.

3.1.1.2-Programme et contenu (conformité)

La figure 2 présente le pourcentage de conformité dans le temps en fonction des deux sections des séances, soit la mise en place et la pratique, cette dernière incluant les diverses activités planifiées dans chaque rencontre. L'animatrice avait planifié prendre 40% du temps pour la mise en place (incluant le dîner) et 60% du temps pour la pratique. En général, comme la transition après le dîner et l'échange de documents (questionnaires, devoirs, etc.) était un peu plus ardue, la période de mise en place a souvent été un peu plus longue que prévue. Toutefois, au fil des séances, la section sur la pratique a su reprendre un peu plus de temps que prévu. À noter toutefois que le pourcentage de conformité ne descend jamais en bas de 80% et qu'il n'y a donc pas eu une très grande variabilité.

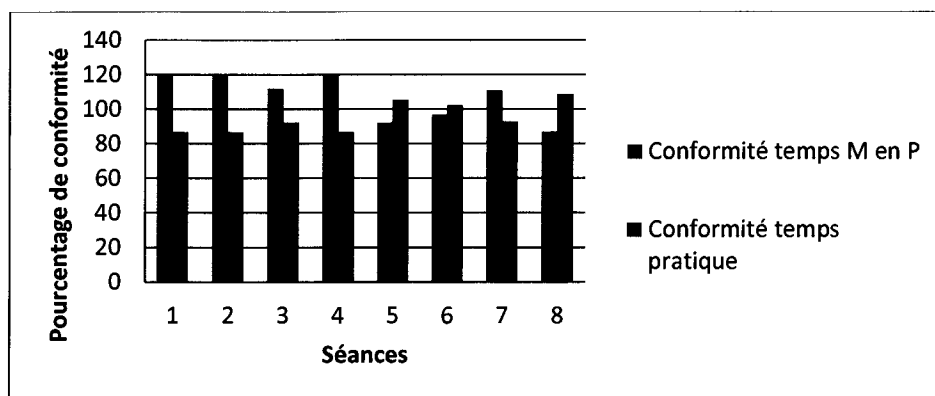


Figure 2 : Conformité pour les élèves (temps)

Par rapport au contenu abordé durant la pratique, certaines activités ont dû être ajustées compte tenu, entre autres, du temps disponible ou de la compréhension des élèves. Le tableau 12 présente le degré de conformité des activités abordées en fonction de ce qui avait été planifié. Certaines ont dû être écourtées et d'autres simplement enlevées puisqu'elles étaient moins pertinentes aux besoins actuels des participants. Dans l'ensemble, l'animatrice a complété 23 activités sur 27, ce qui représente un degré de conformité de 85%.

Tableau 12 : Conformité du contenu abordé (élèves)

Rencontre	Nb d'activités prévues	Nb d'activités abordées	Degré de conformité
1	3	2	67%
2	3	3	100%
3	5	4.5	90%
4	3	2	67%
5	5	5	100%
6	3	2.5	83%
7	4	3	75%
8	1	1	100%
Total	27	23	85%

Les aspects positifs des rencontres soulevés par l'animatrice à la fin de chacune de celles-ci sont, entre autres : le matériel visuel, les activités dynamiques, les responsabilités données aux élèves, l'organisation, les systèmes de choix pour les équipes, le souci de faire participer tout le monde, les jeux de rôles variés, la méthode de la découverte, les moyens de mise en relation diversifiés, le modelage des élèves, l'esprit d'équipe suscité, etc. Bien entendu, ces éléments ne représentent pas une liste exhaustive de tout le journal de bord, mais donne un aperçu significatif des points forts des rencontres. Ensuite, sur une échelle de zéro à dix, l'animatrice a pu évaluer son niveau de satisfaction

par rapport à son animation, suite à chacune des rencontres. Celle-ci s'est donné une moyenne de 8.1/10 avec un minimum à sept et un maximum à neuf, ce qui ne donne pas une grande variabilité dans les résultats.

Selon l'animatrice, ce qui fut un peu plus difficile durant les séances était, sans donner une liste exhaustive : le vocabulaire parfois un peu difficile pour les élèves, le retour sur la semaine souvent négligé, la recherche d'attention d'un élève (Pvic2), le comportement un peu plus difficile d'un autre élève (Pvic1), etc. Toutefois, l'animatrice proposait plusieurs pistes d'amélioration à la fin de chacune des rencontres, comme par exemple : établir une structure plus claire pour la mise en place, varier les emplacements dans le local, prendre plus de temps pour réviser le devoir de la semaine, pousser chaque activité plutôt que d'aborder en surface, discuter avec l'élève (Pvic2) sur sa recherche d'attention inappropriée dans le groupe, occuper l'élève plus agité (Pvic1), etc. Ces éléments représentent donc des exemples significatifs, sans être une liste exhaustive.

3.1.1.3-Contexte temporel et dosage (exposition)

Tel que planifié, le volet «élèves» a duré huit rencontres (1 rencontre par semaine) en ajoutant deux rencontres en pré-intervention et deux rencontres en post-intervention qui ne sont pas évaluées dans la mise en œuvre. La plupart des élèves ont été présents à chacune des rencontres, mais un élève (Pvic3) a manqué la dernière rencontre, un autre (Pvic1) était absent à deux rencontres (séances 3 et 6) et un dernier participant (Ppro2) a manqué également deux rencontres (séances 2 et 3).

Le tableau 13 présente un résumé des minutes d'exposition lors des séances du programme d'intervention. Le temps moyen total fut de 79 minutes, ce qui ne représente pas une modification significative de la planification initiale de 75 minutes, incluant la période du dîner. La grande variabilité entre les minutes minimum et maximum est expliquée en majeure partie par la dernière séance «la révision des thèmes» qui a laissé une plus grande place à la pratique.

Tableau 13 : Minutes d'exposition des ateliers de groupe

Minutes d'exposition	Prévu	Observé (moyenne)	Minimum	Maximum
Mise en place	30	33,75	28	37
Pratique	45	45,25	39	60
Total	75	79	75	92

3.1.1.4-Qualité de la participation

Avec le code et les procédures mis en place tout au long des séances, le nombre d'avertissements ne fut pas élevé. Un élève (Pvic1) a reçu deux avertissements en tout et un élève (Ppro1) en a reçu un (en même temps que l'autre élève «victime»). Ceux-ci ont donc été ponctuels et n'ont pas affecté le déroulement des rencontres ou la participation des autres élèves.

La figure 3 présente la qualité du comportement telle que perçue par chacun des élèves en comparaison avec la perception de l'animatrice, grâce à des données observationnelles et écrites. On remarque qu'en général, la qualité du comportement était assez élevée avec un maximum pouvant atteindre trois. Un score de zéro représente le non-respect de l'ensemble des règles alors qu'un score de trois représente le respect de toutes les règles. De plus, les données concordent la plupart du temps avec l'animatrice, tant pour les «victimes» que les «prosociaux». Toutefois, celle-ci a semblé un peu plus sévère dans son évaluation que les élèves eux-mêmes, mais les différences ne sont pas significatives.

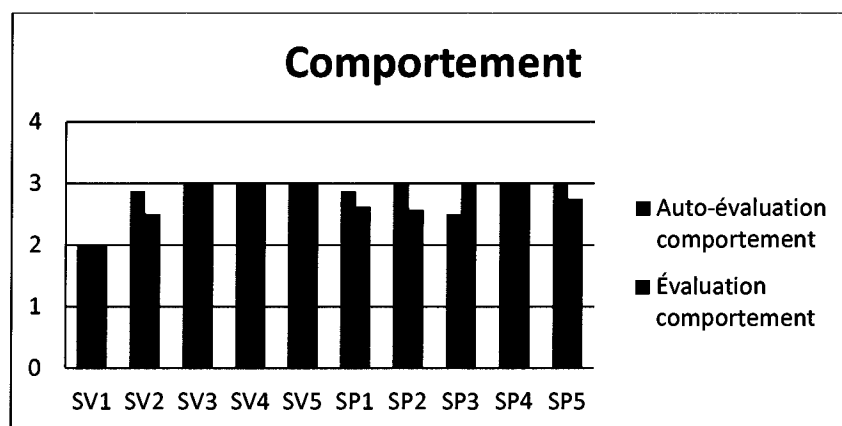


Figure 3 : Auto-évaluation et évaluation de la qualité du comportement

La figure 4 présente la qualité de la participation telle que perçue par chacun des élèves en comparaison avec la perception de l'animatrice, grâce à des données observationnelles et écrites. On remarque que les données sont légèrement inférieures à la qualité du comportement, avec un maximum possible de trois. Un score de zéro représente une faible participation à toutes les activités alors qu'un score de trois représente une excellente participation à toutes les activités. En général, les élèves «prosociaux» ont des scores un peu plus élevés que les élèves «victimes». De plus, l'animatrice semble noter que les «victimes» participent moins qu'eux-mêmes ne le disent et que les «prosociaux» participent plus qu'ils ne le disent.

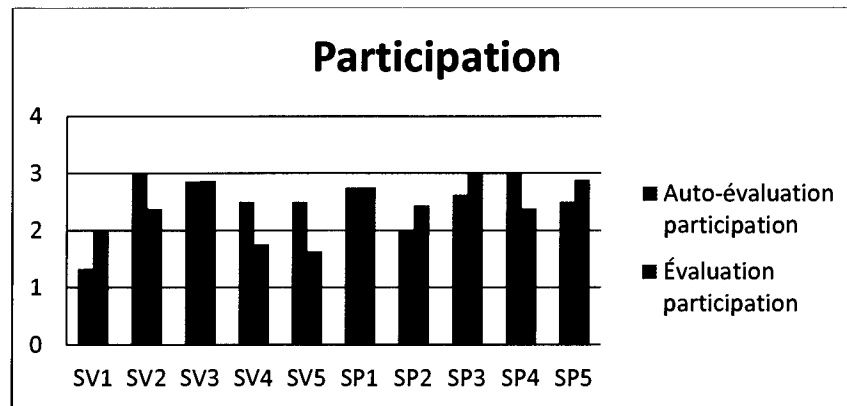


Figure 4 : Auto-évaluation et évaluation de la qualité de la participation

Enfin, outre les données mentionnées dans les graphiques, l'animatrice a pu observer d'abord une grande progression au niveau de la participation des élèves «victimes». Par exemple, lune participante (Pvic4) n'arrivait pas à répondre à l'animatrice lorsqu'elle posait des questions lors des premières rencontres, mais était par contre l'une des premières à lever la main ou se proposer pour les jeux de rôles vers la fin. D'ailleurs, son enseignante dit avoir vu un changement en classe puisque son élève est beaucoup plus proactive verbalement et semble moins gênée avec les autres. Enfin, l'animatrice a pu remarquer que le groupe dans l'ensemble était très motivé pour chacune des activités et que les élèves ne s'influençaient par réellement négativement entre eux lorsque certains perdaient l'attention.

3.1.1.5-Débordement du programme

Étant donné que les élèves de ce programme ont été choisis selon des critères et non référés en raison d'une problématique spécifique, ceux-ci n'étaient pas nécessairement connus des services professionnels de l'école. Afin d'évaluer le débordement, un questionnaire fut rempli au pré-test et au post-test par un parent et un enseignant pour chacun des élèves, victime ou prosocial. Parmi les éléments mentionnés, les données concordaient avec ce qui était nommé par le parent et l'enseignante, augmentant ainsi la validité de celles-ci. Par contre, outre le suivi au DPJ d'un élève, les difficultés d'apprentissage et l'absentéisme fréquent d'un autre élève et le changement d'école d'une élève à la fin du programme, tel que mentionné dans la section «participants (caractéristiques et recrutement)», aucune autre information fournie ne pouvait avoir d'impact réel sur les résultats obtenus suite au programme.

3.1.1.6-Niveau de satisfaction

Sur une échelle de quatre points allant de «je n'ai pas aimé» (0) à «j'ai vraiment beaucoup aimé» (3), les dix élèves ont affirmé qu'ils ont «vraiment beaucoup aimé» le programme. Ensuite, au niveau de l'utilité perçue, les réponses à une échelle en quatre points allant de «pas utile du tout» (0) à «vraiment très utile» (3) ont permis de montrer que neuf participants ont trouvé le programme vraiment très utile et qu'un seul (prosocial) l'a trouvé très utile. Quand les élèves furent questionnés sur leur activité préférée entre les huit séances, sept d'entre eux ont dit que c'était «la révision des thèmes». Parmi les autres, un élève (prosocial) a trouvé que c'était «faire face à une situation de victimisation», un autre (victime) a trouvé que c'était «parler de soi» et un dernier (victime) a trouvé que c'était «la gestion des émotions en situation de victimisation. Même si les participants n'ont trouvé que le manque de temps comme point à améliorer, ceux-ci sont arrivés à nommer certains points positifs, élèves victimes et prosociaux confondus. Parmi ceux-ci, on retrouve : beaucoup de pratique et de jeux de rôles, beaucoup de pancartes et de matériel visuel, des activités variées à chaque rencontre, de nombreux apprentissages, le caractère amusant des ateliers, etc. En général, ce sont les participants «victimes» qui ont noté les jeux de rôles et les apprentissages.

3.1.1.7-Autres composantes où il y a eu du changement

Seulement deux autres composantes ont du être ajustées en cours de route. La première fut «animateurs», étant donné que l'éducatrice spécialisée a eu d'autres mandats à réaliser aux moments où l'étudiante animait les ateliers. Elle a pu venir à quelques reprises, mais l'animation et la gestion des documents étaient assumés individuellement, la plupart du temps. La deuxième composante modifiée fut «stratégies de transfert de la généralisation», en raison de divers facteurs. D'abord, un court aide-mémoire n'a pas été donné aux élèves à chaque semaine étant donné qu'une lettre explicative était envoyée aux parents à chaque atelier, qu'ils avaient toujours un devoir récapitulatif et qu'il était préférable, selon le temps, de préparer un petit guide pour les élèves à la fin de l'ensemble des séances. De plus, le message de sensibilisation à l'intercom ne fut pas diffusé puisque le besoin ne s'est plus fait sentir en cours de route. Enfin, il n'y eut pas de remise d'exercices supplémentaires aux enseignantes à chaque séance étant donné le manque de temps des enseignantes et de l'animatrice elle-même. Toutefois, elles ont quand même reçu un résumé du contenu de chacune des séances pour en reparler avec les élèves concernés selon les situations.

3.1.1.8-Autres composantes où il n'y a pas eu de changement

Enfin, les composantes «but et objectifs», «contexte spatial», «stratégies de gestion des apprentissages», «stratégies de gestion des comportements», «code et procédures», «système de responsabilité» et «système de reconnaissance» sont celles qui n'ont pas eu de changements entre la planification du volet «élèves» et la fin de l'animation de celui-ci.

3.1.2-Jugement global sur la mise en œuvre

En somme, tel que mentionné dans les sections précédentes, très peu de changements sont survenus entre la planification du programme et la fin de l'implantation de celui-ci. Les participants, autant victimes que prosociaux, ont été bien sélectionnés dans l'ensemble en fonction de leurs caractéristiques. De façon isolée, il faut toutefois considérer les différentes problématiques de certains élèves (Pvic1, Pvic2 et Pvic3) qui peuvent nuancer quelques résultats. Une autre modification pouvant influencer les résultats est sans doute au niveau de la conformité du temps accordé à la pratique durant les ateliers. En effet, les participants ont eu moins de temps que planifié pour vivre les différentes activités et jeux de rôles, ce qui peut nuire à leurs progrès. D'autant plus que le matériel supplémentaire n'a pas été remis aux enseignants pour les utiliser entre les séances afin de favoriser la généralisation. Par contre, comme l'exposition observée était bonne et le nombre d'absence très faible, les résultats ne seront pas trop influencés. Ensuite, la qualité du comportement et de la participation n'auront probablement pas d'impact sur les résultats, sauf peut-être pour un participant (Pvic1) qui s'impliquait moins que les autres. Enfin, comme il n'y eu aucun débordement au programme et que le niveau de satisfaction était très élevé, ces deux composantes n'influenceront probablement pas les résultats.

3.1.3-Comparaison entre prévu et vécu (enseignantes)

3.1.3.1-Participants (caractéristiques et recrutement)

Après avoir expliqué les grandes lignes du projet aux six enseignantes concernées au départ du deuxième cycle (3^e et 4^e année), quatre d'entre elles ont accepté de participer au programme. Parmi celles-ci, on retrouve trois enseignantes de 4^e année ayant chacune 29 élèves et une enseignante de 3^e année ayant 26 élèves. Elles ont entre deux et dix ans d'expérience et n'ont pas toujours enseigné

auprès du même groupe d'âge. Chacune de ces enseignantes avait au moins un élève participant au principal volet de ce programme, qu'il soit considéré comme victime ou prosocial.

3.1.3.2-Programme et contenu (conformité)

La figure 5 présente le pourcentage de conformité dans le temps en fonction des différentes sections des séances. Lors de la première rencontre, le pourcentage de conformité fut parfait dans l'ensemble. Toutefois, à la deuxième, même si la mise en place et la réflexion ont duré exactement le temps planifié, le temps accordé à la théorie supplémentaire fut 50% conforme étant donné que la séance a été moins longue que prévu et que c'est cette section qui fut coupée.

