

TABLE DES MATIÈRES

Présentation.....	1
Mot de la présidente de l'OPQ.....	3
Mot de la présidente de l'AQPS	5
Intimidation : nos apprentissages depuis 10 ans, nos meilleures pratiques Richard Gagné.....	7
L'agression relationnelle dans les écoles : les défis posés à la recherche en matière de dépistage et de prévention Carole Veillette.....	23
Intimidation à l'école : un aperçu de la dynamique au sein d'un groupe de pairs Claude Vallières.....	29
L'intimidation est un phénomène de groupe : ce que cela signifie et pourquoi c'est important? Daniel Vachon	33
Mesure de l'autoefficacité des étudiants en situation d'intimidation Benoit Harvey	37
Les relations de l'enfant à l'école et avec sa famille et leur impact sur l'intimidation à l'école Marie-France Giard	43
Qu'est-ce qu'un intimidateur dissimulé? Élizabeth Harvey	47
Pourquoi l'intimidation est-elle un comportement si difficile à changer? Sylvie Tessier.....	51
Intimidation et adolescents présentant un trouble envahissant du développement : prévalence et perception Vitor Matias.....	53

Intimidation et moralité : comment de bons enfants peuvent-ils se comporter méchamment? Danis Pageau	61
Comment contrer l'intimidation en milieu scolaire? Lier la recherche à la pratique Marie-Ève Desrochers	71
Évaluation du programme d'Olweus en matière de prévention de l'intimidation Carole Veillette	75
Intimidation : la région de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches active dans le dossier Louis Robitaille	81
La Méthode d'intérêts communs : son applicabilité dans des écoles au Québec Carole Veillette	87
Intimidation : contribution d'une psychologue à un service d'aide téléphonique et par internet Karina Béland	93
Un directeur général apporte son appui aux initiatives de ses écoles en regard de l'intimidation Serge Bergeron	97
Portrait d'une région en action Sylvain Bernier	101
À l'école secondaire des Chutes, l'intimidation on s'en occupe! Nathalie Fortin	111
Une école secondaire mobilisée pour agir contre les violences entre enfants Sylvain Vézina	115
Un engagement dans une école du Lac-Saint-Jean L'intimidation, nous y travaillons! Josée Munger	119
Protocole pour contrer l'intimidation Robert Pelletier	121

Présentation

Ce numéro spécial du Bulletin de liaison de l'AQPS porte exclusivement sur l'intimidation et est composé de deux sections. La première, plus théorique, propose une série de réflexions portant sur l'intimidation. Nous croyons que les intervenants devraient dorénavant mieux comprendre les rouages de l'intimidation et pouvoir sortir de la simple description du problème avec ses conséquences, ses statistiques, ses portraits parfois trop simplifiés de l'intimidateur et de la victime. La deuxième partie se veut plus pratique et rapporte diverses expériences d'implantation dans des milieux au Québec. Souhaitons que ces descriptions d'implantation puissent en inciter plusieurs à adapter des projets à leur réalité particulière.

Les premiers textes proposent des façons de voir à travers des points de vue qui placent l'intimidation dans le champ de la psychologie et de la sociologie des groupes. Si on parle d'intimidation depuis une dizaine d'années au Québec, il ne faudrait pas croire qu'il s'agit d'un phénomène « sui generis », sans lien avec le reste des connaissances en science sociale. Le document s'ouvre avec une réflexion (Richard Gagné) sur la définition de l'intimidation et la contribution de la psychologie évolutionniste à notre compréhension. Un texte de Carole Veillette rappelle que le concept d'agression relationnelle, au centre des discours sur l'intimidation, est un concept étudié depuis longtemps et avec une taxonomie qui pourrait nous éclairer pour mieux comprendre et agir. Les textes de Claude Vallières et de Daniel Vachon font un lien entre l'intimidation et la dynamique interactionnelle chez des pairs. Celui de Benoît Harvey qui traite du concept d'autoefficacité peut aider à approfondir les connaissances en regard de l'intimidation et de la victimisation. Marie-France Giard fait part d'une étude qui examine le lien entre les relations de l'enfant à l'école et dans sa famille en regard de leur impact sur l'intimidation. Le texte de Élisabeth Harvey explique que mieux comprendre le concept de popularité chez les jeunes peut aider à saisir que les

intimidateurs ne sont pas tous des brutes faciles à trouver. Le texte de Sylvie Tessier cherche à nous faire saisir pourquoi l'intimidation est un comportement si difficile à changer. Le propos de Vitor Matias est de regarder une population qui, par définition, est malhabile socialement (enfants TED) et de tenter de déterminer si ces jeunes sont plus vulnérables à subir l'intimidation. Danis Pageau propose une réflexion qui s'alimente de concepts tirés du développement du sens moral en demandant comment de bons enfants peuvent agir méchamment et Marie-Ève Desrochers insiste sur le besoin de conserver un lien entre la recherche et la pratique et qu'une perspective socioécologique est devenue incontournable dans notre compréhension de l'intimidation. Carole Veillette suit en faisant part d'une recherche qui a voulu évaluer le programme d'Olweus et son impact sur la prévention de l'intimidation.

La deuxième partie débute avec l'orientation donnée à toute une région administrative du Québec (Louis Robitaille) par rapport à la violence et à l'intimidation. Le texte suivant (Carole Veillette) réfléchit sur des conditions d'applicabilité d'une méthode d'intervention en situation d'intimidation dans différents milieux scolaires. Le troisième texte (Karina Béland) relate la contribution d'une psychologue à une ligne d'écoute téléphonique où de nombreux jeunes vont chercher de l'aide quand ils vivent de l'intimidation. Faisant suite, plusieurs textes formant un mini-dossier qui vient illustrer le travail mené dans différentes écoles de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean et pour terminer un exemple de protocole afin de contrer l'intimidation ayant été mis en place dans une école (Robert Pelletier).

Nous remercions tous ceux qui ont contribué à la réalisation de ce numéro spécial publié par l'AQPS, les auteurs ou traducteurs des textes, mais aussi tous ceux qui, depuis plus de dix ans, tentent de faire bouger les choses pour qu'enfin l'intimidation soit reconnue comme problème qui mérite que nous nous y attardions.

Le Comité de rédaction

Mot de la présidente de l'OPQ

L'intimidation est une source de souffrance que nul ne devrait négliger. Les psychologues ont un rôle important à jouer non seulement auprès des jeunes, mais auprès des différents intervenants, des familles et de la société en général. C'est pourquoi dès 2001, l'Ordre des psychologues, en collaboration avec l'Association québécoise des psychologues scolaires, lançait une campagne pour contrer l'intimidation.

Depuis, de nombreux travaux ont permis de mieux identifier les facteurs qui font naître et maintiennent les attitudes et comportements d'intimidation. Il importe d'aller bien au-delà d'une vision simpliste bons-méchants. Il s'agit d'une problématique complexe qui exige d'approfondir notre compréhension des dynamiques psychologiques et sociales qui sont en jeu. Les nombreuses expériences terrain ont permis de raffiner les interventions afin de les rendre de plus en plus efficaces. Elles visent non seulement à atténuer l'impact de ce type de violence dont les marques peuvent parfois mettre du temps à paraître, mais également à la prévenir. Le présent document en rend compte de manière intéressante et utile.

Au cours des dernières années, des cas aux conséquences dramatiques ont alerté l'opinion publique et les instances gouvernementales. La volonté de contrer l'intimidation n'a jamais été aussi présente. Il faut toutefois poursuivre la recherche de moyens pour actualiser cette détermination, de manière à obtenir des résultats réels. Les expériences vécues au quotidien par tous les acteurs du milieu de l'éducation ne sont pas toutes spectaculaires, mais elles posent des défis constants à qui veut trouver de réelles solutions tenant compte des différences entre les personnes qui les vivent et entre les milieux qui les entourent.

Je salue l'initiative de l'Association québécoise des psychologues scolaires et l'implication des nombreux psychologues scolaires qui ont collaboré à produire ce document. Faisant cela, ils jouent un rôle important dans l'amélioration des pratiques qui visent à combattre l'intimidation. Je suis convaincue de l'intérêt d'un tel document pour mieux informer, voire former, tous ceux qui veulent aider plus et mieux.