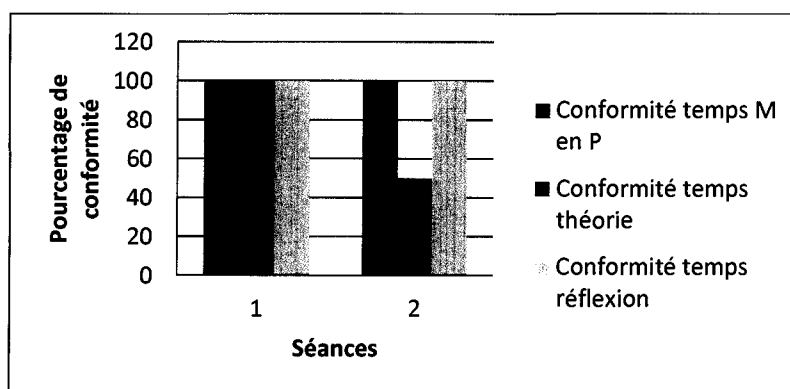


Figure 5 : Conformité pour les enseignantes (temps)

Par rapport au contenu abordé durant les périodes de réflexion, certaines activités ont du être ajustées, étant donné l'intérêt marqué pour certaines enseignantes par rapport à des éléments en particulier. Le tableau 14 présente le degré de conformité des activités abordées en fonction de ce qui avait été planifié. Certaines ont du être écourtées et d'autres simplement enlevées, comme par exemple la définition des conséquences de la victimisation, puisqu'elles étaient moins pertinentes aux besoins actuels des enseignantes de réfléchir et d'échanger. Dans l'ensemble, l'animatrice a complété six activités sur huit, ce qui représente un degré de conformité de 75%.

Tableau 14 : Conformité du contenu abordé (enseignantes)

Rencontre	Nb d'activités prévues	Nb d'activités abordées	Degré de conformité
1	5	4	80%
2	3	2	67%
Total	8	6	75%

Sans donner une liste exhaustive, les points positifs des rencontres soulevés par l'animatrice étaient : la bonne connaissance du sujet, l'écoute des besoins par rapport au contenu planifié, les exemples concrets, le temps accordé pour laisser les enseignantes s'exprimer et les nombreux renforcements verbaux utilisés. Toutefois, la difficulté de ces rencontres était de rester centrés au cœur de la discussion. Enfin, un point à améliorer aurait été de demander aux enseignantes de noter les conclusions de nos réflexions et de coter elles-mêmes leur participation. Finalement, l'animatrice a évalué sur une échelle de zéro à dix, son niveau de satisfaction à la fin de chacune des rencontres. Avec la première à huit et la deuxième à sept, celles-ci ont une moyenne de 7.5/10.

3.1.3.3-Contexte temporel et dosage (exposition)

Tel que planifié, le deuxième volet s'est déroulé pendant deux rencontres, mais celles-ci ont du être rapprochées dans le temps, soit à la semaine sept et à la semaine neuf. Les quatre enseignantes volontaires ont été présentes aux deux séances, durant toute la durée de celles-ci. Le temps moyen total fut de 47.5 minutes, ce qui ne représente pas une modification significative de la planification initiale de 50 minutes. La seule différence dans le temps accordé à chacune des phases fut la place laissée à la théorie supplémentaire lors de la deuxième rencontre. Le tableau 15 présente un résumé des minutes d'exposition lors des séances du volet «enseignantes».

Tableau 15 : Minutes d'exposition des ateliers pour les enseignantes

Minutes d'exposition	Prévu	Observé (rencontre 1)	Observé (rencontre 2)	Observé (moyenne)
Mise en place des séances	10	10	10	10
Théorie supplémentaire	10	10	5	7.5
Réflexion en groupe	30	30	30	30
Total	50	50	45	47.5

3.1.3.4-Niveau de satisfaction

Sur une échelle allant de «pas du tout satisfaite» (0) à «vraiment très satisfaite» (3), trois enseignantes ont répondu qu'elles étaient très satisfaites (2) et une enseignante a répondu qu'elle était un peu satisfaite (1). Au niveau de l'utilité perçue, l'échelle était également composée de quatre points

et allait de «pas utile du tout» (0) à «vraiment très utile» (3). Trois enseignantes ont affirmé avoir trouvé les rencontres très utiles (2) et une enseignante a affirmé avoir les avoir trouvées un peu utiles (1). À noter que ce sont deux enseignantes différentes à chaque question qui ont coté la réponse inférieure. Parmi les points forts énoncés par les enseignantes à propos des séances, deux éléments sont ressortis à au moins deux reprises, soit : 1- le grand intérêt de pouvoir partager et écouter les expériences des autres et 2- le fait de se fixer un défi personnel et de pouvoir en discuter avec les autres. Toutefois, plusieurs autres points positifs furent mentionnés, comme par exemple l'apprentissage d'informations sur les victimes, les renforçateurs alimentaires fournis par l'animatrice, la place accordée à l'introspection, les documents résumés fournis, la compréhension de l'animatrice envers la charge élevée des enseignantes, etc. Une seule enseignante a nommé un point à améliorer, c'est-à-dire de noter les défis pour éviter de l'avoir oublié en cours de route entre les deux rencontres.

3.1.3.5-Autres composantes où il y a eu du changement

La seule autre composante ayant eu des changements est celle des «stratégies de gestion des apprentissages». En fait, comme l'intervention s'est vraiment axée sur la discussion avec les enseignants, il n'y eu pas de présentation vidéo et moins de contenu visuel que prévu. Par contre, cette formule de départ a été ajustée en cours de route afin de mieux répondre aux besoins des enseignantes qui préféraient réfléchir sur des points ouverts et repartir avec des «aide-mémoire» de contenu ensuite.

3.1.3.6-Autres composantes où il n'y a pas eu de changement

Enfin, les composantes «but et objectifs», «animateurs», «contexte spatial», «stratégies de gestion des comportements», «code et procédures», «système de responsabilités», «stratégie de transfert de la généralisation» et «système de récompense» sont celles qui n'ont pas eu de changement entre la planification du volet «enseignants» et la fin de l'animation de celui-ci.

3.1.4-Jugement global sur la mise en œuvre

En somme, très peu de changements sont survenus entre la planification du programme et la fin de l'implantation de celui-ci. Outre une moins grande période accordée à la théorie lors de la deuxième

rencontre et deux courtes activités supprimées au total, aucun changement significatif n'est survenu. D'ailleurs, l'ajustement en cours de route du déroulement des discussions répondait mieux aux besoins des enseignantes et ne peut donc pas trop influencer les résultats. Ainsi, pour le volet «enseignants», la mise en œuvre ne semble pas jouer un rôle important dans l'interprétation des résultats. Il est toutefois nécessaire de tenir compte du fait qu'elles disaient avoir déjà de bonnes connaissances théoriques pour expliquer la portée des résultats suite à l'implantation du programme.

3.2-Évaluation des effets

3.2.1-Volet élèves

3.2.1.1-Objectif 1 : Diminuer la fréquence des incidents de victimisation

La fréquence des incidents est mesurée de façon quotidienne à l'aide d'un questionnaire auto-rapporté par les participants «victimes» seulement, étant donné que les participants «prosociaux» n'ont pas rapporté de situation. Sur les cinq victimes, l'élève Pvic1 n'a presque jamais amené ses questionnaires et l'élève Pvic4 n'a rapporté aucun incident. Les figures 6 à 8 présentent donc les données pour les autres élèves, en fonction des incidents de victimisation verbale, physique et sociale. Les deux lignes verticales indiquent le début et la fin de l'intervention.

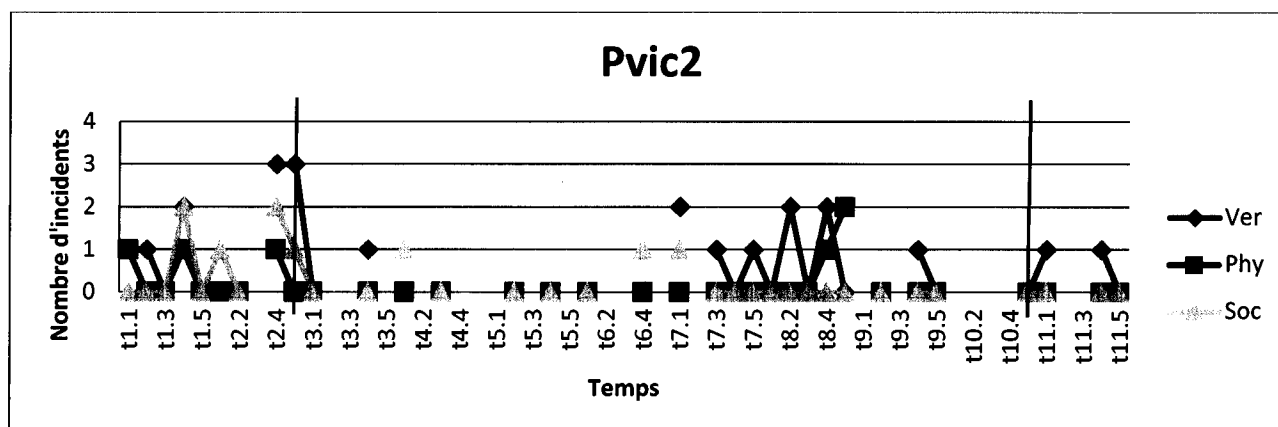


Figure 6 : Nombre d'incidents de victimisation verbale, physique et sociale rapportés par Pvic2.

L'élève Pvic2 rapporte quelques incidents de type verbal, physique et social au niveau de base. Tel que prévu, le nombre d'incidents diminue peu longtemps après que l'intervention commence, au temps 3. On remarque une légère augmentation aux temps 7 et 8, avec un peu plus d'incidents de

victimisation verbale et physique. Toutefois, ces incidents ne semblent pas supérieurs à ceux vécus au pré-test. Puis, au post-test, le participant note seulement deux incidents de victimisation verbale. Ainsi, on remarque une légère diminution de la fréquence des incidents de victimisation pour Pvic2.

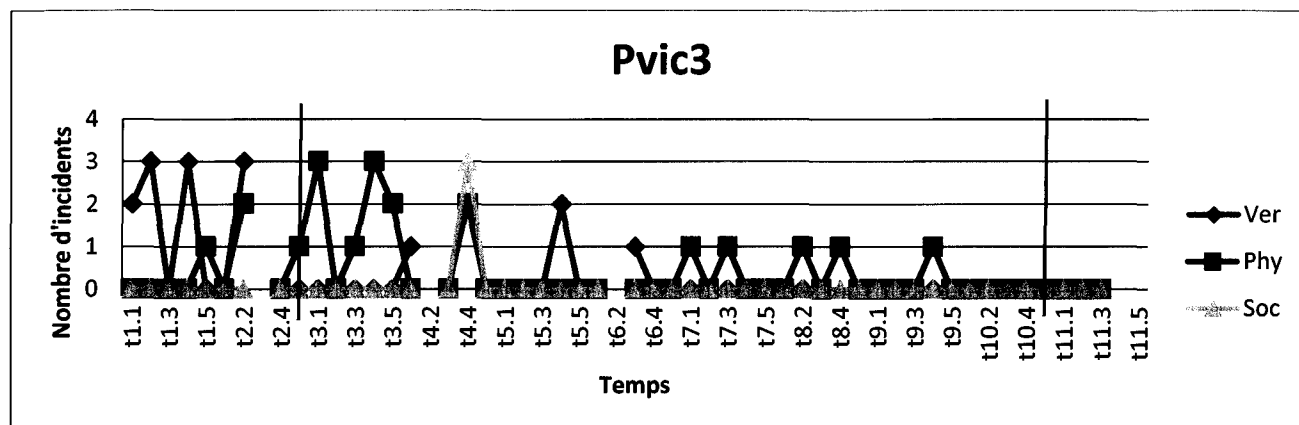


Figure 7 : Nombre d'incidents de victimisation verbale, physique et sociale rapportés par Pvic3.

L'élève Pvic3 rapporte plusieurs incidents de victimisation verbale et physique ainsi qu'un seul incident social. Au niveau de base, on remarque une moyenne d'environ trois incidents de type verbal et un incident de type physique. Tel que prévu, un peu après le début de l'intervention, on remarque une diminution des incidents rapportés de type verbale alors qu'on voit plutôt une augmentation des incidents de type physique, puis une diminution. À partir du temps 7, la participante note seulement quelques incidents de victimisation physique. Puis, au post-test, aucun incident n'est rapporté. Ainsi, on remarque une diminution de la fréquence des incidents de victimisation pour Pvic3.

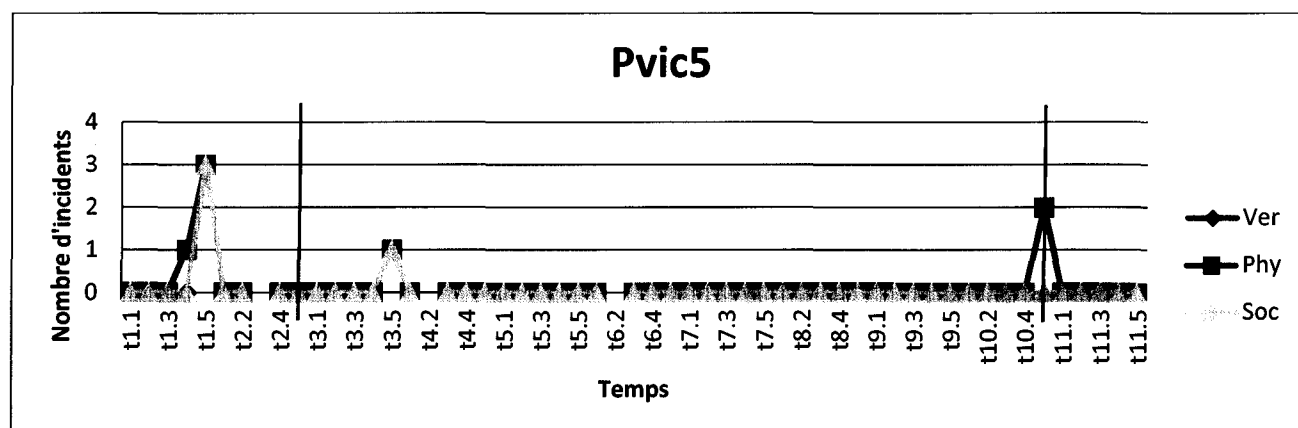


Figure 8 : Nombre d'incidents de victimisation verbale, physique et sociale rapportés par Pvic5.

L'élève Pvic5 rapporte seulement quatre jours où elle a été victime au niveau physique et/ou social. La moitié de ces incidents surviennent pendant le pré-test et une autre journée se trouve au tout début de la mise en place de l'intervention. Puis, le dernier incident est rapporté pendant le post-test, soit peu longtemps après la fin de l'intervention. Ainsi, on remarque que la majorité des incidents se retrouvent dans les trois premières semaines du programme.

Afin d'évaluer la fréquence des incidents de victimisation, une mesure de sociométrie est également utilisée en pré-test et post-test afin de vérifier la perception des pairs par rapport à la diminution ou non des incidents. Le tableau 16 présente les réponses des élèves des classes dans lesquelles se trouvaient les participants «victimes», aux temps 1 et 12.

Tableau 16 : Réponses des élèves à la question 2 du questionnaire de sociométrie.

Participants	Temps	Q2-Élèves qui se font victimiser		
		Score sujet (%)	Score classe (%)	Écart-Type
Pvic1	T1	0,0	4,7	7,7
	T12	0,0	6,9	7,3
Pvic2	T1	14,3	4,6	5,5
	T12	40,7	9,6	10,0
Pvic3	T1	7,4*	4,7	7,7
	T12	3,9*	6,9	7,3
Pvic4	T1	0,0	5,5	6,3
	T12	0,0	6,4	8,1
Pvic5	T1	0,0	5,5	6,3
	T12	0,0	6,4	8,1

* : scores démontrant une diminution de la fréquence des incidents de victimisation.

Pour les participants Pvic1 et Pvic4, les autres élèves n'ont pas noté d'incidents de victimisation, ce qui concorde avec les mesures auto-rapportées. Ensuite, même si la participante Pvic5 a rapporté quelques incidents, les élèves de sa classe ne la considèrent pas comme une «victime». Pour le participant Pvic2, les données montrent une augmentation de la fréquence de victimisation telle que perçue par les élèves de sa classe. En effet, celui-ci est à 1,8 É.-T. au temps 1 alors qu'il est à 3,1 É.-T. au temps 12. Enfin, pour la participante Pvic3, les données montrent une certaine diminution de la fréquence de victimisation telle que perçue par les élèves de sa classe. En effet, celle-ci est à 0,4 É.-T. au temps 1 alors qu'elle se trouve à -0,4 au temps 12.

En résumé, il est difficile de se prononcer sur la diminution de la fréquence des incidents de victimisation étant donné la variabilité des incidents rapportés selon le type physique, verbal ou social.

Il est toutefois possible de rappeler la légère diminution de la fréquence pour l'élève Pvic2, ce qui est également corroboré par les réponses au questionnaire de sociométrie.

3.2.1.2-Objectifs 2 et 3 : Augmenter l'affirmation et la perception de contrôle en cas de victimisation

Ces deux objectifs sont mesurés à l'aide du même questionnaire que pour l'objectif précédent. Encore une fois et pour les mêmes raisons, les données sont présentées seulement pour trois participants «victimes». Les figures 9 à 11 présentent donc le niveau de réaction d'affirmation ainsi que la perception de contrôle, sur une échelle ayant un maximum de 3 et en fonction de chaque incident de victimisation mentionné dans le cadre de l'évaluation du premier objectif. Les deux lignes verticales indiquent le début et la fin de l'intervention.