Rose-Marie Charest, présidente

Ordre des psychologues du Québec

Mot de la présidente de l'AQPS

La volonté de prévenir et combattre efficacement l'intimidation à l'école s'est récemment renforcée au Québec. Les médias ont exposé la grande souffrance de jeunes et de leurs parents en lien avec ce phénomène suscitant simultanément l'empathie et l'emphase sur l'importance d'assurer un climat scolaire positif à tous les jeunes; ce climat se révélant absolument essentiel à leur développement optimal et à leur réussite.

Il semble qu'en lien avec la réalité de l'intimidation, nous venons comme société de vivre une période intense de sensibilisation et de conscientisation. Tous les citoyens et particulièrement les parents, les élèves et le personnel scolaire sont maintenant fermement interpellés par le législateur, par le biais de l'adoption du projet de loi 56, afin d'agir ensemble pour prévenir et combattre l'intimidation. L'AQPS, comme regroupement professionnel des psychologues scolaires québécois, voit avec d'autant plus d'acuité l'importance de susciter et de soutenir l'engagement constant de tous les acteurs du milieu scolaire afin de combattre efficacement l'intimidation. Ce combat semble, à la lumière des publications internationales, plus près du marathon que de la victoire éclatante au premier round. Il devient donc évident qu'il faut de nouveau enfiler les gants et donner suite au guide sur l'intimidation publié il y a près de 10 ans. Ce dossier visait alors à outiller concrètement les psychologues scolaires dans leur compréhension de l'intimidation et des actions à poser à tous les niveaux pour la contrer. Les réactions positives et l'utilisation de ce guide dans plusieurs projets des écoles québécoises nous ont démontré l'importance de développer des outils taillés sur mesure et propres à être à la fois utilisés et diffusés par nos membres.

Cette édition thématique du Bulletin de liaison que vous recevez aujourd'hui a donc été développée dans le même esprit (et un peu par les mêmes esprits) que le guide sur l'intimidation paru en 2003. S'ajoutent le courant social actuel, les projets québécois

inspirants et l'évolution des connaissances. Un amalgame permettant certainement de saisir plus en profondeur les multiples facettes du phénomène.

Dans la vie de l'Association québécoise des psychologues scolaires (AQPS), certains projets font rapidement l'unanimité et suscitent instantanément l'enthousiasme. Ce bulletin en fait partie, d'abord parce qu'il exprime l'engagement et la passion de psychologues scolaires et d'administrateurs de l'AQPS. Ensuite parce qu'il révèle aussi leur grande mobilisation quand il s'agit de soutenir la promotion des pratiques exemplaires et le leadership que les psychologues scolaires sont appelés à déployer afin de prévenir et combattre l'intimidation. Je remercie donc chaleureusement tous ceux et celles qui ont initié et contribué à ce projet en espérant qu'il trouvera rapidement une place de choix parmi les outils qui alimentent vos réflexions et vos actions.

Josée Lajoie, présidente

Association québécoise des psychologues scolaires

INTIMIDATION : NOS APPRENTISSAGES DEPUIS 10 ANS, NOS MEILLEURES PRATIQUES

Par : Richard Gagné, psychologue
gagner@csvdc.qc.ca

En 2001, en collaboration avec l'Ordre des psychologues du Québec, l'Association québécoise des psychologues scolaires (AQPS) participait à une campagne de sensibilisation portant sur l'intimidation. Par la suite, en octobre 2003, l'AQPS publiait un important document sur le même sujet que de nombreux psychologues scolaires, de même que plusieurs autres intervenants, ont consulté et utilisé dans leurs milieux. Depuis, les connaissances, alimentées par un nombre considérable de recherches et de réflexions menées partout dans le monde, ont permis de mieux saisir la complexité de la problématique et de vérifier l'efficacité et l'impact des programmes d'intervention. Plus récemment au Québec, alors que jusque-là il fallait dépenser beaucoup d'énergie à convaincre de la réalité spécifique et dommageable de l'intimidation entre enfants, quelques incidents fortement médiatisés ont contribué à alarmer la population qui peut en être rendue à s'imaginer que les écoles sont devenues un champ de bataille perpétuel où les enfants sont massacrés impunément. Un peu dans le même sens, avec le projet de loi 56 qui vise à lutter contre l'intimidation et la violence dans les écoles, le MELS vole au secours des écoles pour qu'elles agissent avec force afin de sortir les intimidateurs du milieu et ainsi faire disparaître l'intimidation de la vie étudiante. Ce ne sera pas si simple.

Dans ce contexte, le dossier que propose l'AQPS dans ces pages offre une réflexion qui pourra servir à rafraîchir la documentation produite il y a près d'une décennie et donner de l'intimidation un portrait plus réaliste, moins spectaculaire, mais qui aura le mérite d'offrir de meilleures prises pour agir avec efficacité. L'AQPS maintient qu'il faut toujours agir pour faire cesser les situations d'intimidation, sources de souffrances considérables pour les victimes. Une meilleure compréhension ne doit pas être vue comme un signe de tolérance ou de laisser-faire. Nous demeurons convaincus que l'intimidation ne doit pas être considérée comme un problème accessoire de l'école, mais qu'elle est une manifestation de besoins universels d'enfants qui grandissent et qu'elle mérite toute l'attention des enseignants, au même titre que les apprentissages plus traditionnels. La deuxième mission de l'école, celle de socialiser, sert justement à y répondre.

Il faut dorénavant aller au-delà de la simple *description* de l'intimidation, comme on a eu tendance à le faire jusqu'à maintenant. On cite les mêmes statistiques (souvent copiées d'ailleurs, sans les avoir vérifiées soi-même), on décrit les abus commis sur un jeune, on témoigne de sa propre expérience difficile à l'école, etc. Nous devons maintenant pouvoir offrir des *explications* de certains rouages de l'intimidation qui ne peuvent être réduites à une vision simpliste d'agresseurs sans scrupule ou de victimes

innocentes qu'un règlement scolaire sévère ou qu'une bonne rencontre avec un adulte compatissant peuvent corriger.

Le présent chapitre veut revenir sur la définition du concept d'intimidation qui s'est précisée depuis celle proposée par Dan Olweus (1993) et dont l'AQPS s'était inspirée, et y intégrer les réalités psychologiques mieux comprises des protagonistes (intimidateur, victime, témoin) et des dimensions psychosociales dans lesquelles s'inscrivent les comportements d'intimidation. Ce chapitre veut également revoir l'émergence du grand nombre d'intervenants et de programmes qui sont débarqués dans les écoles pour aider les milieux scolaires à contrer l'intimidation. Ces initiatives, pourtant menées de bonne foi, sont cependant rarement évaluées avec un minimum de rigueur et servent parfois à donner bonne conscience aux milieux qui peuvent au moins dire qu'ils ont fait quelque chose. À cet égard, la deuxième partie de ce numéro spécial a pour objectif de faire état de plusieurs initiatives d'implantation menées au Québec qui indiquent la voie vers des pratiques particulièrement prometteuses.

UNE DÉFINITION EN MOUVANCE

L'intimidation n'est pas un virus Il n'existe pas de vaccin

Parfois, à lire ce qui s'écrivait sur l'intimidation, on a l'impression qu'il s'agit d'un phénomène nouveau, que les écoles d'avant en étaient exemptes, qu'avec de la bonne volonté, des règlements solides et des paroles encourageantes, l'intimidation peut être éradiquée comme avec une maladie infectieuse. C'est là une façon bien naïve de comprendre un problème qui a toujours été là, mais qu'on vient à peine de reconnaître. L'intimidation, présente partout où on la cherche, est la résultante de forces importantes et inévitables et se manifeste dès que des jeunes (ou même des adultes) se retrouvent ensemble. Il serait pédagogiquement utile d'arrêter de concevoir l'intimidation comme un virus à éradiquer des écoles ou un problème créé par la société moderne, selon une conception naïve à la Jean-Jacques Rousseau, qui voit une nature essentiellement pacifique aux jeunes qui n'aspirent qu'à vivre en harmonie fraternelle.

Violence et intimidation : toujours les associer?

Si une élasticité peut s'appliquer à un concept, c'est bien à celui de violence. Historiquement, la violence était...violente : la mort, la torture, la mutilation, le viol, la guerre, l'esclavage, etc. Steven Pinker (2011) fait une démonstration éloquente de la terrible habitude des humains à travers l'histoire à s'occire de toutes les manières possibles et en grand nombre. On peut retracer dans les écrits historiques et dans la bible tout ce patrimoine humain édifiant. La violence était tellement présente, dans toutes ses formes épouvantables, qu'on réservait le mot pour ces manifestations extrêmes. Au fur et à mesure qu'historiquement reculaient les grandes violences, on a élargi le concept à des

comportements de moins en moins extrêmes. On s'est mis à reconnaître les violences plus *ordinaires* : violence conjugale, violence sexuelle, violence verbale, harcèlement psychologique, etc., que les livres d'histoire n'avaient jamais reconnues. Le risque actuel d'une acception élargie de la violence est d'en faire un concept trop englobant, trop dilué. Le rejet, l'isolement social, la mauvaise blague, doivent-ils être définis comme violents même s'ils font mal? Même le mot agression, plus neutre, s'est fait graduellement étirer.

La violence, l'agression sont quelques-uns des moyens mis à la disposition de l'intimidation. Ils ne la définissent pas. Les éliminer ne la fera pas du même coup disparaître. On peut édicter des règlements sévères pour bannir les différentes formes d'agression ou de violence, mais peut-on croire que l'ostracisme d'un groupe qui se manifeste par l'absence de tout geste ou de toute parole à l'endroit d'une victime, ou même un sourire ou une grimace entrent facilement dans la définition d'un geste violent ou agressif? A-t-on besoin de cela pour constater la souffrance de la victime et se mettre en action pour aider?

Le bon mot pour le dire?

Parfois la langue française (toutes les langues d'ailleurs) fait face à de nouveaux objets ou concepts. On peut alors recourir à une métaphore, une métonymie, une synecdoque ou alors tout simplement inventer un nouveau mot. L'*ordinateur*, le *courriel*, etc., en sont des exemples. Dans les cas présents, aucun mot n'ayant été créé pour circonscrire cette réalité, on s'est rabattu sur différentes composantes sous-jacentes : intimidation, harcèlement, agression relationnelle, victimisation, taxage, brimade, etc.? Au Québec, faute de mieux, c'est plus la synecdoque nommée *intimidation* qui semble retenir la préférence, mais elle ne doit pas nous faire oublier ses autres dimensions : harcèlement, rejet, silence, mépris, etc. Une des raisons qui expliquerait l'absence d'un mot juste est que nous faisons face à un domaine nouveau à explorer, une réalité complexe sans véritable équivalent dans les écrits. Un parallèle bien contemporain en psychologie est l'apparition presque soudaine du *Trouble envahissant du développement*, qui dit de façon bien boiteuse un problème d'adaptation qui affecte un grand nombre de personnes et qui se manifeste sans *envahissement*. La suite du texte recourra donc au mot *intimidation*, faute de mieux.

La définition d'Olweus

Le père des recherches sur l'intimidation, Dan Olweus (1993), proposait une définition qui comporte les trois éléments suivants :

1. des actes agressifs;
2. des actes répétitifs;
3. des victimes qui ne peuvent se défendre.

En 2012, le deuxième élément, celui de répétition est moins solide que ce qu'on affirmait auparavant et ne se retrouve pas dans le projet de loi. Avec la cyberintimidation,

une seule photo ou un seul texte qui deviennent « viraux » peuvent créer et entretenir une grave situation d'intimidation. Dans le quotidien scolaire, une menace n'a pas à être répétée pour amener chez une victime un sentiment d'oppression durable.

De plus, un élément de définition ajouté par Rigby (2007) suppose une intention de faire mal pour parler d'intimidation et qu'il y a jouissance de l'agresseur en même temps qu'oppression de la part de la victime. Dans le projet de loi 56, on retrouve ce caractère **délibéré** dans l'intimidation :

*Article 2 : « ...**intimidation** : ... ayant pour but de léser, blesser, opprimer ou ostraciser. »*

Cette caractéristique de geste délibéré chez Rigby et dans le projet de loi est discutable. On peut en effet supposer que les intimidateurs vont le plus souvent vouloir léser, blesser, opprimer ou ostraciser. Mais l'expérience m'a appris que des situations douloureuses de victimisation, particulièrement dans les cas de rejet ou d'ostracisme, sont nées parfois sans intention agressive de la part de ceux qui rejettent. On n'aime pas la victime pour différentes raisons, on vit un malaise en sa compagnie, on craint d'être vu avec elle, etc. Cela suffit pour créer un vide social insupportable chez la victime. On n'a pas à invoquer ici une intention de faire mal chez ceux qui rejettent pour parler d'intimidation. Dans plusieurs situations, de toute façon, il serait pédagogiquement contre-productif de vouloir prouver des intentions et préférable d'axer ses efforts à faire reconnaître les souffrances de la victime par ceux qui rejettent et de travailler à développer de l'empathie envers elle. La Méthode d'intérêts communs (Carole Veillette, ce numéro) adopte justement cette perspective et a déjà démontré son efficacité grâce à l'ouverture à reconnaître les désagréments ou souffrances de tous les protagonistes, sans vouloir au préalable s'emmurier dans des procès d'intention.

CONTRIBUTION DE PLUSIEURS FACTEURS

Les fonctions de l'intimidation

Une façon féconde d'aborder l'intimidation passe par la recherche de ses *fonctions*. C'est le biais naturel exploré dans le cadre de toute analyse fonctionnelle des comportements. La question à poser avec l'intimidation est : à quoi servent les comportements d'intimidation? Si elle est présente si souvent, dans tant de milieux, c'est qu'elle répond à des fonctions particulières et est utile à renforcer quelque chose d'important chez les protagonistes.

L'intimidation doit être abordée comme faisant partie de l'apprentissage des mécanismes de socialisation de jeunes personnes en recherche constante et toujours fragile d'équilibre entre des besoins essentiels d'être inclus en même temps que de se distinguer, d'occuper la place la plus confortable possible dans le groupe, de choisir, de

maintenir et de réparer ses alliances, de se soumettre aux pressions et normes du groupe en même temps que d'affirmer sa propre identité, de trouver, d'isoler et de punir ceux qui ne respectent pas les normes, de jouer le rôle qui incombe à chacun, etc. Quand une situation d'intimidation est signalée, c'est à travers cette perspective qu'on pourra intervenir le plus efficacement.

C'est par une meilleure compréhension des forces en jeu dans l'intimidation que les écoles pourront mieux y répondre. Sans jamais pouvoir l'éliminer, on pourra en réduire les méfaits, trouver et aider ceux qui en souffrent, le plus souvent dans le silence et l'indifférence, sinon le mépris.

Besoin de comprendre le contexte où se vit l'intimidation

Des études récentes, par exemple une méta analyse de plus de 1600 recherches portant sur l'intimidation (Cook et coll. 2010), permettent maintenant d'explorer avec nuances les particularités de l'intimidation. On peut aller plus loin que l'énumération des caractéristiques des agresseurs et de leurs victimes pour intégrer des aspects contributifs de l'environnement familial, scolaire et communautaire. On sait mieux aujourd'hui que les victimes, les intimidateurs et les intimidateurs-victimes présentent souvent de pauvres habiletés de résolution de problèmes sociaux, contrairement aux autres jeunes plus habiles à négocier des sorties honorables dans des situations inévitables de confrontation. On a découvert que le faible rendement scolaire peut prédire jusqu'à un certain point l'intimidation, mais moins la victimisation. Certaines cognitions ou attitudes négatives à propos des autres contribuent significativement à prédire un comportement d'intimidation alors que des cognitions ou attitudes négatives à propos de soi-même prédisent la victimisation. L'analyse de l'écologie des pairs révèle que les agresseurs sont plus compétents socialement que leurs victimes et ceux qui sont à la fois agresseurs et victimes se retrouvent avec le plus grand nombre de facteurs de risque. On a également trouvé qu'alors que les intimidateurs vivent plus de rejet durant les années au primaire, ils deviennent plus acceptés et vus comme influents rendus au secondaire.

Un besoin vital : appartenir à un groupe

La réalisation la plus féconde pour ma compréhension depuis que je m'intéresse à l'intimidation est le besoin vital d'inclusion sociale. On ne parle pas ici d'un simple désir ou d'un souhait qui contribue à rendre la vie moins ennuyeuse, plus agréable. Être accepté dans un groupe répond à un besoin si important, si essentiel, que sa privation déclenche au cerveau les mêmes circuits que ceux activés par la douleur physique¹ (MacDonald et Leary, 2005; Eisenberger N.I., 2012). La psychologie évolutionniste explique ce besoin par le mode de survie de nos ancêtres qui avaient un besoin vital du groupe. Seuls, nos ancêtres ne pouvaient chasser des proies trop difficiles à attraper,

¹ On a même démontré l'efficacité (relative tout de même) d'un produit comme le Tylenol pour soulager la souffrance de clients éprouvant du rejet social!