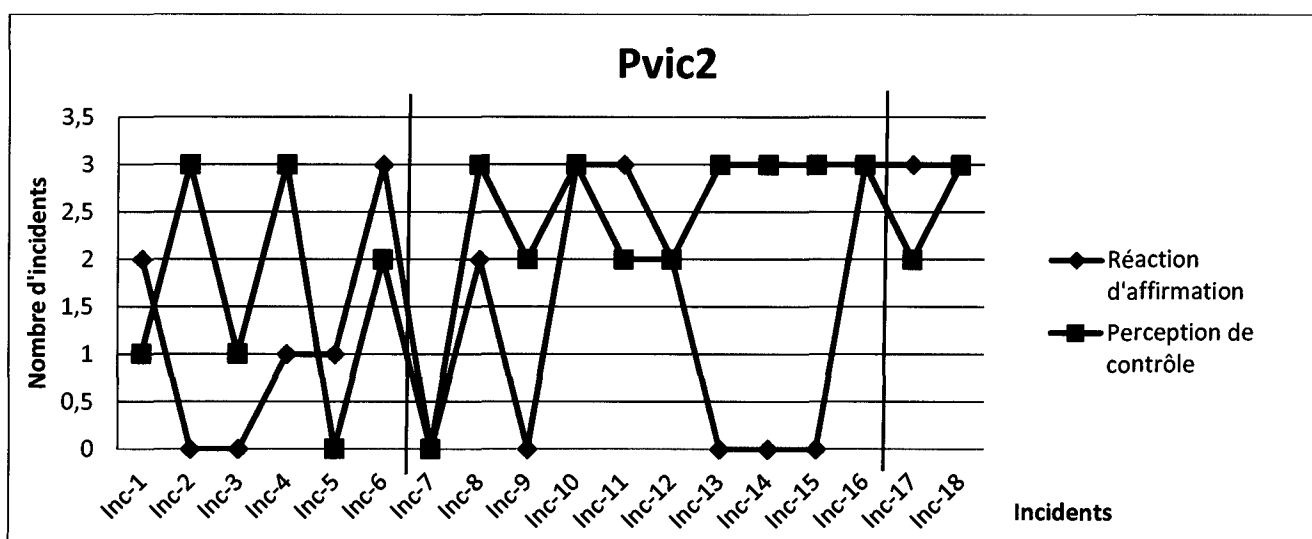


Figure 9 : Réaction d'affirmation et perception de contrôle pour chaque incident de victimisation rapportés par Pvic2.

Les données rapportées par Pvic2 sont très variables concernant les deux mesures. Pour la réaction d'affirmation, il n'est pas possible de se prononcer étant donné que les résultats varient encore entre 0 et 3 pour les cinq derniers incidents, soit 13 à 18. Toutefois, pour la perception de contrôle, on peut noter une légère amélioration avec des données égales ou supérieures à deux sur trois à partir du huitième incident rapporté, tandis qu'elles variaient entre 0 et 3 pour les premiers. Enfin, la réaction d'affirmation et la perception de contrôle ne semblent pas toujours correspondre selon les incidents.

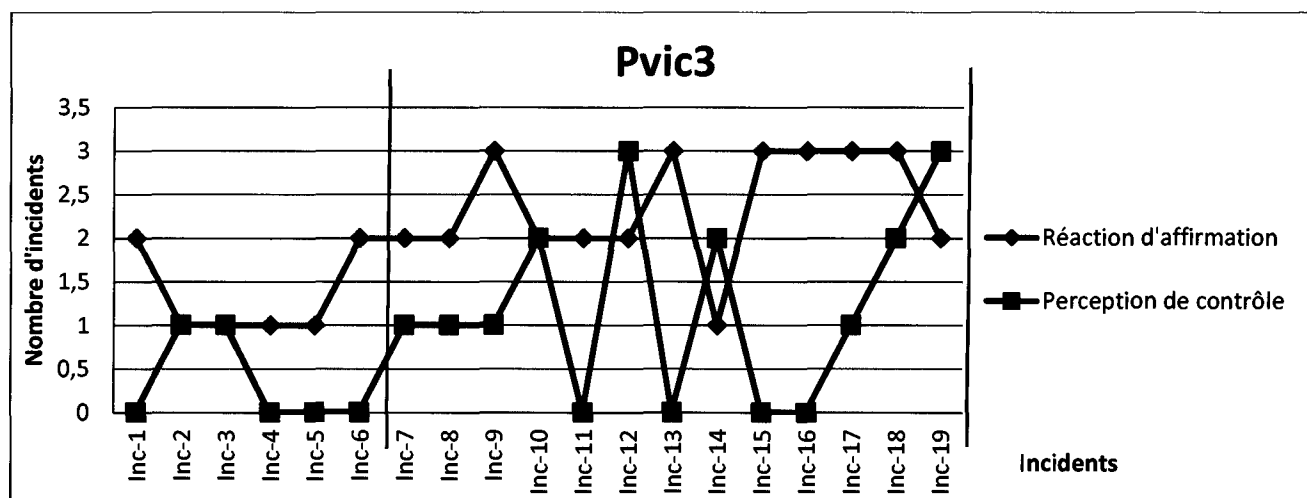


Figure 10 : Réaction d'affirmation et perception de contrôle pour chaque incident de victimisation rapportés par Pvic2.

Les données rapportées par Pvic3 sont également variables concernant les deux mesures, en montrant toutefois quelques correspondances. Pour ce qui est de la réaction d'affirmation, on note une moyenne de 1,7 sur trois pour les dix premiers incidents alors que la moyenne s'améliore à 2,4 pour les neuf derniers incidents. Au niveau de la perception de contrôle, on note une moyenne de 0,7 sur trois pour les dix premiers incidents et la moyenne s'améliore à 1,2 pour les neuf derniers incidents. Toutefois, malgré l'amélioration, l'élève note encore des scores de 0 sur 3 dans les derniers incidents rapportés au niveau de la perception de contrôle. Enfin, la réaction d'affirmation et la perception de contrôle ne semblent pas toujours correspondre logiquement selon les incidents.

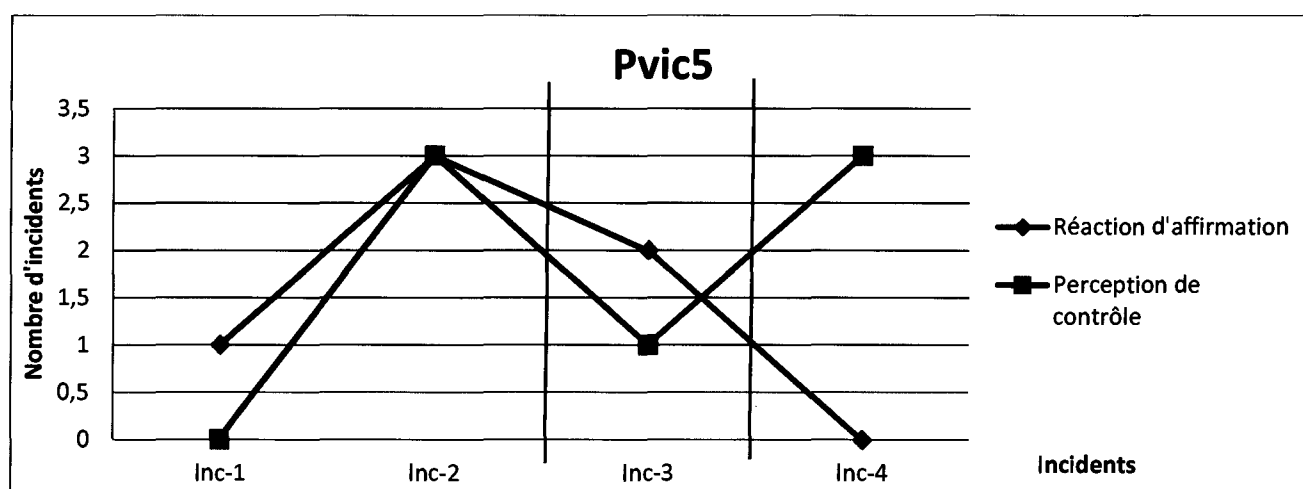


Figure 11 : Réaction d'affirmation et perception de contrôle pour chaque incident de victimisation rapportés par Pvic5.

Les données rapportées par Pvic5 ne montrent pas une tendance claire. La participante montre d'abord une amélioration pour ensuite avoir un score plus faible au troisième incident. Toutefois, les scores ne redescendent jamais en bas de ceux du premier incident, sauf pour la réaction d'affirmation à la quatrième situation. Enfin, la réaction d'affirmation et la perception de contrôle semblent correspondre logiquement selon les incidents, sauf pour le dernier qui est survenu pendant le post-test.

En résumé, il n'est pas simple de qualifier l'augmentation de l'affirmation ainsi que de la perception de contrôle en situation de victimisation. Pour les trois participants «victimes», les données des deux mesures ne correspondent pas toujours, mais on note qu'en général, la perception de contrôle semble s'améliorer légèrement à la suite de l'intervention.

3.2.1.3-Objectif 4 : Diminuer le sentiment de solitude

Le sentiment de solitude est mesuré à l'aide d'un questionnaire auto-rapporté par les participants «victimes» et «prosociaux». La figure 12 présente les données en pré-test et post-test sur une échelle allant à un maximum de 3.

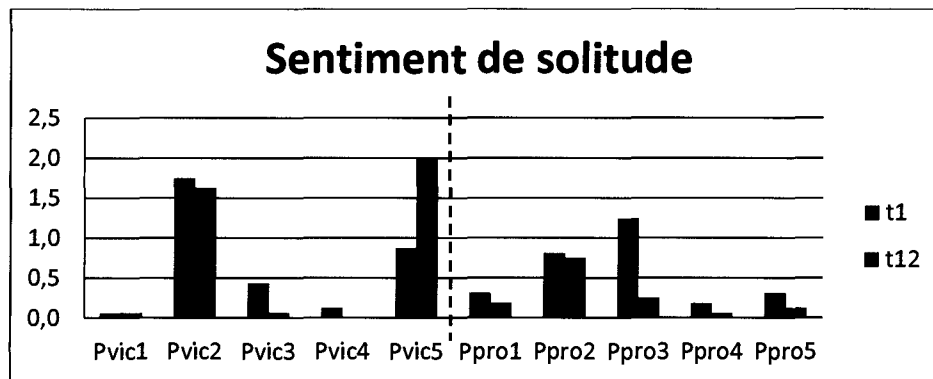


Figure 12 : Sentiment de solitude des participants au temps 1 et au temps 12.

Pour quatre des participants «victimes», les données montrent un état stable ou une diminution du sentiment de solitude au temps 12. Toutefois, pour l'élève Pvic5, on note un sentiment de solitude deux fois plus élevé après l'intervention. Pour ce qui est des élèves «prosociaux», tous ont des scores montrant une diminution du sentiment de solitude au temps 12. Enfin, la moyenne des scores pour les «victimes» passe de 0,65 à 0,75, score expliqué en partie en raison de l'élève Pvic5, et passe de 0,58 à 0,28 pour les «prosociaux». À noter toutefois que parmi les quatre élèves ayant le plus faible sentiment de solitude au temps 12, on retrouve trois participants «victimes», soit Pvic1, Pvic3 et Pvic4.

En résumé, on note une diminution du sentiment de solitude au post-test pour tous les participants, sauf pour l'élève Pvic5.

3.2.1.4-Objectif 5 : Augmenter la qualité des relations d'amitié

La qualité de la relation d'amitié est mesurée à l'aide d'un questionnaire auto-rapporté par les participants «victimes» et «prosociaux». La figure 13 présente les données en pré-test et post-test sur une échelle allant à un maximum de 3.

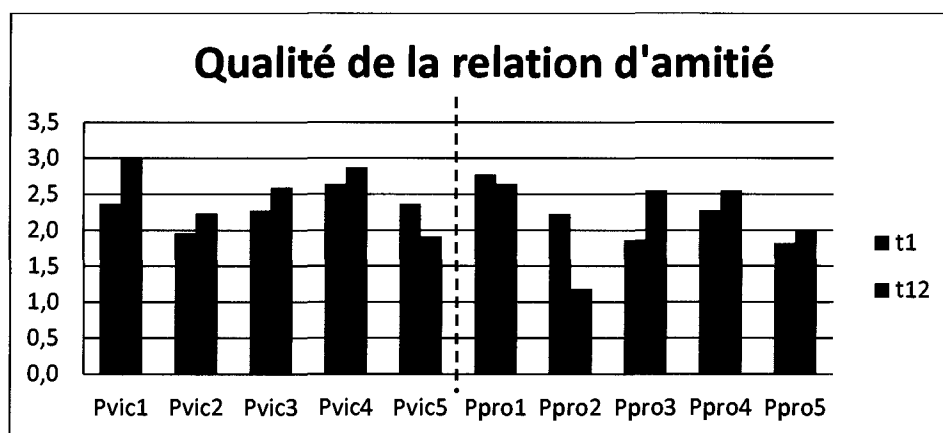


Figure 13 : Qualité de la relation d'amitié des participants au temps 1 et au temps 12.

Pour quatre des participants «victimes», les données montrent une amélioration de la qualité de la relation d'amitié au temps 12. Toutefois, pour l'élève Pvic5, on note une légère diminution de la qualité de la relation d'amitié au post-test. Pour ce qui est des élèves «prosociaux», trois participants ont des scores montrant une amélioration alors que les deux autres (Ppro1 et Ppro2) montrent une diminution de la qualité de la relation d'amitié. Enfin, la moyenne des scores pour les «victimes» passe de 2,32 à 2,52 et passe de 2,19 à 2,18 pour les «prosociaux», diminution non significative. À noter que parmi les quatre élèves ayant la meilleure perception de la qualité de leur relation d'amitié au temps 12, on retrouve trois participants «victimes», soit Pvic1, Pvic3 et Pvic4.

La qualité de la relation d'amitié est également mesurée en pré-test et post-test à l'aide de deux questions de sociométrie afin de vérifier la perception des pairs par rapport à l'augmentation ou non de cette qualité. Le tableau 17 présente les réponses des élèves des classes dans lesquelles se trouvaient les participants «victimes» et «prosociaux», aux temps 1 et 12.

Tableau 17 : Réponses des élèves aux questions 1 et 6 du questionnaire de sociométrie.

Participants	Temps	Q1-Élèves avec qui tu aimes le plus jouer			Q6-Élèves qui sont tes meilleurs amis		
		Score sujet (%)	Score classe (%)	Écart-Type	Score sujet (%)	Score classe (%)	Écart-Type
Pvic1	T1	22,2	16,1	6,8	18,5	18,5	6,3
	T12	11,5	19,0	6,4	11,5	17,6	8,2
Pvic2	T1	3,6	15,4	8,7	3,6	11,7	7,4
	T12	3,7	23,2	10,2	3,7	19,9	11,4
Pvic3	T1	3,7	16,1	6,8	7,4	18,5	6,3
	T12	15,4*	19,0	6,4	3,9*	17,6	8,2
Pvic4	T1	20,8	20,8	11,4	37,5	26,1	13,3
	T12	19,1	22,9	9,4	23,8**	21,8	11,1
Pvic5	T1	12,5	20,8	11,4	16,7	26,1	13,3
	T12	9,5	22,9	9,4	9,5	21,8	11,1
Ppro1	T1	25,0	15,4	8,7	28,6	11,7	7,4
	T12	37,0*	23,2	10,2	33,3**	19,9	11,4
Ppro2	T1	29,6	16,1	6,8	29,6	18,5	6,3
	T12	26,9**	19,0	6,4	23,1**	17,6	8,2
Ppro3	T1	19,2	11,3	6,1	15,4	8,8	6,7
	T12	28,6*	12,8	7,1	14,3**	11,9	7,1
Ppro4	T1	33,3	20,8	11,4	45,8	26,1	13,3
	T12	38,1*	22,9	9,4	38,1*	21,8	11,1
Ppro5	T1	28,6	15,4	8,7	17,9	11,7	7,4
	T12	44,4*	23,2	10,2	33,3*	19,9	11,4

* : amélioration au temps 12, en fonction de l'écart-type.

** : diminution au temps 12, mais score reste en haut de la moyenne de classe.

Pour les élèves «victimes», les données montrent une amélioration, tel qu'indiqué par l'écart-type, de la qualité de la relation d'amitié pour la participante Pvic3, aux deux questions. Pour la participante Pvic4, on note une diminution, en fonction de l'écart-type, de la qualité de la relation d'amitié à la deuxième question seulement, mais le score reste toutefois supérieur à la moyenne de la classe. Pour ce qui est des autres données concernant les «victimes», on remarque une diminution de la qualité de la relation d'amitié au temps 12 allant de 0,3 à 0,7 écart-type. Au niveau des élèves «prosociaux», les données montrent un état stable ou une amélioration, en fonction de l'écart-type, de la qualité de la relation d'amitié pour les participants Ppro1 et Ppro3 à la première question seulement et pour les participants Ppro4 et Ppro5 aux deux questions. À noter que les scores montrent une amélioration allant de 0,3 à 0,9 écart-type. Pour les participants Ppro2 aux deux questions ainsi que Ppro1 et Ppro3 à la deuxième question seulement, on note une diminution, en fonction de l'écart-type, de la qualité de la relation d'amitié, mais les scores restent toutefois supérieurs aux moyennes de classe.

En résumé, on note une amélioration de la qualité de la relation d'amitié auto-rapportée pour tous les participants au programme, sauf Pvic5, Ppro1 et Ppro2. Pour ce qui est de la perception des

pairs, les réponses au questionnaire de sociométrie indiquent quelques améliorations, concordant avec les données auto-rapportées, mais moins nombreuses que celles-ci. On note également quelques données montrant une amélioration selon la perception des pairs, mais pas selon le participant lui-même.

3.2.1.5-Objectif 6 : Diminuer le niveau d'anxiété sociale

Le niveau d'anxiété sociale est mesurée à l'aide d'un questionnaire auto-rapporté par les participants «victimes» et «prosociaux». La figure 14 présente les données en pré-test et post-test sur une échelle allant à un maximum de 3.

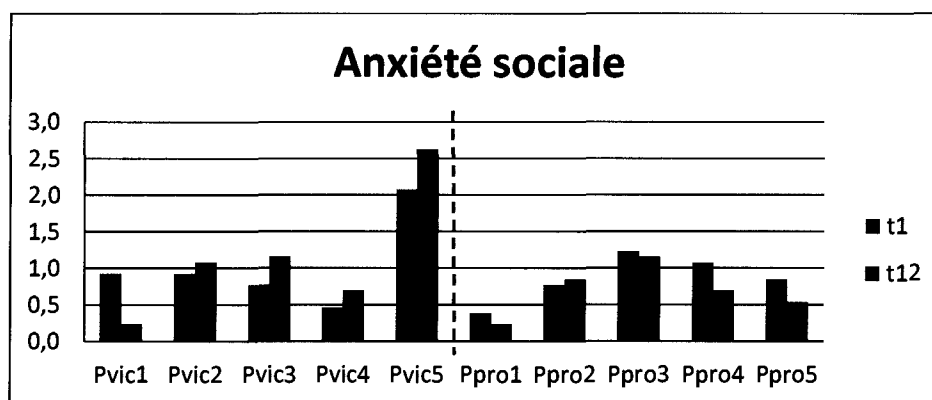


Figure 14 : Niveau d'anxiété et évitement social des participants au temps 1 et au temps 12.

Pour quatre des participants «victimes», les données montrent une augmentation de l'anxiété sociale au temps 12, contrairement à ce qui était attendu. Toutefois, pour l'élève Pvic1, on note une diminution de l'anxiété sociale au post-test. Pour ce qui est des élèves prosociaux, tous ont des scores montrant une diminution de l'anxiété sociale, sauf Ppro2. Enfin, la moyenne des scores pour les «victimes» passe de 1,03 à 1,15 et passe de 0,86 à 0,69 pour les «prosociaux». À noter que parmi les cinq élèves ayant le plus faible niveau d'anxiété sociale au temps 12, on retrouve deux participants «victimes», soit Pvic1 et Pvic4.

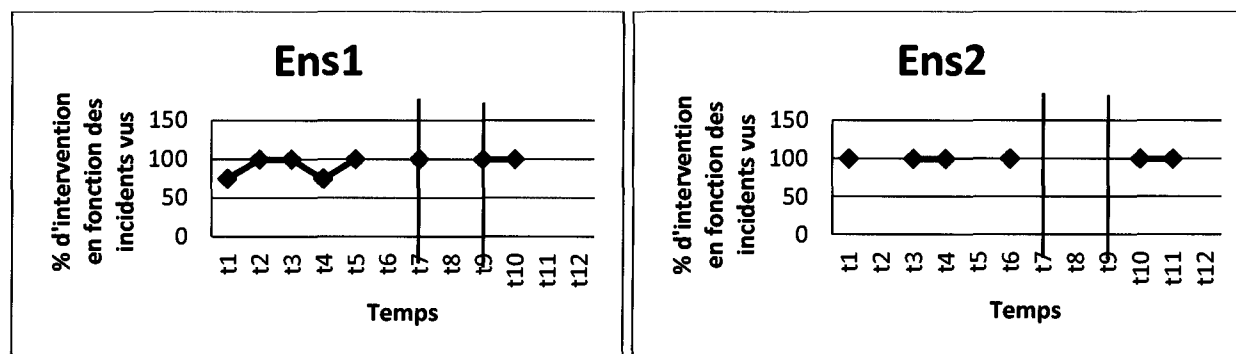
Un autre questionnaire est utilisé pour mesurer le niveau d'anxiété sociale face aux récréations de façon répétée pendant le programme. Toutefois, les données ne sont pas présentées étant donné que les participants n'ont pas rapporté de réponses indiquant un certain niveau d'anxiété sociale.

En résumé, on note certains effets contradictoires étant donné que la moitié des participants indiquent une augmentation de leur niveau d'anxiété sociale au post-test. Toutefois, lorsqu'on les questionne concrètement par rapport à leur anxiété à court terme, ceux-ci ne font ressortir aucune problématique.

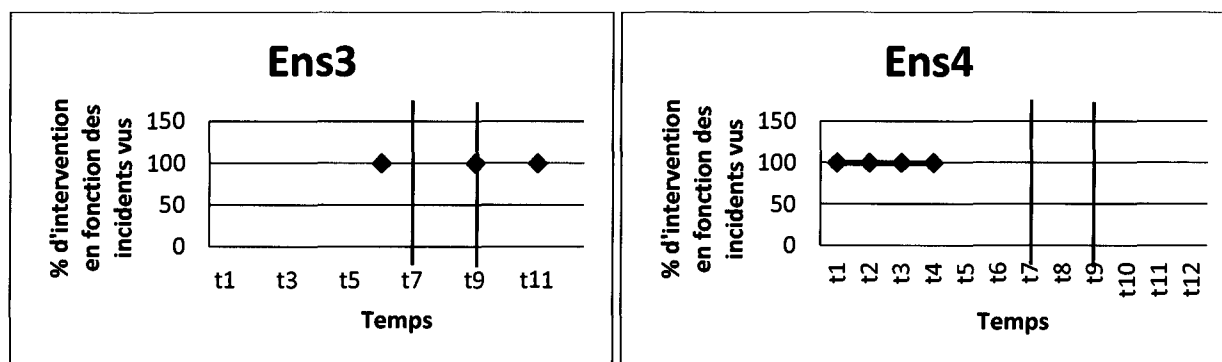
3.2.2-Volet enseignants

3.2.2.1-Objectif 1 : Augmenter l'implication face à la victimisation

L'implication des enseignantes face aux situations de victimisation est évaluée à l'aide d'un questionnaire auto-rapporté en mesures répétées. Les figures 15 à 18 présentent le pourcentage d'incidents rapportés par les enseignantes pour lesquels elles sont intervenues. Les deux lignes verticales indiquent les deux temps de rencontre.



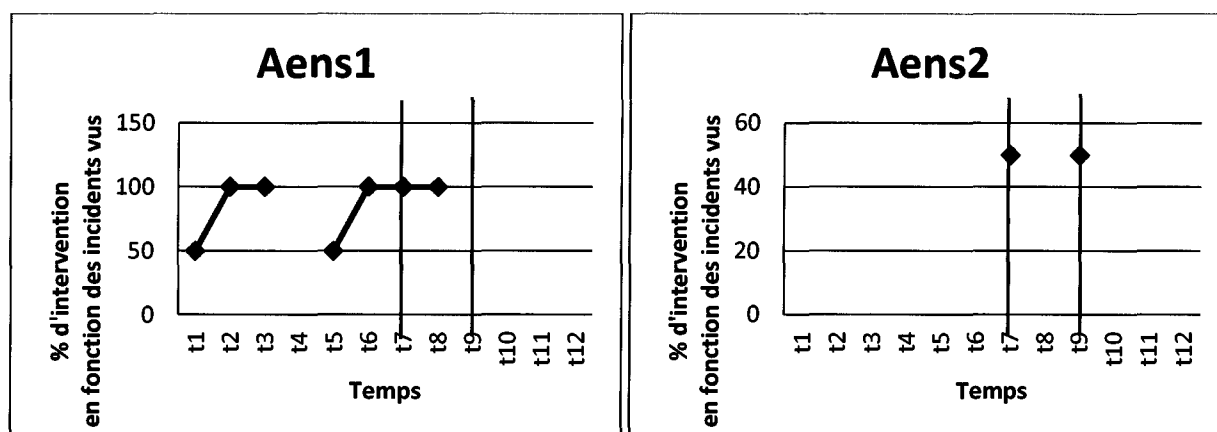
Figures 15 et 16 : Pourcentage d'incidents pour lesquels les enseignantes 1 et 2 sont intervenues parmi les incidents vus.



Figures 17 et 18 : Pourcentage d'incidents pour lesquels les enseignantes 3 et 4 sont intervenues parmi les incidents vus.

Les données montrent que les quatre enseignantes rapportent intervenir habituellement 100% du temps lorsqu'elles sont témoins d'incidents de victimisation chez les élèves. L'enseignante 1, quant à elle, a noté deux semaines où elle est intervenue trois fois sur quatre (75%). Ensuite, deux enseignantes (Ens1 et Ens2) ont noté des incidents pour au moins une semaine sur deux, tandis que les deux autres ont noté très peu d'incidents. En réalité, une enseignante (Ens3) notait qu'elle était témoin d'aucun incident alors que l'autre (Ens4) ne remplissait pas son questionnaire de façon assidue. Toutefois, tel que prévu, les enseignantes ont une très bonne implication face à la victimisation, lorsqu'elles sont témoins.

Les données sont également présentées pour deux enseignantes (Aens1 et Aens2) n'ayant pas participé au programme sur la victimisation par les pairs. Les figures 19 et 20 présentent le pourcentage d'incidents vus par celles-ci et pour lesquels elles sont intervenues.



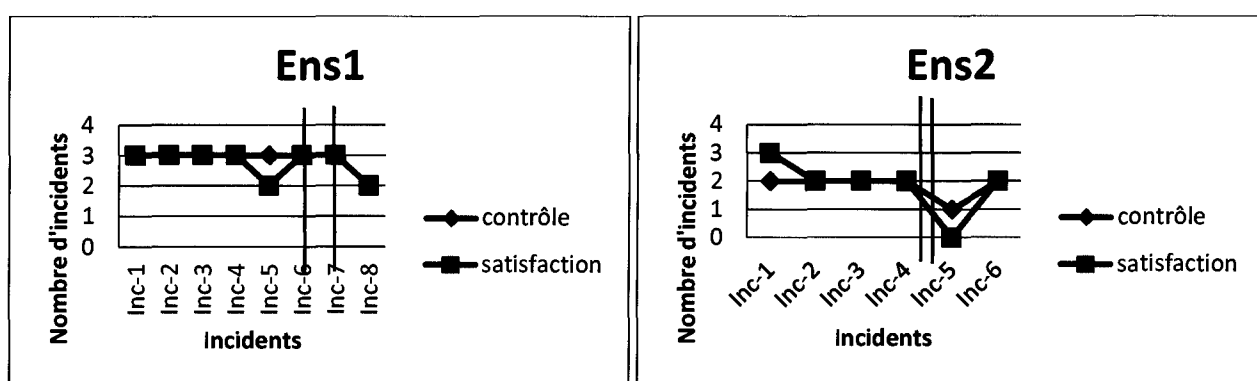
Figures 19 et 20 : Pourcentage d'incidents pour lesquels les enseignantes non participantes au programme (Aens1 et Aens2) sont intervenues parmi les incidents vus.

Pour les enseignantes n'ayant pas participé au programme, on note également un haut taux d'implication face à la victimisation, en tenant toutefois compte de celle (Aens1) qui rapporte s'être impliquée une fois sur deux (50%) à deux occasions. Les semaines où il n'y a pas de données sont expliquées par le fait que les enseignantes n'ont noté aucun incident de victimisation et n'ont donc pas pu intervenir. À noter que les deux enseignantes non participantes ont plus souvent noté de semaines où elles n'étaient pas témoin d'incidents en comparaison avec les enseignantes participantes.

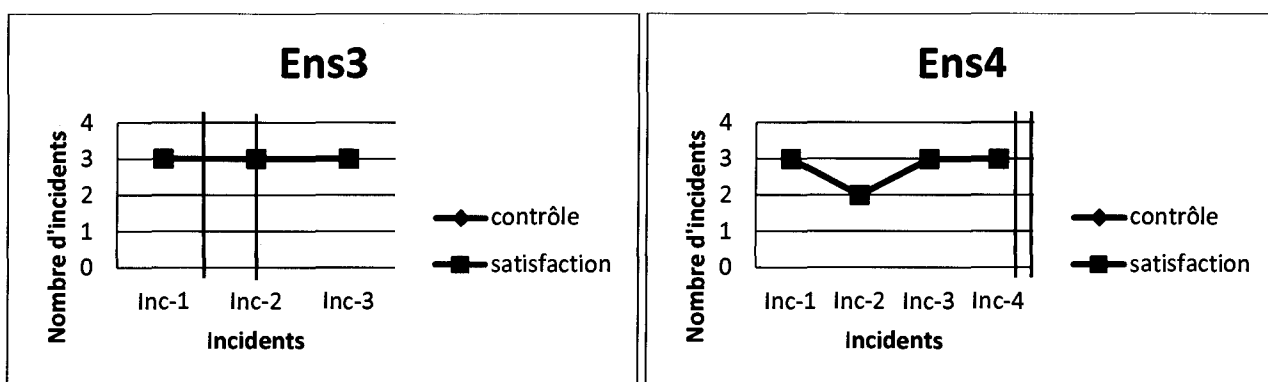
En résumé, la plupart des données des enseignantes participantes au programme indiquent une implication de 100% par rapport aux incidents de victimisation. Chez les enseignantes non participantes, on retrouve toutefois certains scores de 50%.

3.2.2.2-Objectif 2 : Augmenter le sentiment de compétence pour intervenir en situation de victimisation

Le sentiment de compétence des enseignantes face aux situations de victimisation est évalué à l'aide du même questionnaire auto-rapporté en mesures répétées que l'objectif précédent. Les figures 21 à 24 présentent les données de la perception de contrôle et de la satisfaction pour chacun des groupes d'incidents rapportés sur une échelle ayant un maximum de 3. Les deux lignes verticales indiquent les deux temps de rencontre.



Figures 21 et 22 : Perception de contrôle et satisfaction des enseignantes 1 et 2 pour chacun des groupes d'incidents.

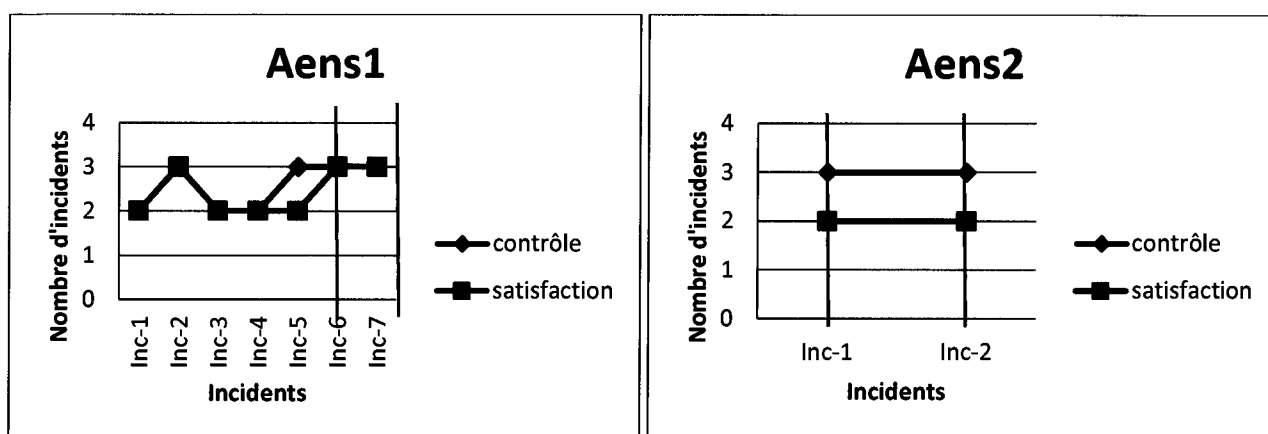


Figures 23 et 24 : Perception de contrôle et satisfaction des enseignantes 3 et 4 pour chacun des groupes d'incidents.

Les données montrent qu'en général, la perception de contrôle et la satisfaction des enseignantes concordent logiquement en fonction des incidents. Les enseignantes 1, 3 et 4 montrent des résultats très élevés de contrôle et de satisfaction avec seulement quelques données ayant un score de deux sur trois, plus souvent au niveau de la satisfaction. Toutefois, ces données sont en lien avec des

incidents s'étant produits avant l'intervention, la plupart du temps. Pour l'enseignante 2, les données montrent une diminution plus significative de la perception de contrôle et de la satisfaction lors du cinquième incident. À noter que cet incident a eu lieu lors de la période du post-test. Ainsi, tel que prévu, le fait de discuter avec les enseignantes sous forme de rencontres semble contribuer à un maintien de la perception de contrôle et de la satisfaction.

Les données sont également présentées pour deux enseignantes (Aens1 et Aens2) n'ayant pas participé au programme sur la victimisation par les pairs. Les figures 25 et 26 présentent les données de la perception de contrôle et de la satisfaction pour chacun des groupes d'incidents rapportés sur une échelle ayant un maximum de 3.

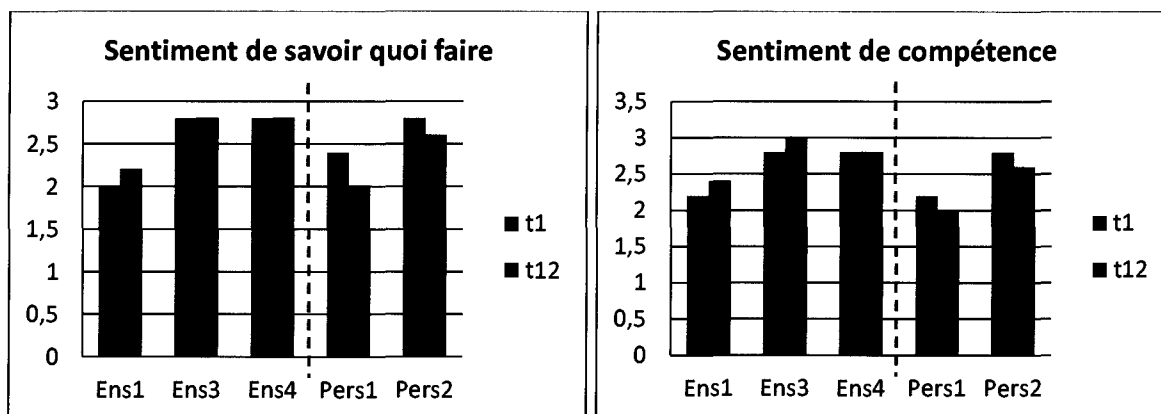


Figures 25 et 26 : Perception de contrôle et satisfaction des enseignantes Aens1 et Aens2 pour chacun des groupes d'incidents.