échapper aux prédateurs (surtout les autres homo sapiens), se protéger des éléments et se loger. Chez les chasseurs-cueilleurs (99 % de notre histoire), l'exclu, le solitaire, ne pouvait survivre et se reproduire. La sélection naturelle a fait le reste. Les humains naissent avec un besoin d'être inclus dans un groupe et ont développé une perception aiguë de leur degré d'acceptation sociale (Pinker, 1997). Une démonstration en laboratoire facile à reproduire permet de faire ressentir rapidement ce besoin : on demande à un petit groupe de personnes de se lancer l'un à l'autre un ballon. Or tous les participants, sauf le sujet de l'expérience, sont complices et ne lancent jamais le ballon à ce dernier. Quelques secondes suffisent habituellement pour créer un vif sentiment de rejet chez la victime.

Le besoin d'attachement que la psychologie a bien décrit est facilement accessible à la conscience. On peut aisément le reconnaître et le nommer. On se dit en amour, aimé de ses parents, de son amoureuse, etc., ou encore en ressentir avec peine l'absence. C'est le besoin relationnel *moi/toi*. Cependant J. R. Harris (1998) démontre de façon magistrale le besoin d'un enfant d'être accepté par un groupe de pairs. C'est le besoin *moi/nous*. Ce besoin, tout à fait distinct du besoin bien documenté de créer et de maintenir un lien d'attachement avec ses parents, apparaît tôt dans la vie de l'enfant et l'amène à rechercher et à préférer la compagnie de jeunes de son âge à celle des adultes, même à celle de ses parents. Ce qui crée parfois des situations conflictuelles. Un exemple que tous reconnaissent se produit quand un adolescent doit se rendre au centre d'achats avec ses parents. Presque universellement, l'adolescent va craindre par-dessus tout de croiser des amis. Si d'aventure cela se produit, on voit alors surgir une situation où se confrontent des besoins divergents. L'adolescent éprouve une gêne à être vu avec ses parents, malgré qu'il puisse les aimer sincèrement et, dans le contexte de la maison, se laisser aller à des gestes d'affection à leur égard. Mais au centre d'achats, il ne sait comment se comporter et quelles attitudes adopter. Il doit puiser à un répertoire différent de postures, de proximité, de langage même, qui sont parfois bien différents, selon qu'il est en présence de ses parents ou de ses amis.

Un besoin largement inconscient

Or ce besoin d'appartenir à un groupe de pairs et les attitudes et comportements qui en découlent demeurent largement inconscients. Un autre exemple où on peut reconnaître l'aspect inconscient de ce besoin se manifeste dans la tenue vestimentaire des jeunes où des règles non accessibles à la conscience forcent à s'habiller selon des critères rigides, que la plupart des adolescents perçoivent et intègrent, sans pouvoir les nommer ou les expliquer, et qu'on ne peut transgresser sans risque d'exclusion. Les jeunes peuvent affirmer qu'ils ont choisi ces façons de s'habiller, mais ne peuvent expliquer comment s'est opéré ce choix. De plus, c'est uniquement à l'intérieur de ces normes implicites que chacun doit trouver une façon personnelle de se distinguer.

Il importe de souligner ce caractère inconscient du besoin d'appartenir à un groupe et d'en adopter les codes jamais explicitement nommés. L'intimidation risque

d'apparaître quand des jeunes traversent les frontières de ces codes, le plus souvent sans le réaliser. Les autres, percevant alors une sorte de défection ou de trahison, du moins un non-respect de règles partagées, arrivent rarement à identifier précisément la nature de la transgression et encore moins à la nommer. Surgit un malaise envers ce jeune qui peut se transformer en colère, dégoût et rejet de la personne.

La psychologie évolutionniste propose encore ici une explication à ce besoin de partage de normes de groupe, explicites ou non. Chez les chasseurs-cueilleurs, il fallait non seulement appartenir à un groupe, mais partager des signes nets qui signifiaient l'acceptation de cette appartenance. L'« esprit de corps » est cette règle que l'on retrouve encore dans plusieurs regroupements, notamment les militaires et qui signifie une participation nécessaire à la défense de valeurs communes des membres qui se distinguent des valeurs des autres groupes. Transgresser ces règles pouvait constituer une menace vitale à la survie du groupe. Les rituels dans le comportement, dans l'habillement, les accents même officialisent la participation à un groupe. Ceux qui s'en distinguent peuvent être perçus comme étant de l'extérieur. Or les personnes de l'extérieur pouvaient constituer un danger potentiel bien réel, voire mortel chez nos ancêtres.

Les interventions éducatives doivent tenir compte de ce caractère *inconscient* du besoin puissant d'appartenir à un groupe et d'en respecter les codes. Trop souvent, avec les meilleures intentions, on va en appeler naïvement à l'ouverture à la différence et à la tolérance, sans réaliser la puissance cachée des forces en jeu. Les souffrances d'une victime d'intimidation ou de rejet attirent facilement la sympathie de l'extérieur du groupe, mais de l'intérieur, elles provoquent souvent des résistances nées de la perception diffuse que le groupe a été trahi, qu'on devait sévir et que la victime doit en payer les conséquences.

Un autre besoin inconscient : maintenir et conserver la meilleure place possible dans le groupe

J. R. Harris (2006), dans un autre ouvrage, fait la démonstration, appuyée par un grand nombre de recherches en biologie évolutionniste et en éthologie notamment, qu'un autre besoin, distinct du précédent, est celui d'obtenir et de conserver une position confortable dans un groupe. Il n'est pas nécessaire d'occuper la position Alpha, mais de s'en approcher le plus possible. La meilleure position possible est celle qui permet un équilibre entre les énergies (limitées) à dépenser pour obtenir cette place et les gains procurés par cette position. Au plan évolutif, il s'agit du meilleur coût/bénéfice. Le groupe développe une homéostasie toujours précaire en fonction de la position et du rôle de chacun des membres. Quand un membre veut modifier sa position dans un groupe, c'est la place de chacun qui peut être compromise. On le voit de façon particulière quand un nouveau membre s'introduit dans le groupe (le nouveau à l'école par exemple). Il y a risque de compromettre la hiérarchie implicite du groupe. Quel rôle va-t-il jouer, qui va-t-il déplacer, etc.? Des démonstrations éloquentes de ce phénomène ont été documentées

chez des primates notamment, mais aussi chez des homo sapiens. Tout le fragile équilibre du groupe est momentanément menacé et, une fois le conflit résolu (le nouveau s'est trouvé une place ou a été chassé), l'homéostasie a été rétablie, la tension de chacun des membres diminue, le groupe reprend son existence.

Les interventions éducatives doivent tenir compte des implications de ce besoin *inconscient* d'obtenir et de maintenir la meilleure place possible dans un groupe. Il arrive que des situations d'intimidation soient créées parce qu'un membre est perçu par un ou plusieurs membres du groupe, à tort ou à raison, comme source de malaise parce qu'il représente une menace à la position sociale des autres. Va se manifester alors celui qui peut dominer ou exclure en recourant à la force physique, en attaquant la réputation (c'est-à-dire la valeur accordée dans le groupe) ou en s'alliant le support des autres qui, parce que dominés par l'agresseur, inquiets de perdre leur statut, agacés ou menacés eux-mêmes par la victime, vont agir en s'alliant à l'agresseur ou au moins tolérer la situation d'intimidation.

L'intimidateur : pas toujours une brute impopulaire

La description qu'Olweus faisait de celui qui intimide montrait un être peu empathique, animé par le plaisir de faire mal, ayant parfois des traits psychopathiques. Sans doute que ce portrait correspond à un certain nombre de jeunes qui commettent l'intimidation. Cependant, on réalise maintenant que souvent l'intimidateur est plutôt habile socialement et jouit d'une influence sociale considérable. Il sait choisir ses victimes potentielles et évite d'attaquer les élèves plus forts socialement. Les méthodes sociométriques habituellement utilisées dans les écoles (ex. : échelle de nomination par les pairs) n'avaient pas saisi la nuance entre un enfant aimé et un enfant populaire. Les jeunes perçoivent bien qui dans le groupe jouit d'un rang élevé et qui ainsi exerce du pouvoir sur les autres. C'est une position convoitée, mais difficile à obtenir et à maintenir. Il s'agit d'autre chose que d'être vu comme agréable ou désiré comme compagnon, ce que les échelles sociométriques identifient habituellement. Il y a là illustration de besoins différents, soit celui du *moi/toi* ou du *moi/nous*. Les jeunes sont impressionnés par certains qu'ils voient comme exerçant un pouvoir sur les autres. Ce pouvoir est reconnu. Il vient de différentes choses : force ou apparence physique, habiletés verbales à riposter, assurance personnelle, facilités à rassembler, aise dans les situations où d'autres seraient plus timides, etc. La participation à des équipes sportives d'élite, à un groupe musical reconnu par exemple donne parfois un accès facilité au statut élevé dans un groupe. Les propos de ces jeunes, leur façon de s'habiller, ont alors une influence que les autres n'ont pas.