Pour les enseignantes n'ayant pas participé au programme, on note des résultats légèrement moins élevés concernant la perception de contrôle et la satisfaction. En effet, les scores de l'enseignante Aens1 sont de deux ou trois sur trois avec une courbe identique pour les deux mesures, sauf pour le cinquième incident survenu lors de la période de pré-intervention. Au niveau de l'enseignante Aens2, les données montrent un sentiment de contrôle maximum, tandis que la satisfaction est moins élevée, mais stable. À noter que pour les deux enseignantes non participantes, la perception de contrôle est plus élevée que la satisfaction ressentie lorsqu'il y a une différence entre les deux mesures. Enfin, aucune donnée sur des incidents durant la période post-test n'est disponible pour compléter les courbes.

Le sentiment de compétence est également mesuré par un questionnaire de mises en situations en pré-test et post-test. La figure 27 présente le sentiment de savoir quoi faire pour intervenir et la figure 28 présente le sentiment de compétence advenant une intervention semblable dans une véritable

situation, les deux ayant une échelle allant à un maximum de 3. À noter qu'une enseignante (Ens2) sur quatre n'a pas complété les questionnaires et qu'on retrouve deux membres du personnel (Pers1 et Pers2) n'ayant pas participé au programme sur la victimisation par les pairs.



Figures 27 et 28 : Sentiment de savoir quoi faire et sentiment de compétence par rapport aux situations.

Pour les données concernant le sentiment de savoir quoi faire par rapport aux mises en situation, on note que les enseignantes ayant participé au programme rapportent des résultats semblables après l'intervention. Pour les deux membres du personnel n'ayant pas participé au programme, on note toutefois une diminution du score au post-test. Au niveau du sentiment de compétence, on note également un résultat stable ou supérieur après l'intervention pour les enseignantes ayant participé au programme alors qu'on remarque une diminution du résultat au post-test pour les deux membres du personnel n'ayant pas participé au programme. Ainsi, tel que prévu, la participation au programme semble contribuer au maintien ou à l'amélioration de ces habiletés chez les adultes de l'école. À noter toutefois que l'enseignante Ens1 a parfois des données inférieures à certaines données des membres du personnel, tant au niveau du sentiment de savoir quoi faire que du sentiment de compétence. Enfin, les éléments de réponses fournis pour chaque mise en situation sont plus nombreux et plus axés sur les victimes au temps 12 par les enseignants participants que par les membres du personnel n'ayant pas reçu le contenu du programme.

En résumé, les enseignantes participantes au programme indiquent un sentiment de contrôle et de satisfaction assez élevés tout au long du processus, tandis que les membres du personnel non participants rapportent des scores légèrement moins élevés. Pour ce qui est de la comparaison pré-test et post-test, on note un maintien ou une légère amélioration pour les enseignantes alors qu'on voit plutôt une légère diminution pour les membres du personnel.

4-Discussion

4.1-Jugement sur l'atteinte des objectifs

Dans le cadre de ce programme de prévention de la victimisation par les pairs, plusieurs objectifs spécifiques sont ciblés. Pour le volet «élèves», on s'attend à une diminution de la fréquence des incidents de victimisation, du sentiment de solitude et du niveau d'anxiété sociale. On cherche également une amélioration de la qualité des relations d'amitié, de l'affirmation en situation de victimisation et de la perception de contrôle, également en situation de victimisation. Pour le volet «enseignantes», on s'attend à une augmentation de l'implication face à la victimisation ainsi qu'à une amélioration du sentiment de compétence pour intervenir en situation de victimisation.

D'abord, pour le participant Pvic2, les résultats montrent une légère diminution de la fréquence des incidents rapportés de victimisation. Toutefois, les données rapportées par les élèves de sa classe montrent une augmentation de son statut de victime par rapport à la moyenne des autres. Ensuite, même si sa réaction d'affirmation semble s'améliorer légèrement au fil du temps, sa perception de contrôle sur la situation n'est pas aussi claire. Puis, la légère diminution de son sentiment de solitude ainsi que l'amélioration de sa qualité de relation d'amitié, selon des données auto-rapportées, montrent quand même que l'élève a vu un changement positif dans sa situation. Par contre, les données rapportées par les autres au questionnaire de sociométrie montrent un moins bon statut dans le groupe d'amis. Enfin, pour ce qui est de l'anxiété sociale, on remarque une légère augmentation au post-test. On peut penser que les difficultés comorbides du participant, comme les problèmes d'apprentissage, ainsi que ses absences répétées de l'école ont peut-être contribué aux faibles résultats obtenus. En effet, plus cet élève s'absente, plus il a de la difficulté à réussir les exercices académiques en classe et plus les autres se moquent de lui et le laissent seul. D'ailleurs, il peut devenir dangereux de maintenir le cercle vicieux de l'anxiété, à force d'éviter les situations sociales (Chorpita, Albano & Barlow, 1996).

Au niveau de la participante Pvic3, les données montrent une diminution plus claire des expériences relationnelles négatives, que ce soit par les mesures auto-rapportées ou par les réponses des autres élèves de sa classe. Pour ce qui est de sa réaction d'affirmation et de sa perception de contrôle face aux incidents vécus, les résultats sont assez variables, mais on peut toutefois remarquer une certaine amélioration au niveau de la première mesure. Ensuite, les données au post-test montrent une diminution de son sentiment de solitude, malgré le déménagement de l'élève dans une autre école à la dernière semaine d'implantation du programme. La participante a peut-être développé des stratégies

suffisantes pour se sentir mieux et à l'aise d'entrer en contact avec de nouvelles personnes. Toutefois, il est difficile de se prononcer étant donné la différence entre les groupes d'élèves de chacune des écoles. Pour ce qui est de la qualité de la relation d'amitié, l'élève elle-même considère qu'il y a une amélioration et les données rapportées par sa classe vont dans le même sens. Enfin, on note une légère augmentation de l'anxiété sociale qui ne semble pas pouvoir être expliquée par son déménagement étant donné que plusieurs autres élèves ont eu le même résultat tout en ayant gardé la même classe et le même groupe de pairs.

Pour ce qui est de la participante Pvic5, on remarque plusieurs résultats non attendus. D'abord, le peu d'incidents rapportés ne nous permet pas de juger réellement du changement de la fréquence ou de sa réaction d'affirmation et de sa perception de contrôle. Ainsi, même si on note la moitié des situations au pré-test et la dernière au post-test, il est difficile de se prononcer sur les effets positifs générés par le programme. D'ailleurs, les élèves de sa classe ne la considèrent pas comme une «victime» et son statut ne change pas. De plus, en observant les données au post-test, on se rend compte qu'elle rapporte une augmentation du sentiment de solitude, une augmentation de l'anxiété sociale ainsi qu'une diminution de la qualité de ses relations d'amitié. D'ailleurs, les résultats au questionnaire de sociométrie montrent un moins bon statut d'amitié auprès du groupe. Il est donc de mise de se questionner sur certains de ces effets iatrogènes. Une hypothèse est que l'élève a seulement été plus sensible à la problématique de la victimisation après avoir été exposée au contenu du programme et a pris conscience de sa réelle situation. De plus, même si la participante n'est pas reconnue comme une «victime» au sein de sa classe, on peut se questionner sur sa compréhension de la situation ou encore sur des manifestations anxieuses déjà élevées auparavant, mais également sur son isolement social. En effet, le seul fait de vivre des expériences de rejet ou de prendre conscience du rejet vécu est suffisant pour augmenter le niveau d'anxiété sociale (Vernberg, Abuender, Ewell & Beery, 1992).

Enfin, au niveau des deux autres victimes, il n'est pas possible de juger l'objectif de diminuer les expériences relationnelles négatives étant donné que Pvic1 a très peu souvent ramené ses questionnaires complétés et que Pvic4 n'a rapporté aucun incident pendant toutes les phases du programme. D'ailleurs, ces deux élèves ne sont pas reconnus comme «victimes» au sein du groupe et ont davantage été choisis pour leur retrait social. Toutefois, lorsqu'on s'intéresse aux mesures en pré-test et post-test, on trouve que le participant Pvic1 a un sentiment de solitude stable, mais très faible, une diminution de son anxiété sociale, ainsi qu'une amélioration de sa relation d'amitié. Toutefois, la

perception des pairs montre le résultat inverse au sujet de l'amitié. Il est à noter que l'élève Pvic1 est suivi par le DPJ pour négligence et les pairs peuvent parfois être témoins de certains effets négatifs. Par exemple, celui-ci peut être marginalisé en raison du manque de nourriture dans sa boîte à lunch ou encore de ses vêtements semblables à tous les jours. On peut ainsi penser que la perception des élèves est plus difficile à changer et tend même à s'empirer, mais que le participant a tout de même développé de bonnes stratégies durant le programme lui permettant de se sentir mieux et de faire face aux situations difficiles, ce que montre par les mesures auto-rapportées.

Pour ce qui est de la participante Pvic4, les données montrent également une diminution du sentiment de solitude, une légère augmentation de l'anxiété sociale ainsi qu'une amélioration de la qualité de la relation d'amitié. Toutefois, la perception des autres sur ses relations d'amitié est moins bonne au post-test, même si la participante montre encore des résultats supérieurs à la moyenne à la question où les élèves doivent encercler leurs meilleurs amis. Cet élève, davantage reconnue comme une «victime potentielle» en raison de la présence de facteurs de risques, démontrait de nombreux signes de retrait social au pré-test. Par contre, le témoignage de son enseignante fait part des nombreux progrès, suite aux premières séances du programme au niveau de l'intégration auprès des pairs et l'affirmation dans sa classe. Ceci nous porte à penser qu'elle aura développé certaines stratégies lui permettant de mieux faire face à de potentielles situations difficiles.

Ainsi, pour ce qui est des victimes en général, on remarque trois points importants. D'abord, il existe une différence entre les résultats auto-rapportés et ceux rapportés par les pairs. Une première hypothèse est que les amis des «victimes» n'étaient pas nécessairement dans les mêmes classes, ce qui fait que leur perception sur les relations d'amitié n'a pas pu être évaluée avec le questionnaire de sociométrie. Une solution serait d'inscrire le nom de tous les élèves d'un même cycle pour chaque question au lieu de prendre seulement ceux de la même classe. Ensuite, une autre hypothèse est que la perception des pairs est stable et beaucoup plus difficile à changer (Salmivalli, 2004). Peut-être que quelques mois après la fin de l'intervention, les résultats auraient été différents. Toutefois, une solution serait également de travailler auprès des groupes d'élèves dans les classes pour tenter de modifier leurs perceptions négatives ou l'opinion qu'ils ont des élèves «victimes». On peut également se questionner sur l'insouciance de certains élèves qui n'étaient peut-être simplement pas conscients de la réalité de la cour d'école. En effet, on remarque de plus en plus une certaine banalisation de la violence pendant les récréations étant donné que de nombreux surveillants occupés et épuisés ne réussissent pas à intervenir pour chaque incident. Puis, par rapport aux questions de sociométrie axées plus directement sur la

victimisation, on peut croire que certains élèves n'avaient peut-être pas bien compris la définition des questions malgré les exemples ou étaient tout simplement gênés de dénoncer la violence malgré l'aspect confidentiel du questionnaire.

Le deuxième aspect qui ressort des résultats concernant les «victimes» est lié à l'augmentation de l'anxiété sociale pour quatre des cinq participants. Au départ, lors de la planification du programme, la diminution de l'anxiété se voulait un effet collatéral, mais il s'est avéré qu'elle aurait peut-être dû être une composante même de l'intervention. Par contre, avant d'apporter un changement définitif au contenu du programme, on peut d'abord se questionner sur l'aspect normatif de l'augmentation de l'anxiété sociale à court terme. En effet, peut-être que le fait de participer aux ateliers a donné des informations inconnues aux élèves qui ont eu pour effet de les éveiller davantage à la problématique de la victimisation et à leur propre situation. On peut également penser qu'il peut être difficile pour des élèves habituellement gênés et retirés de recevoir intensivement beaucoup d'attention des adultes et des autres pairs et de devoir s'impliquer pour répondre aux questions et participer aux jeux de rôles devant tout le groupe. D'ailleurs, il aurait été intéressant de réévaluer cet objectif quelques mois après la fin du programme afin de vérifier si l'anxiété était redescendue au niveau de base ou avait peut-être même diminué davantage. Toutefois, si l'augmentation est réelle et stable, il faut se questionner sur la piste la plus utile, soit une composante de gestion de l'anxiété ou une augmentation de la fréquence des interactions avec les pairs qui résulterait probablement en une diminution de l'anxiété sociale selon Vernberg et al. (1992).

Enfin, le dernier point est lié à la qualité de la participation pendant les ateliers comme variable significative par rapport au changement. En effet, il est à noter que la participante ayant eu les meilleurs résultats, soit Pvic3, est également celle qui participait le plus pendant les séances. D'une part, l'assimilation des apprentissages est favorisée et d'autre part, cela démontre une mobilisation de l'élève et donc un effort suscité par un désir de changer. Il est donc très important de favoriser l'implication des élèves dans leur cheminement et de les encourager à bénéficier au maximum des services qui leurs sont offerts.

Pour ce qui est des élèves «prosociaux», on note d'abord une diminution chez tous les participants pour le sentiment de solitude. Au niveau de l'anxiété sociale, on remarque une diminution pour tous, sauf pour l'élève Ppro2 pour qui on remarque une légère augmentation. Ensuite, pour la qualité de la relation d'amitié, les données auto-rapportées montrent une amélioration pour trois participants, sauf Ppro1 et Ppro2. Par contre, les données rapportées par les autres pairs au

questionnaire de sociométrie montrent une amélioration presque partout ou, quand ce n'est pas le cas, une diminution d'une seule donnée qui reste quand même au-dessus de la moyenne de classe. Ainsi, une hypothèse est que les autres élèves des classes ont vu que les participants «prosociaux» faisaient partie du programme pour aider ceux qui en avaient le plus besoin, ce qui faisait d'eux des amis peut-être plus recherchés. Étant donné que l'ensemble des élèves du 2^e cycle voulaient participer pour être reconnus comme «aidants» ou «pairs de référence» dans l'école, on peut penser qu'ils désiraient passer plus de temps avec les véritables participants «prosociaux» pour en bénéficier quand même.

Plus précisément, pour l'élève Ppro2, on peut penser que les quelques données contraires aux autres participants peuvent être expliquées par les deux séances qu'il a manqué au cours du programme. Ceci nous ramène également à l'importance de la qualité de la participation comme variable de changement. Toutefois, en général, on peut dire que la plupart des résultats des élèves «prosociaux» montrent un maintien ou une légère amélioration des bonnes habiletés déjà présentes en début d'année.

Chez les enseignantes, on note quelques faibles effets, comme par exemple une certaine amélioration du sentiment de satisfaction, mais il est beaucoup plus difficile de se prononcer, probablement en raison de la nature non validée des instruments de mesure utilisés. En général, on remarque que les enseignantes interviennent souvent pour chacun des incidents dont elles sont témoins et qu'elles se sentent souvent en contrôle face à leurs interventions et satisfaites du déroulement.

Lorsqu'on leur demande également de coter leur sentiment de compétence pour des situations fictives, on trouve encore une fois que les enseignantes se sentent déjà très compétentes avant l'intervention et que le programme peut peut-être contribuer à maintenir ou améliorer légèrement ce sentiment. Toutefois, ces résultats sont à interpréter avec précaution. En effet, le pourcentage d'intervention par rapport aux événements vus peut être influencé, soit par le fait qu'il y a habituellement moins d'incidents en début d'année, soit parce que les enseignantes sont plus débordées en cours d'année ou encore parce que leur perception individuelle est différente quant à la définition d'un incident de victimisation.

Finalement, le fait de comparer les enseignantes participantes au programme et celles n'ayant pas participé ne nous permet pas vraiment de conclure sur les effets du programme étant donné la variabilité. Toutefois, quand on compare les membres du personnel avec les enseignantes participantes au sujet du sentiment de compétence par rapport aux situations fictives, on remarque un score égal ou

supérieur pour le deuxième groupe alors qu'on voit plutôt une diminution pour le premier. On peut penser que le fait de discuter en groupe de façons d'intervenir permet aux enseignantes de se sentir plus en confiance, comparativement aux adultes qui ne reçoivent pas de feedback et de suivi par rapport à leurs interventions.

4.2-Liens avec les composantes de l'intervention

D'abord, pour le volet «élèves», les composantes ont été bien ciblées, en fonction des éléments clés inspirés des pratiques exemplaires. Toutefois, il y avait trop de contenu en fonction du temps, ce qui fait que chacune d'elle n'a pas été assez approfondie et n'a donc pas pu donner de résultats plus concluants. Ainsi, les élèves ont probablement manqué de temps pour assimiler le contenu et les pratiques à adopter. Ensuite, le moyen de mise en relation du jumelage avec les pairs prosociaux semble avoir été utile tant pour les «victimes» que pour les «prosociaux». En effet, les premiers ont beaucoup appris en observant les seconds qui eux, en ressentaient une certaine fierté et contribuaient au bon climat durant les séances.

D'ailleurs, les relations créées entre certains participants en particulier, «victimes» et «prosociaux» confondues, semblent une réussite en soi et un facteur de protection important pour la suite de l'année scolaire. Enfin, il a fort à parier que le manque d'éléments favorisant la généralisation a nuit au maintien des résultats à court terme à la suite des séances, notamment au sujet de la perception des pairs. En effet, le fait d'agir aussi en classe ou même de rencontrer les familles pour les informer et discuter aurait peut-être pu fournir cette possibilité.

Pour ce qui est du volet «enseignantes», on peut poursuivre le questionnement sur les explications des faibles résultats. D'abord, le fait de faire seulement deux séances n'était peut-être pas suffisant pour discuter efficacement avec les participants ou même que des rencontres individuelles et ponctuelles auraient davantage répondu à leurs besoins. En effet, les enseignantes arrivaient à trouver des exemples lors des discussions, mais celles-ci auraient peut-être pu bénéficier davantage de retours à court terme suite à des interventions difficiles auprès des victimes. Par contre, en considérant leur niveau de base déjà très élevé au niveau des connaissances et compétences qu'elles rapportent, il aurait peut-être été nécessaire de mesurer la différenciation en début de processus, dans le but de mieux ajuster l'intervention à leurs questionnements et besoins actuels.

4.3-Liens avec le contexte théorique

D'abord, en comparant les résultats obtenus suite au programme planifié avec ceux obtenus lors des études présentées dans les tableaux de la section «Recension des interventions», on remarque quelques faits intéressants. En effet, la plupart de ceux-ci démontrent des résultats moyens à excellents, mais la grande majorité était de type multimodal, comparativement à l'intervention proposée qui comprenait toutefois un volet pour les enseignantes. En fait, les études des programmes ciblés pour les victimes rapportent de meilleures habiletés sociales, une meilleure estime de soi, une augmentation de l'acceptation sociale, etc., tandis que la composante de l'anxiété sociale a moins été évaluée. Ensuite, certaines études montrent des effets maximisés lorsque les participants sont isolés socialement, ce qui ne semble pas tout à fait le cas dans l'intervention planifiée, étant donné que certains élèves retirés, comme par exemple PVic5, ont eu moins de résultats significatifs. Puis, le jumelage avec des pairs prosociaux, tel qu'utilisé dans le programme de Bierman et Furman (1984) a sans doute été un élément gagnant, notamment en raison du modelage offert, mais surtout des liens d'amitié favorisés, comme facteur de protection. Par contre, l'importance reliée au rôle des témoins, tel que présentée par Salmivalli (2004), a été négligée et peut peut-être expliquer les résultats moins clairs que ceux des programmes évalués.

Ensuite, il est nécessaire de rappeler le concept d'intervention multimodale, particulièrement avec la problématique de la victimisation par les pairs. En effet, il est nécessaire d'agir à plusieurs niveaux pour obtenir des changements significatifs et maintenus, que ce soit en individuel avec une victime ou un agresseur ou encore auprès de la direction avec un code de vie à l'échelle de l'école entière. Malheureusement, les conditions proposées pour accomplir le programme présenté dans le cadre de ce rapport ne permettent pas un tel investissement, ce qui peut toutefois expliquer les résultats variables et modérés.

Puis, pour revenir au sujet de la perception des pairs, certaines variables de la chaîne développementale montrent qu'il est nécessaire d'avoir un impact et de modifier les stéréotypes négatifs véhiculés. Toutefois, comme l'étiquette sociale est généralement assez stable, cela nécessite de nombreux efforts et du temps. Par contre, une intervention multimodale avec, entre autres, un volet classe et un volet école, aurait sans doute permis d'avoir un impact plus grand sur la perception des pairs, notamment en intervenant auprès des témoins qui agissent souvent, sans le vouloir, comme renforçateurs lors d'incidents de victimisation. De plus, même s'il s'agit d'un style d'intervention plus difficile à adopter en milieu scolaire, la composante familiale a été négligée dans le cadre de ce

programme. Or, la littérature est claire au sujet de certains facteurs familiaux, comme par exemple la surprotection ou les pratiques coercitives, qui peuvent modérer le lien entre les facteurs individuels et la victimisation.

Puis, on peut se questionner sur les formes de violence auto-rapportées. En effet, en observant les graphiques de certains participants «victimes», on peut voir une évolution au sujet des incidents de victimisation, comme par exemple une majorité d'incidents de type verbal pendant quelques semaines qui se substitue en incidents de type physique pour les quelques semaines suivantes. On peut penser que les «victimes» sont attentives différemment à la violence ou encore que les agresseurs remarquent qu'ils ont moins d'impact après un moment lorsqu'ils répètent la même forme de violence. Par exemple, un élève peut devenir moins réactif lorsqu'il se fait traiter du même nom plusieurs fois par jour, ce qui fait qu'un autre pourra décider de commencer à le pousser constamment dans le rang pour le faire réagir à nouveau. La violence de type social est sans doute fortement liée à la perception des pairs, tel que mentionné précédemment.

Enfin, pour revenir aux résultats contraires sur l'anxiété, on fait ressortir le contexte théorique qui dit que les victimes passives ont en général des comportements de type anxieux. Il s'agit donc, une fois de plus, d'une raison en faveur d'une mise en garde concernant l'anxiété sociale dans un programme de prévention de la victimisation. D'ailleurs, on peut se questionner sur les résultats entre les participants «victimes potentielles» (sélectionnés en raison de leurs facteurs de risque) et les participants «victimes actuelles» (sélectionnés en raison des incidents de victimisation vécus) au sujet de l'opinion qu'ils ont de leurs capacités personnelles. En effet, la deuxième catégorie semblerait plus fragilisée et aurait peut-être nécessité un suivi personnalisé plus constant pour obtenir de meilleurs résultats.

Pour ce qui est des enseignantes, les résultats sont peut-être en lien avec les problèmes parfois associés au langage commun associé à la violence. D'ailleurs, même s'il est possible de croire qu'elles étaient déjà très outillées, étant donné les scores très élevés au pré-test, on peut penser également qu'elles ne notaient pas les bons incidents et qu'elles n'avaient pas, entre elles, les mêmes critères de considération. En effet, si chacune des enseignantes a sa propre définition de la victimisation par les pairs, les données des instruments seront biaisées étant donné qu'elles ne seront pas compilées de la même façon. Ainsi, une rencontre explicative préalable aurait sans doute favorisé une meilleure uniformité dans le discours de chacun des adultes concernés.

4.4-Avantages, limites et recommandations

Plusieurs avantages ressortent de ce programme psychoéducatif. D'abord, les participants ont été bien sélectionnés et ont tous bien répondu à la demande. Cet élément a d'ailleurs favorisé une bonne adhérence ainsi qu'une participation adéquate tout au long de la démarche. Ensuite, le jumelage avec les pairs prosociaux fut un élément essentiel dans la réussite de ce projet, bien entendu en raison du modèle véhiculé par ceux-ci, mais surtout pour les liens d'amitié qui se sont créés au fil des semaines. Le fait d'avoir un programme très bien organisé avec plusieurs outils d'évaluation, tant pour la mise en œuvre que pour les effets, a également permis le bon déroulement ainsi qu'une collecte de données assez complète. Puis, les nombreux jeux de rôles utilisés sont un élément ayant favorisé la compréhension de la théorie, mais également la pratique des techniques. D'ailleurs, cet aspect du programme a été mentionné de nombreuses fois par les élèves comme un point fort et apprécié des rencontres. De plus, le fait d'avoir amené beaucoup de matériel visuel, comme des affiches, des cartes, des dessins, etc., a permis aux élèves de mieux saisir les éléments essentiels et de toujours avoir des «aide-mémoire» à portée de main pour pratiquer ou réviser. Enfin, le système de points élaboré pour les élèves représente une source de motivation importante et a grandement contribué au bon déroulement ainsi qu'à l'amélioration de certaines de leurs compétences, tout en étant plus agréable pour tout le monde en misant moins sur les avertissements.

Puis, même si le volet «enseignantes» a apporté moins de résultats notables, l'aspect de la discussion plutôt que de l'enseignement magistral représente un point fort qui répondait mieux aux besoins des sujets tout en étant un aspect concret et représentatif du quotidien. Finalement, on peut penser à quatre forces pour l'ensemble des deux volets. D'abord, la trousse laissée à l'équipe école pour les futures animations avec d'autres groupes représente une accessibilité à la réplique et un projet recherché par les intervenants du milieu. D'ailleurs, le deuxième avantage est l'aspect peu coûteux du programme et la facilité d'accès. Ensuite, étant donné que la mise en œuvre fut bien respectée dans l'ensemble, elle n'a pas eu trop d'influence sur les résultats. Puis, la dernière force se trouve dans la rigueur accordée à la démarche entière, que ce soit dans la recherche, la planification, l'animation ou même l'évaluation des interventions et la rédaction.

Il est également possible de nommer certaines limites du programme. D'abord, le type de protocole choisi, soit celui à cas unique de type ABA, représente une faiblesse au niveau de l'interprétation des résultats étant donné qu'il est de type pré-expérimental. De plus, même si l'évaluation de la mise en œuvre est bonne, certains aspects du contenu ont seulement été survolés en

raison du manque de temps. D'ailleurs, le manque de considération de l'anxiété sociale pendant le programme représente une limite qui se devra d'être corrigée ultérieurement. Dans un même ordre d'idées, comme le projet visait beaucoup d'objectifs en même temps, il y eut un manque d'approfondissement et peut-être même un certain épuisement cognitif de la part de certains participants qui en apprenaient trop en même temps, d'autant plus qu'il s'agissait d'une problématique délicate. D'ailleurs, même si les jeux de rôles étaient souvent utilisés, il y eut beaucoup moins de pratique dans les premières séances par rapport au contenu enseigné, alors que les proportions auraient peut-être dû être inversées dès le départ. Ensuite, même si les enseignantes recevaient chaque semaine un résumé du contenu abordé avec les élèves ciblés, le matériel était difficilement généralisable en classe sans soutien de l'animatrice, ce qui a sans doute nuit au maintien à court terme ou à long terme des acquis. Puis, l'aspect du temps restreint a également joué en défaveur de l'utilisation des situations vécues par les participants. En effet, il y eut un manque d'occasions de faire des retours sur de véritables situations, qui étaient pourtant fréquentes, et qui auraient sans doute permis aux élèves de réaliser des prises de conscience pertinentes à leur évolution. Enfin, le fait d'avoir utilisé plusieurs instruments non validés, particulièrement avec les enseignantes, limite la portée des résultats.

Ainsi, suite aux nombreux aspects mentionnés précédemment, il est possible de faire ressortir certaines recommandations et pistes de solutions pour une prochaine animation de ce projet de prévention de la victimisation par les pairs. D'abord, il serait nécessaire de mieux choisir les composantes enseignées, en montrant moins de concepts secondaires, tout en donnant une place plus importante aux éléments actifs des pratiques exemplaires. D'ailleurs, il pourrait être intéressant d'ajouter une ou deux séances et de laisser plus de place aux jeux de rôles et ce, dès les premières semaines. De plus, il s'avère nécessaire de mettre davantage l'accent sur la mise en place de moyens favorisant la généralisation ainsi que sur l'utilisation en groupe des situations vécues au quotidien. Ensuite, une piste pourrait être de situer un peu plus chaque sujet par rapport à l'atteinte de ses propres objectifs, en cours de route. Enfin, le fait de demander un co-animateur pourrait sans doute améliorer plusieurs aspects, dont le feedback donné aux élèves suite aux jeux de rôles et le meilleur suivi de l'évolution personnelle de chaque participant, par exemple en leur accordant davantage de temps en individuel en situation de crise par exemple.

Pour ce qui est de la préparation au projet, certaines recommandations sont également formulées. En effet, il serait important de mieux se renseigner sur les sujets cibles avant de débiter, par exemple en les questionnant davantage sur le type d'incidents de victimisation qu'ils vivent ainsi que

les façons qu'ils utilisent pour s'en sortir. De cette façon, le contenu des séances pourrait être adapté selon chaque cohorte ou divisible en sous-groupe, à condition bien entendu d'être deux animateurs. De plus, il pourrait être nécessaire de former un peu plus les élèves «prosociaux» par rapport à leur rôle dans le groupe, toujours dans le but de favoriser l'utilisation optimale de ce moyen de gestion des apprentissages ainsi que les meilleurs résultats possibles. D'ailleurs, mieux informer les enseignantes serait une recommandation vers une meilleure compréhension et surtout un langage commun au sujet de la victimisation dans l'école. Puis, au niveau des instruments, il serait pertinent d'utiliser davantage d'outils qui seraient validés, mais également de diversifier les sources. Par exemple, il serait intéressant d'intégrer des mesures à l'aide de grilles d'observations, que ce soit pour les élèves ou les enseignantes.

Enfin, dans le but d'être cohérente avec le modèle théorique qui favorise une approche multimodale, la dernière piste de solution est en lien avec l'inclusion d'un volet école, ou classe, ainsi que d'un volet parents, ne serait-ce que pour une rencontre à caractère informatif. D'ailleurs, une piste serait d'impliquer le plus de partenaires possibles dans l'école, étant donné que la victimisation peut se trouver dans divers contextes et avec diverses personnes.

En bref, l'accomplissement de ce programme de prévention fut une belle expérience concrète qui a procuré une énorme satisfaction. Même si les résultats ne furent pas aussi significatifs que ce qui était prévu, il y eut de petits changements et assurément plusieurs graines semées. D'ailleurs, c'est en commençant par de simples mouvements qu'on arrive à d'importants effets. D'autant plus que la relation positive établie entre les dix élèves, les enseignantes et l'animatrice témoigne en soi de certains effets positifs de l'intervention proposée. Finalement, la victimisation est bien entendu une problématique large et complexe, mais l'amélioration de ce projet fera certainement partie de la pratique professionnelle future de l'intervenante. La réalisation de cette démarche est d'une richesse inestimable.

Conclusion

Ce programme de prévention de la victimisation par les pairs s'est inspiré de divers programmes anglophones et francophones reliés à la problématique. Celui-ci avait pour objectifs principaux d'améliorer l'intégration sociale des élèves, de diminuer leurs expériences relationnelles négatives et d'améliorer leurs aptitudes pour faire face à la victimisation ainsi que d'outiller les enseignantes face à cette problématique. Dix élèves de 3^e et 4^e année du primaire ont participé, dont

cinq «victimes» et cinq «prosociaux», ainsi que quatre enseignantes des mêmes niveaux. Des moyens de mise en relation tels que le pairage, les jeux de rôles, la matériel visuel, le modelage, etc. ont été utilisés afin de favoriser les apprentissages. L'évaluation de la mise en œuvre a montré d'excellents résultats pour chacune des composantes, ce qui indique que celles-ci n'ont pas eu de réelle influence significative dans l'explication des résultats.

Le devis utilisé était celui du protocole à cas unique de type ABA. Les résultats pour les participants «victimes» montrent certains effets positifs au niveau de l'intégration sociale et des expériences relationnelles selon les questionnaires auto-rapportés, tandis que la perception des pairs ne semble pas avoir changé. Au sujet de l'anxiété sociale, les résultats montrent toutefois une augmentation à court terme, probablement en raison du contexte suscité par l'intervention. Pour ce qui est des participants «prosociaux», les données montrent en général un maintien ou une légère amélioration des habiletés, tant selon des données auto-rapportées que selon les répondants externes. Au niveau des enseignantes, il est plus difficile de conclure aux effets du programme étant donné que celles-ci mentionnaient déjà avoir de grandes compétences au pré-test. Par contre, il est possible de penser que le programme a pu, en partie, contribuer au maintien de ces habiletés ou même à une légère amélioration du sentiment de compétence. D'ailleurs, à titre de comparaison, certains enseignants non participants ont vu leurs résultats diminuer légèrement au post-test.

Ainsi, malgré certaines limites du programme, plusieurs aspects positifs ressortent de la démarche. Toutefois, il est difficile de généraliser les résultats étant donné la nature du devis utilisé ainsi que le choix des questionnaires. Par contre, certaines hypothèses ont pu être validées et les résultats ont fourni plusieurs pistes afin de poursuivre la réflexion et d'améliorer la nature de ce projet. Les résultats aident à confirmer l'importance d'une approche multimodale, particulièrement avec la problématique de la victimisation par les pairs. Finalement, la grande rigueur de la démarche représente un bon point de départ pour l'élaboration de programmes futurs en psychoéducation.

Références

- Amsterdam, E. (2008). *Contre l'intimidation*. Document non publié. Service SÉCO : Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île.
- Asher, S. R., & Wheeler, V. A. (1985). Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53(4), 500-505.
- Association canadienne de santé publique (2004). *Trousse d'évaluation de l'intimidation, du harcèlement et des relations entre enfants du même âge en milieu scolaire*. Ontario : ACSP.
- Atlas, R., & Pepler, D. (1998). Observations of bullying in the classroom. *Journal of Educational Research*, 92, 86-99.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 65, 3296-3319.
- Barton, E. A. (2006). *Bully Prevention: Tips and strategies for school leaders and classroom teachers* (2e éd.). Californie: Corwin Press.
- Bellmore, A., Witkow, M., Graham, S., & Juvonen, J. (2004). Beyond the individual: The impact of ethnic diversity and behavioral norms on victims' adjustment. *Developmental Psychology*, 40, 1159-1172.
- Beran, T. (2009). Correlates of peer victimization and achievement : an exploratory model. *Psychology in the schools*, 46 (4), 348-58.
- Besag, V. (1989). *Bullies and victims in schools: A guide to understanding and management*. Milton Keynes, Uk: Open University Press.
- Bierman, K. L., & Furman, W. (1984). The effects of social skills training and peer involvement on the social adjustment of preadolescents. *Child Development*, 55, 151-162.
- Boivin, M., Hodges, E. V., E., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35 (1), 94-101.
- Boivin, M., Hymel, S., & Hodges, E. V. E. (2001). Toward a process view of peer rejection and harassment. Dans J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 265-289). New-York: Guilford Press.
- Boulton, M. J., Trueman, M., & Murray, L. (2008). Associations between peer victimization, fear of future victimization and disrupted concentration on class work among junior school pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 473-489.
- Bowers, L., Smith, P. K., & Binney, B. (1994). Perceived family relationships of bullies, victims, and bully/victims in middle childhood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 215-232.
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O'Brennan, L. M. (2007). Bullying and Peer Victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review*, 36 (3), 361-382.