Ces jeunes intimident davantage? Pas nécessairement, mais plus facilement. Quand un jeune au statut élevé se moque d'un autre élève à l'école, il peut contribuer ainsi à créer un rejet par émulation chez les pairs. Dans les tueries documentées dans les écoles américaines, on a réalisé que souvent les assassins se disaient victimes d'intimidation de la part des élites sportives de l'école, soit de ceux qui, peut-être même sans le réaliser,

exerçaient la plus grande influence dans le rejet. (Il va sans dire que des adultes influents de l'école qui se moquent de certains jeunes favorisent alors considérablement l'émergence de comportements d'intimidation en envoyant le message que la moquerie est valorisée.)

Souvent les jeunes qui jouissent d'un statut élevé y arrivent par un jeu habile d'influences. Ils ont invité d'autres à des activités, ils les ont défendus, ils ont créé et maintenu un groupe. Ils ont parfois dû se quereller contre un autre pour grimper dans l'échelle d'influence. Leur statut reste précaire, doit être défendu régulièrement. Cependant, ce statut ne comporte pas que des avantages, mais aussi des obligations, notamment de « remettre à leur place » ceux que les autres du groupe jugent comme menaçants. L'intimidation peut ici se manifester avec un agresseur principal appuyé par les acolytes qui le supportent et l'encouragent. Ce leader n'a pas à être aimé, d'abord qu'il est craint. Pepler et Craig (2008) ont bien montré que ceux qui constatent une situation d'intimidation n'interviennent souvent pas, par crainte de subir les représailles et parce qu'ils ne jouissent pas d'un statut aussi élevé que l'intimidateur.

Dans l'intervention pour contrer l'intimidation, il importe donc de bien saisir les différents statuts en jeu. Cela peut exiger le recours à des mesures sociométriques qui feront la différence entre les élèves populaires et les élèves aimés ou préférés. Aussi, il faudra comprendre le besoin d'une intervention distincte selon que les témoins supportent l'agresseur ou selon plutôt qu'ils compatissent avec la victime, mais en ressentant (fort à propos) de l'impuissance, voire un danger à intervenir.

La victime : pas toujours touchante

N'importe qui peut devenir victime, au moins occasionnelle, d'intimidation. Certains élèves manifestent plus de fragilité toutefois à cet égard. Autant l'élève populaire a su gagner et défendre sa position par le recours à différentes stratégies (parfois prosociales, parfois agressives), autant la victime peut avoir échoué dans son intégration sociale. Aucun jeune ne veut délibérément créer le rejet des autres. Au mieux, un jeune voudra qu'on le laisse en paix à défaut d'exercer de l'influence sur les autres. Mais il tient à une place (confortable) dans le groupe.

Certains manquent d'habiletés sociales, c'est-à-dire d'habileté à lire et à s'appropriier les codes (le plus souvent implicites) du groupe, à reconnaître la hiérarchie, à trouver une place qui ne menace pas une personne plus influente (Cook et coll., 2010). Un exemple souvent rencontré par les intervenants : les enfants présentant un TDAH ou un TED qui peuvent montrer une faiblesse dans leurs habiletés de décodage et de respect des normes du groupe. Ils sont ainsi plus vulnérables au rejet et à l'intimidation (voir Vitor Matias, ce numéro).

Certains deviennent victimes parce qu'ils représentent une menace aux autres. Par exemple l'homophobie peut se manifester par de l'intimidation à un âge où il est normal

de s'interroger avec une certaine appréhension à propos de son identité sexuelle. Même dans une société plus ouverte comme la nôtre, la plupart des adolescents n'arrivent que graduellement à reconnaître leurs préférences sexuelles. La distinction entre grande amitié avec des pairs du même sexe et attrait homosexuel n'est pas toujours facile ou absolue. Le jeune qui chemine sur ce terrain doit le faire d'abord face à lui-même, mais sous le regard menaçant des autres.

Le vide créé autour de la victime

Dixon (2011) illustre de façon convaincante le processus vicieux dans lequel peut s'installer le rapport intimidateur/victime. Il recourt au concept systémique des frontières pour décrire l'enfermement graduel dans la victimisation chronique.

Certains enfants sont plus vulnérables en matière de contrôle de leurs frontières personnelles au plan psychologique. Parfois, il suffit qu'un jeune s'imagine porteur d'une tare que les autres n'avaient même pas remarquée, parfois il manifeste une caractéristique physique ou des attitudes dévalorisées dans le groupe (acné, ongles sales, faiblesses scolaires reconnues, attitudes efféminées chez des garçons, vêtements non conformes aux normes, etc.), pour qu'il adopte rapidement une position de vulnérabilité qui se traduit par une posture « one-down » devant un autre membre du groupe. Cette position de départ suffit souvent pour qu'un autre membre accepte ce statut et établisse sa propre position « one-up » par rapport à lui. La répétition de gestes « one-up/one-down » vient consolider rapidement ce rapport et une nouvelle frontière se forme et se ferme autour des deux protagonistes dans un statu quo bien établi. La fonction des frontières est de protéger et de stabiliser les systèmes. Quand une frontière s'ouvre, le système reçoit de nouvelles informations de la part d'autres systèmes qui peuvent le transformer (ex. : un nouveau dans un groupe). Cela crée un effet déstabilisateur temporaire qui peut modifier, améliorer ou affaiblir le système. La *refermeture* du système permet une nouvelle stabilité. Le groupe accepte le rôle d'agresseur/victime et il devient difficile de modifier la situation par la suite.

Un enfant mis nouvellement en position « one-down » voit son système déstabilisé. Il peut éprouver de la peur ou de l'anxiété. Pour rétablir ses frontières, il pourrait avoir recours à des croyances ou d'autres cognitions pour réduire son anxiété, ce qui aiderait à refermer ses frontières et retrouver une stabilité. Ceux qui deviennent victimes sont ceux qui n'y arrivent pas. Le problème peut commencer quand l'input de l'agresseur modifie les croyances et la confiance de l'enfant (à propos de sa résilience, de sa force, de ses compétences), ce qui risque de le rendre encore plus facilement vulnérable lors de la prochaine provocation. On dira alors que la victime devient « ouverte » aux attaques de l'intimidateur. Sa position de « one-down » peut devenir figée. Son lieu de contrôle est remis à l'agresseur. De nouvelles frontières entre la victime et son agresseur sont établies et les pairs témoins vont reconnaître ce schéma.

Quand les témoins constatent les nouvelles frontières entre l'agresseur et la victime, ils se rendent compte du rapport d'inégalité établi. Ils pourront éprouver différentes émotions selon leur place dans le groupe, selon leurs liens de proximité avec l'agresseur et la victime. Ils peuvent ressentir du soulagement suite à la fermeture d'un système qui s'était ouvert : une tension dans le groupe est soulagée, quelqu'un s'est occupé de la personne qui n'était pas aimée. Ils peuvent ressentir également un soulagement à réaliser que leur place n'est pas compromise dans le groupe et qu'ils ne sont pas placés eux-mêmes en position « one-down ». Certains peuvent éprouver de la sympathie pour la victime et, s'ils ont la position de force nécessaire dans le groupe, intervenir pour faire cesser la situation. Sinon, ils vont cacher leur sympathie de peur de devenir victimes à leur tour. Et le rapport dominant-dominé devient étanche.

Le désengagement moral

Le texte proposé par Danis Pageau dans le présent numéro (« Comment de bons enfants peuvent-ils se comporter méchamment? ») propose une façon de considérer l'intimidateur et sa victime sous un regard nouveau, celui du désengagement moral. Ce même point de vue s'applique aussi aux témoins qui souvent vont manifester de la passivité, voire de la complicité devant des actions qui dans un autre contexte provoqueraient chez eux une indignation morale certaine. (Obermann, 2011 et Almeida et coll., 2010).

Dans certains cas, les témoins peuvent avoir développé des attitudes négatives envers la victime avant même qu'elle soit intimidée : elle n'est pas habile, n'intègre pas bien les codes implicites du groupe, n'est pas sympathique, etc. Il devient plus facile alors de ne pas faire d'efforts pour l'aider si elle devient intimidée. Les témoins peuvent également ne pas intervenir dans un cas d'intimidation, même s'ils ne rejetaient pas la victime auparavant, parce que celui qui intimide profite d'un statut social plus élevé (plus populaire/dominant) et qu'on le respecte ou même on le craint. L'observation des primates est éclairante à cet égard et renseigne sur les adolescents en processus de socialisation. Il est trop dangereux pour son propre statut d'intervenir.

Les expériences en laboratoire où on assigne de façon arbitraire des rôles de gardiens de prison ou de prisonniers et les écrits portant sur les génocides et les violences de masse montrent que pour survivre aux rôles bien arrêtés de dominant/dominé qui se créent et aux rapports hostiles qui se développent, un mécanisme de défense psychologique consiste à déprécier, voire déshumaniser, les membres de l'autre groupe ce qui rend plus facile de supporter la position de témoin d'une agression quand elle est commise sur un être jugé vil que sur une personne qui nous ressemble. La distanciation affective qui en résulte permet de ne pas ressentir d'empathie à l'égard de la souffrance de la victime. En intimidation, le fait de trouver des défauts à la victime rend plus facile d'assister à son intimidation.

Une série de mécanismes s'appliquent tant aux agresseurs qu'aux témoins, comme il est décrit dans le texte de Danis Pageau : déplacement de la responsabilité, diffusion de la responsabilité, minimisation des impacts négatifs, etc. Tous ces mécanismes favorisent la dégradation morale de la victime : *elle est moins valable, donc elle mérite moins ma sympathie et donc mon aide*. Les restructurations cognitives permettent ainsi de légitimer des actes autrement odieux.

Parce que la théorie du désengagement moral des témoins permet de mieux comprendre la passivité ou même la complicité des témoins, elle permet aussi d'intéressantes pistes d'interventions éducatives. L'éducation des jeunes à propos de l'engagement/désengagement moral et des mécanismes de défense aide à mettre en mots et en exemples des situations qu'ils ont déjà vécues et qu'ils n'arrivaient pas à nommer. Cette théorie permet d'aller plus loin que les sermons contre leur inaction ou les appels naïfs à la solidarité entre jeunes, à la compassion ou à l'inclusion. Les jeunes ont besoin de se reconnaître sans être blâmés dans leurs comportements de passivité/complicité avec les agresseurs contre les victimes. Ils peuvent situer la « normalité » de leurs gestes par la théorie du désengagement moral avec des exemples tirés d'éthologie animale, de situations graves comme les atrocités et génocides où des personnes bien ordinaires ont laissé se produire des injustices graves sans intervenir.

LES ACTIONS POUR CONTRER L'INTIMIDATION (se méfier des programmes préusinés)

Les recherches menées pour évaluer l'efficacité des mesures pour contrer l'intimidation semblent arriver à des résultats modestes (Gagné, 2009). La complexité des facteurs psychosociologiques évoqués plus haut peut en expliquer en partie la raison. Ce qui n'a pas empêché plusieurs maisons d'édition de proposer des « kits » aux écoles désireuses de rapidement se donner bonne conscience devant des demandes de parents par exemple. Or, l'arrivée d'un programme-kit imposé à une équipe d'enseignants crée souvent ce que Twemlow et Sacco (2008) dans leur livre « *Why school antibullying programs don't work* » comparent à l'arrivée d'un corps étranger dans un organisme : un réflexe de rejet massif. On l'a vu avec plusieurs programmes, pourtant bien construits imposés par une direction d'école ou une équipe de conseillers pédagogiques zélés, qui n'ont pas donné les résultats attendus.

Dans le présent numéro, une importante section de textes rapporte des exemples de bonnes pratiques dans des régions au Québec qui permettent d'éviter l'écueil des programmes-kits qui donnent peu de résultats. Le lecteur y trouvera des comptes-rendus d'implantations, dans des milieux québécois, de programmes qui ont été créés et intégrés à la vie scolaire. Surtout, on y trouve des conditions qui ont permis l'engagement de tous les acteurs du milieu, avec au centre les enseignants eux-mêmes. Il y a des interventions multiples, à plusieurs niveaux : parents, enseignants, intervenants scolaires, règlements de l'école, collaboration avec les intervenants extérieurs (policiers, services d'écoute

téléphonique, organismes communautaires, etc.). Et tout cela, à l'intérieur d'un changement de culture où l'intimidation est vue comme un problème récurrent, normal (au plan statistique et non moral), où tous les enfants sont concernés, pas seulement l'agresseur et sa victime. Jamais on n'y banalise les gestes d'intimidation qui restent toujours inacceptables, mais rarement doit-on recourir à des mesures punitives extrêmes pour que les milieux apportent des changements.

Les meilleures approches

Pour intervenir efficacement contre l'intimidation, il faut d'abord comprendre l'intimidation. Pour cela, on doit pouvoir saisir les forces en jeu, les besoins psychologiques et les pressions sociales qui s'exercent le plus souvent inconsciemment. On doit tenir compte et agir sur les facteurs environnementaux (scolaires, familiaux et culturels). Il faut un essentiel engagement de toute l'école, pas seulement de quelques intervenants à qui on remet le problème et qui seraient sensés vacciner les jeunes contre une maladie infectieuse. Il n'existe pas non plus de programme clé en main, que l'on achète d'un éditeur et qui va à lui seul corriger le problème, par la seule application méthodique de leçons bien organisées. Il faut plutôt s'inspirer des expériences remarquables, comme celles rapportées dans ce numéro, qui partagent plusieurs caractéristiques essentielles pour assurer leur efficacité sur plusieurs années. En voici quelques-unes :

1. Le programme est décidé par tout le personnel qui se l'approprié. Il vient suite à une réflexion partagée et un désir de toute l'institution d'agir ensemble sur un problème vu comme important et fréquent dans la vie des jeunes. Il est solidement intégré au projet éducatif de l'école. Il ne tombe pas du ciel suite à l'inspiration de la seule direction d'école, du psychologue ou d'une directive ministérielle. Et surtout, il n'est pas remis à des intervenants de l'extérieur de l'école, policiers, organismes jeunesse, etc., à qui il revient plutôt de jouer des rôles complémentaires à ceux des intervenants de l'école.
2. Un modèle d'intervention élaboré dans l'esprit de la Réponse à l'intervention (RAI). Il existe des paliers d'intensité dans les interventions, allant de la prévention universelle à l'intervention ciblée pour des situations critiques d'intimidation.
3. Des mesures d'intervention qui agissent à la fois sur les individus, sur l'écologie des pairs ainsi que sur les multiples contextes de vie où vivent les jeunes.
4. Il y a mesures répétées et variées qui permettent d'évaluer différents aspects de l'intimidation. Par exemple : les fréquences, l'identification des victimes et des agresseurs, les statuts, les progrès ou impasses, les lieux ou occasions plus propices aux situations d'intimidation.

5. L'intimidation s'intègre dans un plan global pour contrer la violence, tout en demeurant distincte, avec sa dynamique propre.
6. De multiples actions, à plusieurs niveaux, sont intégrées pour contrer l'intimidation : formation du personnel, rencontres régulières de mises à jour, comités réunissant diverses catégories de personnel et d'étudiants, sensibilisation auprès des élèves, activités pédagogiques adaptées à chaque degré, mesures répétées, protocole d'interventions spécifiques dans chaque cas d'intimidation, réglementation dans le code de vie spécifique à l'intimidation, etc.

La mission de socialiser : le devoir des écoles

Je reviens à la deuxième mission de l'école, celle de socialiser. Jusqu'à maintenant, cela me semblait une coquille vide ou une façon peu engageante de parler des problèmes de société, des cultures, de sexualité. Une occasion se manifeste de placer cette mission au centre de la vie scolaire avec un engagement de l'école à s'attaquer à l'intimidation entre enfants et à la considérer comme une manifestation fréquente de difficultés à apprendre à socialiser dans le respect des autres et sans y laisser sa peau. Cela permet aux milieux scolaires et communautaires de réaliser l'immense responsabilité qu'ils ont devant des jeunes qui leur sont confiés.