- Buhs, E. S. (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology, 43*, 407-424.
- Buhs, E., Ladd, G., & Herald, S. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement. *Journal of Educational Psychology, 98*, 1-13.
- Bukowski, W. M., Hoza, B., & Boivin, M. (1993). Popularity, friendship, and emotional adjustment during early adolescence. Dans B. Laursen (Ed.), *Close friendships in adolescence* (pp.23-37). San Francisco: CA.
- Chorpita, B. F., Albano, A. M., & Barlow, D. H. (1996). Cognitive processing in children: Relation to anxiety and family influences. *Journal of Clinical Child Psychology, 25*, 170-176.
- Cowie, H., & Olafsson, R. (2000). The role of peer support in helping the victims of bullying in a school with high levels of aggression. *School Psychology International, 21*, 79-95.
- Craig, W., & Pepler, D. (1997). Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology, 13* (2), 41-60.
- Crick, N. R., Nelson, D. A., Morales, J. R., Cullerton-Sen, C, Casas, J. F., & Hickman, S. E. (2001) Relational victimization in childhood and adolescence. Dans J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 196-214). New York: Guilford Press.
- Cullerton-Sen, C., & Crick, N. R. (2005). Understanding the effects of physical and relational victimization: The utility of multiple perspectives in predicting social-emotional adjustment. *School Psychology review, 34* (2), 147-160.
- Dane, A. V., & Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? *Clinical Psychological Review, 18*, 23-45.
- Dill, E. J., Vernberg, E. M., Fonagy, P., Twemlow, S. W., & Gamm, B. K. (2004). Negative affect in victimized children: The roles of social withdrawal, peer rejection, and attitudes toward bullying. *Journal of Abnormal Child Psychology, 32*, 159-173.
- Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1989). *Bully-victim relationships in boys' play groups*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Kansas City, MO.
- Ferguson, C. J., San Miguel, C., Kilburn Jr., J. C., & Sanchez, P. (2007). The effectiveness of school-based anti-bullying programs. *Criminal Justice Review, 32* (4), 401-414.
- Franke, S. & Hymel, S. (1985). *Social anxiety and social avoidance in children: The development of a self-report measure*. Paper presented at the Third Biennial Meeting of the University of Waterloo Conference on Child Development, Waterloo, Ontario.
- Frederickson, N., & Turner, J. (2003). Utilizing the classroom peer group to address children's social needs: an evaluation of the circle of friends intervention approach. *The Journal of Social Education, 36* (4), 234-245.
- 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.

- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Montréal : Éditions sciences et culture.
- Goldbaum, S., Craig, W. M., Pepler, D., & Connolly, J. (2003). Developmental Trajectories of Victimization: Identifying risk and protective factors. *Journal of applied School Psychology*, 19 (2), 139-156.
- Graham, S., & Juvonen, J. (1998). Self-blame and peer victimization in middle school: An attributional analysis. *Developmental Psychology*, 34 (3), 587-599.
- Graham, S., & Juvonen, J. (2001). An attributional approach to peer victimization. Dans J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 49-72). New York: Guilford Press.
- Graham, S., Bellmore, A. D., & Mize, J. (2006). Peer victimization, aggression, and their co-occurrence in middle school: Pathways to adjustment problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34 (3), 363-378.
- Hanish, L. D. (1999). *Age-related differences in the risk factors for children's victimization: Findings from a multi-ethnic sample*. Poster presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Albuquerque, NM.
- Hartup, W. W., & Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin*, 121, 355-370.
- Hodges, E. V. E., Malone, M. J., & Perry, D. G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 33, 1032-1039.
- Hodges, E. V. E., & Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 677-685.
- Jacobson, J. L., & Willw, D. E. (1986). The influence of attachment pattern on developmental changes in peer interaction from the toddler to the preschool period. *Child Development*, 57, 338-347.
- Kochenderfer-Ladd, B. (2004). Peer victimization : The role of emotions in adaptive and maladaptive coping. *Social Development*, 13 (3), 329-339.
- Ladouceur, R., & Bégin, G. (1986). *Protocoles de recherche en sciences appliquées et fondamentales*, chapitre 3. St-Hyacinthe : Édisem.
- La Greca, A. M., & Stone, W. L. (1993). Social Anxiety Scale for Children Revised: Factor Structure and Concurrent Validity. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 22(1), 117-27.
- Limber, S. P., Nation, M., Tracy, A. F., Melton, G. B., & Flerx, V. (2004). Implementation of the Olweus bullying prevention programme in the Southeastern United States. Dans K. P. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *How Successful Can Interventions Be?* New-York: Cambridge University Press.
- Martin, K. M., & Huebner, E. S. (2007). Peer victimization and prosocial experiences and emotional well-being of middle school students. *Psychology in the Schools*, 44 (2), 199-?.

- McGrath, M. J. (2007). *School Bullying: Tools for avoiding Harm and Liability*. Californie: Corwin Press.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychological adjustment. *The Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100
- Nation, M. (2007). Empowering the victim: interventions for children victimized by bullies. Dans J. E. Zins, M. J. Elias, & C. A. Maher (Eds). *Bullying, Victimization, and Peer Harassment: A handbook of prevention and intervention* (pp. 239-255). Binghamton: Haworth Press, inc.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school : Long-term outcomes for the victims and an effective school base intervention program. Dans L. Huesmann (Ed.), *Aggressive behavior: Current perspectives* (pp.97-130). New-York: Plenum.
- Olweus, D. (2004). The Olweus bullying intervention programme: design and implementation issues and a new national initiative in Norway. Dans K. P. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds)., *How Successful Can Interventions Be?* New-York: Cambridge University Press.
- Perren, S., & Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47 (1), 45-57.
- Perry, D. G., Hodges, E. V. E., & Egan, S. K. (2001). Determinants of chronic victimization by peers; A review and a new model of family influence. Dans J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of thevulnerable and victimized* (pp. 73-104). New York: Guilford Press.
- Perry, D. G., Kusel, S. J., & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807-814.
- Perry, D. G., Williard, J. C., Perry, L. C. (1990). Peer's perceptions of the consequences that victimized children provide aggressors. *Child Development*, 61, 1310-1325.
- Pikas, A. (2002). New developments of the Shared Concern Method. *School Psychology International*, 23 (3), 307-326.
- Renou, M. (2005). *Psychoéducation, une conception une méthode*. Montréal : Béliveau éditeur.
- Rigby, K. (2005). The method of shared concern as an intervention technique to address bullying in schools: an overview and appraisal. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 15 (1), 27-34.
- Rivard, V., & Bouchard, S. (1998). Les protocoles à cas uniques. Dans S. Bouchard & C. Cyr (Eds.), *Recherche psychosociale: pour harmoniser recherche et pratique* (pp. 195-230). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Roberts Jr., W. B. (2009). *L'intimidation chez les jeunes: Comprendre et aider les victimes et les intimidateurs*. Montréal : Chenelière Éducation.

- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. Dans N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 3, pp. 619-700). New-York: Wiley.
- Salmivalli, C. (2001). Group view on victimization : Empirical findings and their implications. Dans J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 398-419). New York: Guilford Press.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Voeten, M., & Sinisammal, M. (2004). Targeting the group as a whole : the Finnish anti-bullying intervention. Dans K. P. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *How Successful Can Interventions Be?* New-York: Cambridge University Press.
- Sécurité publique Canada. *Mesures initiales pour mettre fin à l'intimidation : conseils aux adultes pour aider les enfants de 4 à 11 ans.* [En ligne]. http://www.securitepublique.gc.ca/res/cp/bully_4211_fra.aspx#b01 (page consultée le 10 octobre 2009).
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 68, 665-675.
- Schwartz, D., Gorman, A. H., Nakamoto, J., & Toblin, R. L. (2005). Victimization in the peer group and children's academic functioning. *Journal of Educational Psychology*, 97 (3), 425-435.
- Slee, P. T. (1995). Peer victimization and its relationship to depression among Australian primary school children. *Personality and Individual Differences*, 18, 57-62.
- Smith, P. K., Sharp, S., Eslea, M., & Thompson, D. (2004). England: the Sheffield project. Dans K. P. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *How Successful Can Interventions Be?* New-York: Cambridge University Press.
- Thijs, J., & Verkuyten, M. (2008). Peer victimization and academic achievement in a multiethnic sample : The role of perceived academic self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 100 (4), 754-764.
- Vernberg, E. M., Abuender, D. A., Ewell, K. K., & Beery, S. H. (1992). Social anxiety and peer relationship in early adolescence: A prospective analysis. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21, 189-196.
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bully/victim problems in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-25.
- Yoon, J., & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69, 27-35.

Annexes

Annexe I

Questionnaire de nomination par les pairs

Questionnaire



Classe :

Nom de l'élève : _____

Depuis le début de l'année scolaire, tu as sûrement appris à mieux connaître les autres élèves de ta classe. Pour chacune des questions, tu devras encercler le nom des élèves qui représentent le mieux ce qui est demandé.

Il y a huit questions au total et tu peux encercler plusieurs noms pour la même question. Cet exercice se déroule en silence et ne prendra que quelques minutes. Quand tu auras terminé, rapporte ton questionnaire calmement et n'oublie pas d'inscrire ton nom.

Merci pour ton bon travail!

Ann Bérubé

1-Encerle le nom des élèves de ta classe avec qui tu aimes le plus jouer.

2-Encerle le nom des élèves de ta classe qui se font le plus frapper, pousser ou ridiculiser par les autres.

3-Encerle le nom des élèves de ta classe qui sont les plus gênés et qui préfèrent être seuls.

4-Encerle le nom des élèves de ta classe qui sont gentils avec les autres élèves.

5-Encerle le nom des élèves de ta classe qui frappent, poussent ou se moquent le plus souvent des autres.

6-Encerle le nom de tes meilleurs amis dans ta classe

7-Encerle le nom des élèves de ta classe qui ont souvent l'air triste.

8-Encerle le nom des élèves de ta classe qui ont de bonnes idées pour régler des problèmes.

Note : dans le vrai questionnaire, il faut simplement ajouter le nom de chacun des élèves de la classe à la suite de chacune des questions.

Annexe II

Contenu volet élèves

Semaines 1 et 2 : pré-intervention

- ❖ Introduction, explications des procédures, questionnaires à remplir

Semaine 3 : La définition de la victimisation

- ❖ Comportements de violence (physique, verbal, social) à piger et classer
- ❖ Caractéristiques spécifiques et générales des victimes
- ❖ Conséquences possibles chez les victimes à mimer

Semaine 4 : Parler de soi

- ❖ Technique d'impact «rose et marguerites» pour discuter de l'acceptation des différences individuelles
- ❖ Aide-mémoire pour s'estimer à notre juste valeur
- ❖ Jeu du détective pour apprendre des caractéristiques chez d'autres personnes

Semaine 5 : Entrer en relation avec les autres

- ❖ Technique d'impact «jardinage» pour comprendre comment «faire pousser» des amitiés
- ❖ Différencier les sortes d'amitié sous forme de devinettes
- ❖ Travail d'équipe pour trouver des solutions possibles en cas de petits conflits
- ❖ Étapes pour entrer en relation et jeux de rôles pour pratiquer

Semaine 6 : Conserver et utiliser de bonnes relations d'amitié

- ❖ Conditions d'une bonne communication (corriger les erreurs)
- ❖ Jeux de rôles pour se pratiquer
- ❖ Étapes pour régler des conflits

Semaine 7 : La gestion des émotions en situation de victimisation

- ❖ Technique d'impact «poubelle» pour apprendre à ne pas se laisser envahir par nos émotions

- ❖ Mimes sur les émotions de base et aide-mémoire des caractéristiques corporelles de chacune
- ❖ Émotions vécues en situation de victimisation et manifestations physiques
- ❖ Technique d'impact «casque protecteur» pour apprendre à ne pas se laisser atteindre par une situation désagréable
- ❖ Apprentissage et pratique de trucs pour gérer nos émotions (bonhomme pendu)

Semaine 8 : L'affirmation de soi en situation de victimisation

- ❖ Types de réactions possibles suite à un incident de victimisation
- ❖ Comment être quand on s'affirme
- ❖ Quoi dire quand on s'affirme
- ❖ Jeux de rôles pour pratiquer
- ❖ Réparties vives pour déstabiliser un agresseur verbal

Semaine 9 : Faire face à une situation de victimisation

- ❖ Technique d'impact «épicerie» pour apprendre aux élèves à aller chercher les ressources aux bons endroits et aux bons moments
- ❖ Différence entre dénoncer et rapporter
- ❖ Jeux de rôles pour pratiquer

Semaine 10 : La révision des thèmes

- ❖ Jeu de société en équipe avec des questions de révision et des jeux de rôles sur les thèmes précédents

Semaines 11 et 12 : post-intervention

- ❖ Activité récompense, certificats
- ❖ Questionnaires à remplir

Annexe III

Contenu volet enseignantes

Rencontre 1

- ❖ Introduction
- ❖ Présentation de quelques éléments théoriques
 - Définition, facteurs de risque et de protection, conséquences, etc.
- ❖ Situation actuelle dans l'école
 - Classes, cour de récréation, ce que vous observez, etc.
- ❖ Discussion sur les interventions réalisées
 - Intervention vs prévention, moments, endroits, résultats, etc.
- ❖ Stratégies à prioriser
 - Intervention directe auprès des victimes, prévention auprès des victimes, stratégies générales pour la classe, etc.
- ❖ Défi jusqu'à la prochaine rencontre
- ❖ Conclusion

Rencontre 2

- ❖ Introduction
- ❖ Retour sur les défis fixés
 - Moyens utilisés, résultats obtenus, commentaires, etc.
- ❖ Réflexion sur des situations vécues
 - Résultats satisfaisants, résultats insatisfaisants, incompréhension, etc.
- ❖ Pistes de solutions pour la suite
 - Interventions utilisées qui fonctionnent, interventions à expérimenter, interventions à l'échelle de l'école, etc.
- ❖ Conclusion

Annexe IV

Règles à respecter et gradation d'interventions

5 règles à respecter à tout moment pendant les ateliers.

- 1-Je lève ma main pour parler
- 2-J'écoute en silence ce que disent les autres
- 3-Je suis respectueux envers les autres
- 4-Je participe activement et adéquatement durant les ateliers
- 5-Je partage mes idées avec celles des autres

Tableau 18 : Gradation d'interventions (volet élèves seulement)

Si une des 5 règles n'est pas respectée	1 avertissement
Après 3 avertissements	Perte de 5 «points de bons coups»
Au 4 ^e avertissement	Retrait de 5 minutes
Au 5 ^e avertissement	Expulsion de la séance en cours

Note : l'élève recommence à zéro la gradation à chacune des séances.

Annexe V

Points de bons coups (volet élèves)

Tableau 19: Actions méritant des points à échanger contre des privilèges pendant les moments prévus à cet effet.

Je lève ma main pour poser une question	2 points
Je suis volontaire pour le jeu de rôles	2 points
Je propose une idée nouvelle	3 points
J'apporte mon devoir bien fait	5 points
Je rempli adéquatement mon instrument de mesure	5 points
Je trouve une solution à un problème	5 points
Je raconte une situation de victimisation où j'ai intervenu	10 points
Je passe du temps avec un nouvel ami à la récréation	10 points
Autres	?

Tableau 20: Privilèges à échanger contre des points accumulés.

3 collants	10 points
Crayon avec efface	20 points
Collation spéciale	30 points
Boîte à surprises	40 points
Moment privilège avec l'animatrice	50 points
Autres	?

Annexe VI

Journal de bord (conformité et exposition)

Volet élèves

Date : _____

1-Contenu de l'atelier (Cocher à l'endroit approprié et écrire le temps accordé).

	Fait	Fait en parties	Non fait	Temps
Transition et dîner				
Retour sur la semaine				
Sensibilisation				
Présentation du thème				
Exercice sur le thème				
Jeux de rôles				
Explication du devoir				
Auto-évaluation				
Remise des privilèges				
Autres				

2-Proportion de temps accordé à la mise en place et la pratique.

Temps accordé à la mise en place : _____

Temps accordé à la pratique : _____

3-Quels sont les points positifs de la rencontre?

4-Qu'est-ce qui a été plus difficile durant la rencontre?

Volet enseignantes

Date : _____

1-Contenu de l'atelier (Cocher à l'endroit approprié et écrire le temps accordé).

	Fait	Fait en parties	Non fait	Temps
Transition				
Retour sur les besoins				
Discussion et réflexion				
Piste de solutions				
Conclusion				
Défis				

2-Proportion de temps accordé à la mise en place, la théorie et la réflexion en groupe.

Temps accordé à la mise en place : _____

Temps accordé à la théorie supplémentaire : _____

Temps accordé à la réflexion en groupe : _____

3-Quels sont les aspects théoriques ayant du être clarifiés à la demande des enseignants?

4-Quels sont les points positifs de la rencontre?

Annexe VII

Journal de bord (exposition partie 2)

Volet enseignantes

Date : _____

Nom de l'enseignant qui demande une consultation ponctuelle : _____

Motif de la consultation : _____

Contenu abordé lors de la consultation : _____

Annexe VIII

Données observationnelles pour mesurer la qualité de la participation

Tableau 21: Manifestations des comportements perturbateurs pour chacun des participants lors de la séance 1.