Références

- Almeida, A., Correia, I., Marinho, S. (2010). Moral disengagement, normative beliefs of peer group, and attitudes regarding roles in bullying. *Journal of school violence*. Vol. 9, p. 23-36.
- Association québécoise des psychologues scolaires (2003). Dossier intimidation.
- Cook, Clayton R., Williams, Kirk R., Guerra, Nancy G., Kim, Tia E., Sadek, Shelly (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence : A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, Vol. 25(2), p. 65-83.
- Dixon, R. (2011). *Rethinking School Bullying : towards an integrated model*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Eisenberger, N.I. (2012). Broken Hearts and Broken Bones : A Neural Perspective on the Similarities Between Social and Physical Pain. *Current Directions in Psychological Science*, Vol. 21, p. 42-47. <http://cdp.sagepub.com/cgi/content/abstract/21/1/42>
- Gagné, Richard (2009). *L'efficacité (limitée) des programmes pour contrer l'intimidation dans les écoles*. Bulletin de liaison de l'AQPS. Vol. 21, No 2, p. 79-87.
- Harris, J. R. (1998). *The nurture assumption : Why children turn out the way they do*. Free Press.

- Harris, J. R. (2006). *No Two Alike : Human Nature and Human Individuality*. W.W. Norton.
- MacDonald, G. & Leary M. R. (2005). Why does social exclusion hurt? The relationship between social and physical pain. *Psychological Bulletin*, 131, p. 202-223.
- Obermann, M-L. (2011). Moral Disengagement among Bystanders to School Bullying. *Journal of School Violence*. Vol. 10 No 3, p. 239-257.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school : What we know and what we can do*. Oxford : Blackwell.
- Pepler, D. & Craig, W. (2008). Moving forward from lessons learned. In D. Pepler & W. Craig (Eds.), *Understanding and addressing bullying : An international perspective* (p. 311-320). PREVNet Series, Volume 1, Kingston, Canada : PREVNet Inc.
- Pinker, S. (1997). *How the mind works*. Norton. New-York.
- Pinker, S. (2011). *The better angels of our nature*. Viking. New-York.
- Rigby, K. (2007). *Bullying in schools and what to do about it* (Updated, revised), Melbourne, Australian Council for Education Research.
- Twemlow et Sacco (2008). *Why school Antibullying programs don't work*. Rowman & Littlefield Publishers. Maryland.

L'AGRESSION RELATIONNELLE DANS LES ÉCOLES : LES DÉFIS POSÉS À LA RECHERCHE EN MATIÈRE DE DÉPISTAGE ET DE PRÉVENTION

Par : Carole Veillette, psychologue
Commission scolaire Harricana

Le concept d'agression relationnelle, pourtant apparu il y a plus de cinquante ans dans les écrits scientifiques, reste relativement peu étudié et, à ce jour, il demeure encore difficile de savoir si l'agression relationnelle est une forme particulière d'intimidation ou bien un concept distinct ayant un parcours développemental différent. De récentes études ont tenté de répondre entre autres à cette interrogation pour mieux en connaître les particularités et points communs avec d'autres types de comportements agressifs¹.

Le défi des écoles consiste à implanter de façon constante et cohérente ce qu'on connaît déjà par rapport aux interventions face aux diverses formes d'agression et qui peuvent s'appliquer aussi à l'agression relationnelle. Les programmes d'intervention qui veulent agir sur l'intimidation doivent inclure dans leur programme les notions d'agression relationnelle et d'agression indirecte. Il faut également s'intéresser à la forme plus récente d'agression relationnelle qui se manifeste dans la cyberintimidation qui se joue sur le terrain virtuel des médias sociaux.

On en connaît assez peu sur l'influence du contexte familial et des pratiques parentales dysfonctionnelles dans l'agression relationnelle, ou même dans l'intimidation en général. On sait que des études semblent démontrer que :

- a) très tôt, les enfants vont exprimer des croyances qui cautionnent l'agression relationnelle;
- b) l'agression relationnelle est stable à travers le temps et peut prédire des mésadaptations ultérieures pour les agresseurs;
- c) certaines pratiques parentales augmentent la probabilité qu'un enfant soit victime de harcèlement par les pairs. Il reste encore beaucoup à connaître sur les effets à long terme de l'agression relationnelle ainsi que sur les facteurs de protection, ce qui permettrait de mieux articuler des politiques d'intervention et de prévention validées.

Questions pour la recherche en agression relationnelle

Heureusement, de récentes études portant sur l'agression relationnelle dans un contexte scolaire viennent apporter quelques réponses sur le phénomène et permettent notamment de mieux connaître qui sont les jeunes qui s'engagent dans les trois formes d'agression en lien avec l'intimidation (directe, indirecte, relationnelle), lesquels

¹ NDLR : l'auteur est une sommité reconnue pour ses travaux portant sur l'agression et le lecteur trouvera à la fin une taxonomie qu'il propose.

s'engagent dans deux formes et ceux qui s'engagent dans une seule. Les interventions pourraient bénéficier de telles connaissances. Voici donc quelques problèmes à élucider.

- Comment mieux comprendre la relation entre les trois formes reconnues d'agression qui sous-tendent le harcèlement par les pairs et la victimisation? Quelles sont les caractéristiques des agresseurs et des victimes impliqués dans chacune des formes d'agression observée sur la cour d'école?
- Quelle est la nature et les principales caractéristiques des mesures capables d'indiquer l'agression relationnelle et l'agression indirecte qui les rendraient facilement applicables en contexte scolaire?
- Existe-t-il des différences entre les garçons et les filles qui feraient que des interventions adaptées à chaque groupe soient nécessaires?
- Quelles sont les influences dans l'environnement des enfants qui interviennent dans l'agression relationnelle? Certains facteurs opèrent sans doute en dehors de l'école et ainsi les soustraient à l'influence de l'intervenant scolaire.
- Doit-on développer des interventions différentes pour l'agression relationnelle ou est-ce possible de les intégrer dans un programme déjà existant concernant l'intimidation, la violence et le comportement agressif?
- Les interventions efficaces pour l'agression directe et indirecte le demeurent-elles pour l'agression relationnelle?
- Les écoles seront-elles prêtes à prendre la responsabilité de s'occuper des problèmes découlant de l'agression relationnelle et indirecte? Il a fallu une décision de la Cour Suprême des États-Unis et des menaces de poursuites pour que les écoles acceptent de mettre en place des protocoles de prévention et d'intervention face à l'intimidation.
- A quel point les enseignants percevront-ils l'agression relationnelle et indirecte entre élèves comme un problème les concernant ou verront-ils cette forme d'agression comme étant une simple affaire entre élèves devant être réglée entre élèves?

Des recherches récentes viennent jeter un éclairage sur quelques-unes de ces questions. On constate un meilleur équilibre qu'auparavant dans l'attention accordée aux victimes par les chercheurs alors qu'on avait trop tendance à axer uniquement sur les agresseurs. On comprend mieux la perspective développementale dans l'agression relationnelle, on analyse les différentes caractéristiques selon le genre, les déficits sociaux et émotionnels, ainsi que le statut des agresseurs relationnels. À cet égard, on réalise maintenant que plusieurs agresseurs, perçus par leurs pairs comme plus populaires

et plus forts socialement, recourent justement à l'agression relationnelle pour obtenir et maintenir ce statut.

Des chercheurs ont démontré qu'un programme conçu spécifiquement pour contrer l'intimidation² est également efficace pour contrer l'agression relationnelle. Ces mêmes chercheurs ont analysé l'influence des notes, du genre, des convictions entourant l'agression ainsi que celle des amis qui interviennent. Ils ont été capables d'observer et d'enregistrer les échanges entre les pairs sur la cour de récréation en regard de l'agression relationnelle, et plus spécifiquement, l'agression indirecte, bien que cette procédure exige un temps considérable d'observation et d'analyse.

D'autres auteurs ont clarifié la distinction entre agression indirecte et relationnelle et ils ont réussi à sensibiliser des élèves du troisième cycle du primaire à ces diverses formes d'agression, une étape importante pour créer un milieu de vie où on trouve moins de harcèlement et plus de respect.

Une autre excellente étude portant sur des élèves de deuxième cycle du primaire a démontré qu'un programme bien implanté et dans lequel les enseignants ont participé comme collaborateurs avec les chercheurs, a été particulièrement efficace à aider les filles en regard de l'agression relationnelle.