Élèves	Nombre d'avertissements reçus						Règles non respectées
	0	1	2	3	4	5	

Instructions : pour chacun des élèves, cocher chaque fois qu'un avertissement est donné (s'il y a lieu) et indiquer à chaque fois le numéro de la règle non respectée simplement pour contextualiser les comportements perturbateurs.

Informations complémentaires pour expliquer les comportements perturbateurs (s'il y a lieu).

Annexe IX

Auto-évaluation de mon comportement (à comparer avec l'évaluation)

Date : _____

Nom : _____

Rappel des règles à respecter

1-Je lève ma main pour parler

2-J'écoute en silence ce que disent les autres

3-Je suis respectueux envers les autres

4-Je participe activement et adéquatement durant les ateliers

5-Je partage mes idées avec celles des autres

1-Combien ai-je reçu d'avertissement durant la rencontre d'aujourd'hui? _____

2-J'évalue la qualité de mon comportement pendant la rencontre (fais un X au bon endroit).

J'ai respecté toutes les règles.	J'ai eu quelques difficultés.	J'ai eu de la difficulté à respecter les règles, mais je me suis repris.	Je n'ai pas respecté l'ensemble des règles.

3-J'évalue la qualité de ma participation pendant la rencontre (fais un X au bon endroit).

Je n'ai vraiment pas participé durant les activités.	J'ai participé un peu durant les activités.	J'ai participé beaucoup durant les activités.	J'ai participé à toutes les activités en donnant de bonnes idées.

4-Ce que j'aimerais améliorer pour la prochaine rencontre (s'il y a lieu).

Annexe XI

Questionnaire pour mesurer le débordement

Version parents

Nom de l'enfant : _____

1-Quels sont les services que mon enfant reçoit à l'école en ce moment? (faire un X si oui)

Orthopédagogie	
Psychologie	
Psychoéducation	
Aide aux devoirs	
Éducation spécialisée	
Orthophonie	
Service social	
Autres	

Expliquez brièvement les services reçus (nombre d'heures/semaine, personne ressource, contenu, etc.)

2-Quels sont les services que mon enfant reçoit ailleurs qu'à l'école en ce moment? (faire un X si oui)

Suivi hospitalier	
Suivi CLSC	
Psychologie	
Programme d'aide	
Autres	

Expliquez brièvement les services reçus (nombre d'heures/semaine, personne ressource, contenu, etc.)

3-Y a-t-il eu des événements familiaux importants durant les dernières semaines (ex : déménagement, mortalité, naissance, divorce, etc.)? Si oui, expliquez brièvement.

Version enseignantes

Nom de l'enfant : _____

1-Quels sont les services que l'élève reçoit à l'école en ce moment? (faire un X si oui)

Orthopédagogie	
Psychologie	
Psychoéducation	
Aide aux devoirs	
Éducation spécialisée	
Orthophonie	
Service social	
Programme spécifique en classe	
Autres	

Expliquez brièvement les services reçus (nombre d'heures/semaine, personne ressource, contenu, etc.)

2-Quels sont les services que l'élève reçoit ailleurs qu'à l'école en ce moment? (faire un X si oui)

Suivi hospitalier	
Suivi CLSC	
Psychologie	
Programme d'aide	
Autres	

Expliquez brièvement les services reçus (nombre d'heures/semaine, personne ressource, contenu, etc.)

3-Y a-t-il eu des événements importants à l'échelle de la classe durant les dernières semaines (ex : arrivée d'un élève, problèmes à la récréation, conflits d'équipes, etc.)? Si oui, expliquez brièvement.

Annexe XII

Questionnaire auto-rapporté pour évaluer la satisfaction

Volet élèves

1-J'évalue comment j'ai aimé le programme d'intervention. (fais un X au bon endroit)

Je n'ai pas aimé	J'ai un peu aimé	J'ai beaucoup aimé	J'ai vraiment beaucoup aimé

2-J'évalue à quel point j'ai trouvé le programme d'intervention utile pour moi. (fais un X au bon endroit)

Pas utile du tout	Un peu utile	Très utile	Vraiment très utile

2-Quel atelier ai-je trouvé le plus intéressant? _____

3-Je nomme un point fort des rencontres.

4-Je nomme un point à améliorer des rencontres.

Volet enseignantes

1-Mon niveau de satisfaction par rapport aux rencontres reçues.

Pas du tout satisfait(e)	Un peu satisfait(e)	Très satisfait(e)	Vraiment très satisfait(e)

2-L'utilité que j'ai perçue des rencontres pour ma pratique en tant qu'enseignant(e).

Pas utile du tout	Un peu utile	Très utile	Vraiment très utile

3-Points forts des rencontres.

4-Points à améliorer des rencontres.

Annexe XIII

Instrument 1 : Échelle de solitude

Nom : _____

Pour chacun des énoncés suivants, fais un X à l'endroit qui correspond le mieux pour toi.

	Pas du tout vrai	Un peu vrai	Assez vrai	Très vrai
1-C'est facile pour moi de me faire de nouveaux(elles) ami(e)s à l'école.				
2-Je n'ai personne à qui parler dans la classe.				
3-Je suis bon(ne) pour travailler avec les autres enfants de ma classe.				
4-Je regarde beaucoup la télévision.				
5-C'est difficile pour moi de me faire des ami(e)s à l'école.				
6-J'ai beaucoup d'ami(e)s dans ma classe.				
7-Je me sens seul(e) à l'école.				
8-Je peux trouver un(e) ami(e) dans ma classe quand j'en ai besoin d'un(e).				
9-C'est difficile de trouver dans ma classe des compagnons(gnes) qui m'aiment.				
10-J'aime les sciences (mathématiques, etc.).				
11-Je n'ai personne avec qui jouer à l'école.				
12-Je m'entends bien avec mes compagnons(gnes) de classe.				
13-Je me sens mis(e) de côté de ce qui se passe à l'école.				
14-Il n'y a pas d'autres enfants que je peux aller voir quand j'ai besoin d'aide à l'école.				
15-Je ne m'entends pas avec les autres enfants de l'école.				
16-Je suis seul(e) à l'école.				
17-Je suis bien aimé(e) par les compagnons(gnes) dans ma classe.				
18-J'aime beaucoup jouer à des jeux de société.				
19-Je n'ai pas d'ami(e)s dans ma classe.				

Annexe XIV

Instrument 2 : Échelle de la qualité de la relation d'amitié

Nom : _____

Pour chacun des énoncés suivants, fais un X à l'endroit qui correspond le mieux pour toi.

	Pas du tout vrai	Un peu vrai	Assez vrai	Très vrai
1-Si j'avais une mauvaise note à l'école, je pourrais le dire à mes ami(e)s et ça ne changerait rien à notre amitié.				
2-Mes ami(e)s m'aident quand j'ai de la difficulté avec quelque chose.				
3-Après l'école la fin de semaine, je vais chez mes ami(e)s ou ils viennent coucher chez moi.				
4-Si mes ami(e)s avaient quelque chose de nouveau, il(elle)s le partageraient avec moi.				
5-Mes ami(e)s prendraient ma défense si un autre enfant me donnait du trouble.				
6-Si mes ami(e)s et moi on se dispute, on peut dire «excuse-moi» et tout va être correct.				
7-Je pense à mes ami(e)s, même quand il(elle)s ne sont pas là.				
8-Ça ne me dérangerait pas de dire à mes ami(e)s des choses que je ne dirais pas à d'autres élèves				
9-Si mes ami(e)s ou moi on fait quelque chose qu'un autre n'aime pas, on peut se réconcilier (redevenir amis) facilement.				
10-C'est normal pour mes ami(e)s et moi de faire des choses ensembles.				
11-Si j'avais besoin d'aide, je demanderais à mes ami(e)s de m'aider et il(elle)s seraient prêt(e)s à m'aider.				
12-Si j'ai quelque chose qui me dérange, je peux en parler à mes ami(e)s, même si c'est quelque chose que je ne peux pas dire à d'autres.				
13-Si je m'excusais après m'être disputé avec mes ami(e)s, il(elle)s seraient encore fâché(e)s contre moi.				
14-Si d'autres enfants m'agaçaient, mes ami(e)s m'aideraient.				
15-Mes ami(e)s et moi, on passe tous nos				

temps libres ensemble.				
16- Il m'arrive de me battre avec mes ami(e)s.				
17- Quand j'ai quelque chose d'amusant à faire, je veux que mes ami(e)s soient avec moi.				
18- Mes ami(e)s peuvent m'agacer ou m'ennuyer même quand je leur demande de ne pas faire ça.				
19- Mes ami(e)s tiennent compte de mes sentiments et de mes goûts.				
20- Mes ami(e)s et moi on peut se disputer beaucoup				
21- Parfois, mes ami(e)s et moi, on s'assoit et on parle de toutes sortes de choses qui nous intéressent.				
22- Mes ami(e)s et moi, on n'est pas d'accord sur plusieurs choses.				

Annexe XV

Instrument 3 : Sociométrie

Note : Le questionnaire utilisé est le même que celui présenté à l'annexe 1 pour recruter les participants. Les mêmes questions sont utilisées

- 1-Encerle le nom des élèves de ta classe avec qui tu aimes le plus jouer.
- 2-Encerle le nom des élèves de ta classe qui se font le plus frapper, pousser ou ridiculiser par les autres.
- 3-Encerle le nom des élèves de ta classe qui sont les plus gênés et qui préfèrent être seuls.
- 4-Encerle le nom des élèves de ta classe qui sont gentils avec les autres élèves.
- 5-Encerle le nom des élèves de ta classe qui frappent, poussent ou se moquent le plus souvent des autres.
- 6-Encerle le nom de tes meilleurs amis dans ta classe
- 7-Encerle le nom des élèves de ta classe qui ont souvent l'air triste.
- 8-Encerle le nom des élèves de ta classe qui ont de bonnes idées pour régler des problèmes.

Note : dans le vrai questionnaire, il faut simplement ajouter le nom de chacun des élèves de la classe à la suite de chacune des questions.

Annexe XVI

Instrument 4 : Questionnaire maison volet élèves (à remplir à tous les matins)

Date : _____

Nom : _____

1-Durant la journée d'hier (ou vendredi si nous sommes lundi), combien de fois as-tu subi les affirmations suivantes?

	Aucune fois	1 fois	2 fois	3 fois ou plus
Un élève m'a dit des choses méchantes ou m'a traité des noms.				
Un élève m'a poussé, frappé, giflé, donné des coups de poings ou de pieds, etc.				
Un élève m'a exclu de son groupe ou ne voulait pas jouer avec moi.				

2-Hier, lorsque tu as été victime de ces incidents, comment as-tu réagit envers l'autre élève ou les autres élèves?

	Je me suis enfui(e) de l'élève	J'ai figé sur place et je ne savais pas quoi faire	Je suis allé (e) chercher un enseignant	J'ai dit à l'élève qu'il arrête où que je n'aimais pas ça
En général...				

3-Hier, lorsque tu as été victime de ces incidents, est-ce que tu as eu l'impression que tu reprenais le contrôle de la situation?

	Pas du tout	Un peu	Moyennement	Complètement
En général...				

4-Ce matin, comment te sens-tu par rapport à ce qui pourrait se passer durant la récréation?

J'ai vraiment hâte d'y aller pour aller jouer avec d'autres élèves	J'ai hâte d'y aller pour avoir une pause	J'ai un peu peur de ce qui pourrait arriver	J'ai vraiment peur que des élèves soient méchants avec moi

Annexe XVII

Instrument 5 : Questionnaire adapté sur l'anxiété sociale

Date : _____

Nom : _____

Instructions : Pour chacune des affirmations suivantes, fais un X à l'endroit qui décrit le mieux ce que tu ressens habituellement.

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
1-J'ai peur d'être taquiné par les autres enfants.				
2-Je m'inquiète de ce que les autres enfants pensent de moi.				
3-Je m'inquiète que les autres enfants ne m'aient pas.				
4-Je m'inquiète de ce que les autres enfants pensent de moi.				
5-Je me sens comme si les autres enfants rient de moi.				
6-Je me sens comme si les autres enfants parlent dans mon dos.				
7-J'ai souvent peur d'avoir l'air fou devant d'autres enfants.				
8-J'ai peur d'inviter les autres élèves à faire des choses avec moi parce qu'ils pourraient refuser.				
9-Je suis tranquille quand je suis avec un groupe d'élèves.				
10-Je me sens gêné(e) même avec des élèves que je connais bien.				
11-C'est difficile pour moi de demander aux autres élèves de jouer avec moi.				
12-Si j'avais le choix, j'aimerais mieux faire quelque chose seul(e) plutôt qu'avec d'autres élèves.				
13-Je parle seulement aux gens que je connais vraiment bien.				

Annexe XVIII

Instrument 6: Questionnaire maison (volet enseignantes)

Nom de l'enseignant : _____

Semaine du _____ au _____

Je note combien j'ai vu d'incidents de victimisation **durant la semaine** et le pourcentage de ces incidents où j'ai intervenu.

	Aucun	1 ou 2	Entre 3 et 5	Entre 6 et 9	Plus de 10
Nombre d'incidents de victimisation dont je suis témoin.					

	0%	25%	50%	75%	100%
Pourcentage des incidents de victimisation où j'ai intervenu.					

En général...

1-Je me sentais en contrôle face à mes interventions dans ces situations.

Pas du tout	Un peu	Moyennement	Grandement

2-Je suis satisfait de la façon dont j'ai intervenu et du résultat.

Pas du tout	Un peu	Moyennement	Grandement

3-Commentaires (s'il y a lieu)

Annexe XIX

Instrument 7 : Mises en situation (volet enseignantes)

Nom de l'enseignant : _____

Situation 1 : À la récréation, plusieurs filles de 3^e année sont regroupées et parlent méchamment de Chloé en regardant vers elle. Chloé, quant à elle, est assise près de la clôture et regarde en direction des filles d'un air triste. Vous êtes surveillant(e) durant cette récréation et êtes témoin de la scène. Que faites-vous?

a) Dans cette situation, je saurais quoi faire pour intervenir.

Pas du tout vrai	Un peu vrai	Moyennement vrai	Très vrai

Expliquez en quelques mots ce que vous auriez fait : _____

b) Si j'avais véritablement intervenu dans une situation semblable, je pense que je me serais senti(e) compétent(e).

Pas du tout vrai	Un peu vrai	Moyennement vrai	Très vrai

Situation 2 : Vous êtes l'enseignant(e) d'une classe de 4^e année et vous demandez aux élèves de se placer en équipe de 4 pour un travail de science. La plupart des élèves vont vers des amis et forment des groupes. Jonathan reste dans son coin et baisse la tête. Mathieu, quant à lui, va vers les autres équipes doucement, mais les élèves disent qu'il n'est pas assez bon pour être dans leur équipe. Mathieu retourne donc à sa place, le regard triste. Que faites-vous?

a) Dans cette situation, je saurais quoi faire pour intervenir.

Pas du tout vrai	Un peu vrai	Moyennement vrai	Très vrai

Expliquez en quelques mots ce que vous auriez fait : _____

b) Si j'avais véritablement intervenu dans une situation semblable, je pense que je me serais senti(e) compétent(e).

Pas du tout vrai	Un peu vrai	Moyennement vrai	Très vrai

Situation 3 : Ça fait maintenant plus d'une semaine que vous remarquez que Thomas vient à l'école le matin en disant qu'il a mal au ventre. Quand vient le temps de la récréation, il est toujours le dernier à se préparer. Vous êtes son enseignant(e) (4^e année) et un surveillant vient vous dire, à la fin de la récréation, que Thomas ne s'implique pas beaucoup dans les jeux de ballons en groupe. Que faites-vous?

a) Dans cette situation, je saurais quoi faire pour intervenir.

Pas du tout vrai	Un peu vrai	Moyennement vrai	Très vrai

Expliquez en quelques mots ce que vous auriez fait : _____

b) Si j'avais véritablement intervenu dans une situation semblable, je pense que je me serais senti(e) compétent(e).

Pas du tout vrai	Un peu vrai	Moyennement vrai	Très vrai

Situation 4 : Vous êtes l'enseignant(e) d'une classe de 3^e année et vous êtes présentement en transition pour amener vos élèves au local de musique. Vous remarquez, dans le corridor, que Xavier fait accidentellement une jambette à Francis (les deux élèves ne sont pas dans votre classe). Francis tombe, se relève et marche vers sa classe tandis que Xavier lui lance un regard provocateur en le pointant du doigt. Francis a les yeux plein d'eau. Que faites-vous?

a) Dans cette situation, je saurais quoi faire pour intervenir.

Pas du tout vrai	Un peu vrai	Moyennement vrai	Très vrai

Expliquez en quelques mots ce que vous auriez fait : _____

b) Si j'avais véritablement intervenu dans une situation semblable, je pense que je me serais senti(e) compétent(e).

Pas du tout vrai	Un peu vrai	Moyennement vrai	Très vrai

Situation 5 : Dans votre classe de 4^e année, vous remarquez que Gabrielle et Patricia, dans la rangée du fond, se passent souvent des petits papiers qui les font rigoler pendant qu'elles sont censées faire du travail personnel. Par contre, à chaque fois que Vanessa se retourne vers les deux filles, celles-ci s'arrêtent immédiatement de rire et regardent le plafond. Toutefois, dès que Vanessa reprend sa place adéquatement, Gabrielle et Patricia se remettent à rire encore plus fort et à faire des grimaces dans son dos. Que faites-vous?

a) Dans cette situation, je saurais quoi faire pour intervenir.

Pas du tout vrai	Un peu vrai	Moyennement vrai	Très vrai

Expliquez en quelques mots ce que vous auriez fait : _____

b) Si j'avais véritablement intervenu dans une situation semblable, je pense que je me serais senti(e) compétent(e).

Pas du tout vrai	Un peu vrai	Moyennement vrai	Très vrai