Cyberintimidation

Plusieurs médias font régulièrement grand cas d'événements tragiques (suicides) chez les adolescents qui auraient été harcelés sans pitié par leurs pairs. Même s'il est impossible de prouver que le harcèlement par les pairs fut la cause directe de ces tragédies, il est hautement plausible que cela ait joué un rôle important en servant d'événement déclencheur. La cyberintimidation, utilisée de plus en plus comme moyen de harceler des pairs ciblés dans le milieu scolaire, démontre bien un des pièges des médias sociaux. Des enquêtes démontrent que 35 à 50 % des élèves font l'expérience de la cyberintimidation dans une année scolaire et 20 % admettent avoir déjà intimidé d'autres élèves par internet. La cyberintimidation correspond tout à fait à la définition de l'agression indirecte et relationnelle. Elle se pratique dans le cyberspace et a le potentiel de devenir virale. Quelques caractéristiques sont spécifiques à la cyberintimidation :

- À l'inverse de l'intimidation physique, la cyberintimidation peut demeurer virtuellement anonyme.
- Les forums électroniques utilisés par les élèves manquent souvent de supervision parentale.

² NDLR : *Steps to Respect : A bullying prevention program. Committee for Children (2001) Seattle, WA : Author* . Pour les autres études mentionnées dans ce texte, les lecteurs sont invités à consulter l'article original.

- Même si la cyberintimidation prend origine dans le contexte scolaire, elle s’y manifeste ailleurs et les écoles ne peuvent résoudre ce problème à elles seules.
- Les cyberintimidateurs peuvent humilier et terroriser leurs victimes par une grande variété de moyens.
- La cyberintimidation est impersonnelle puisqu’elle détache l’intimidateur du contact face-à-face avec sa victime et elle permet à plusieurs autres de devenir un groupe élargi d’intimidateurs.

Le phénomène grandissant de la cyberintimidation forcera les écoles, les familles et la communauté en général à développer des politiques afin de sanctionner son usage. La recherche dans ce domaine est urgente et la psychologie scolaire a certainement sa place dans le combat contre la cyberintimidation.

Conclusion

Les écoles sont un milieu privilégié pour aborder l’agression relationnelle en collaboration avec les parents, la communauté et parfois les services policiers. Elles constituent un milieu idéal pour étudier le harcèlement par les pairs et la victimisation. Les chercheurs devront poursuivre leur travail à cet égard. Beaucoup reste à faire. Également, avec la popularité toujours grandissante des médias sociaux et leurs effets sur le harcèlement par les pairs, les parents et les intervenants vont devoir se préoccuper de la cyberintimidation et en faire une priorité d’intervention.

Titre : Commentary. Relational Aggression in Schools : Implications for Future Research on Screening Intervention and Prevention
Auteur : Walker, Hill M.
Année : 2010
Source : School Psychology Review, Vol. 39, No 4, p. 594-600

Taxonomie des types d'agression selon H.M. Walker

Aggression due à la surstimulation

Cette forme de comportement agressif est causée principalement par un état de surstimulation, tel qu'observé chez des enfants et des jeunes ayant un déficit d'attention avec hyperactivité. Le comportement agressif est le résultat d'un niveau élevé de stimulation et d'activités. Ici, il n'y a chez l'enfant aucune intention de faire mal ni aucune intention d'utiliser l'agression pour son avantage. Les victimes ou les cibles de ces actes agressifs sont généralement impliquées au hasard dans l'épisode agressif.

Aggression impulsive

Une agression de ce type apparaît dans un éclat soudain, sans signe précurseur indiquant qu'une crise s'en vient. Ici, il y a une base neurologique souvent associée à l'irritabilité ou à une longue période de passivité. Les épisodes agressifs sont très brefs en durée et se terminent aussi rapidement qu'ils apparaissent. Les enfants et les jeunes démontrant ce type d'agression sont vulnérables aux sautes d'humeur intenses.

Aggression affective

L'agression provient d'un état de rage et de colère intense, telle qu'observée chez les enfants abusés. C'est un état chargé émotionnellement qui peut inclure une passion intense dans les réactions; l'agression est parfois motivée par un instinct de protection de soi. Des épisodes violents sont typiques de ce genre d'agression. C'est une situation hautement destructive pour les instigateurs et les victimes de l'agression. Il peut être dangereux d'être associé avec de tels enfants ou jeunes.

Aggression de prédation

Cette forme d'agression est plus répandue chez les adolescents et les adultes. Elle est souvent associée à un trouble de la pensée impliquant la paranoïa. De tels jeunes voient souvent dans leurs relations sociales des conspirations et tendent à lire dans des comportements sociaux neutres des intentions de blesser ou agresser. Leur comportement agressif est souvent bien planifié dans le but d'une vengeance. Ce comportement est souvent utilisé pour « régler des injustices faites », que ce soit des injustices réelles ou imaginées et il contient des éléments d'une relation prédateur-proie.

Agression instrumentale

Cette forme d'agression est très commune chez les enfants et les jeunes comme moyen de fonctionner dans leur environnement social et implique l'utilisation de tactiques agressives afin de maximiser leur avantage et obtenir ce qu'ils veulent. L'agression instrumentale est utilisée pour intimider, humilier et comme méthode coercitive. Dans cette forme d'agressivité, il y a une recherche de dominance et de contrôle social. L'agression instrumentale peut indiquer un désordre caractériel. De tels enfants et jeunes proviennent souvent d'environnements familiaux instables et chaotiques.

INTIMIDATION À L'ÉCOLE : UN APERÇU DE LA DYNAMIQUE AU SEIN D'UN GROUPE DE PAIRS

Par : Claude Vallières, psychologue scolaire
Commission scolaire de Montréal

Quand il est question d'intimidation à l'école, il est courant d'imaginer qu'elle met en cause un garçon malhabile sur le plan social, lançant des sobriquets et s'imposant par des menaces et de la force physique. Cet enfant peut agir seul ou avec quelques amis qui, comme lui, sont rejetés par la majorité de leurs pairs. Bien que cette vision soit passablement juste, elle s'avère incomplète puisqu'elle ne montre qu'un côté du tableau complexe que représente le phénomène de l'intimidation.

La recherche a bien démontré que certains élèves parmi les plus populaires et les plus influents sont aussi impliqués dans des actes d'intimidation. Comme l'intimidation est l'apanage autant des enfants que des adultes, il est extrêmement difficile de l'enrayer dans les écoles et dans la culture moderne. Essentiellement, l'intimidation constitue une forme de pouvoir social qui vise à protéger le statut d'un individu en tirant avantage des vulnérabilités des autres. La prévention et la réduction de l'intimidation à l'école exigent une bonne compréhension de la dynamique sociale qui sous-tend cette réalité.

Pourquoi l'intimidation se manifeste-t-elle?

La recherche sur les agressions et les réseaux sociaux des enfants amène à considérer l'intimidation comme inhérente à la dynamique sociale qui agit naturellement dans les écoles et dans les salles de classe. Quand les enfants se regroupent, ils s'associent à ceux qui leur ressemblent ou qui possèdent des qualités ou des attributs similaires aux leurs. Dans un tel contexte, le développement d'amitiés diverses et de groupes de pairs entraîne de nombreuses négociations interpersonnelles. Lorsque des enfants exercent plus d'ascendant sur leurs pairs ou dans l'organisation sociale de la classe, une hiérarchie sociale axée sur la domination peut apparaître. Dans de telles conditions, les plus jeunes doivent parfois revendiquer continuellement leur place au sein de cette hiérarchie.

Dans les faits, seulement certaines formes d'intimidation supposent un pouvoir social et un statut élevé. Ainsi, des enfants agressifs bénéficiant d'un statut élevé ou d'un ascendant bien établi peuvent recourir à l'intimidation pour accroître leur pouvoir social et protéger leur prestige aux yeux des autres.

À la fin de l'enfance, les filles sont plus particulièrement portées sur l'agression sociale, qui consiste à causer du tort personnel à autrui en se servant du groupe comme moyen d'attaque. Leurs stratégies d'agression sociale reposent sur des méthodes de non-confrontation tacites comme les rumeurs, les cancans, l'ostracisme social et la

diffamation. Cette forme d'agression nécessite une assez bonne compréhension de la dynamique sociale de la classe et une habileté à manipuler les pairs.

Par ailleurs, certains enfants au statut social inférieur peuvent eux aussi recourir à l'intimidation pour contrer l'intimidation dont ils sont eux-mêmes la cible, détourner les agressions vers les autres ou améliorer leur prestige auprès des pairs hautement considérés. Ces élèves marginalisés peuvent rechercher la compagnie des pairs plus populaires ou s'associer à des groupes également marginalisés qui sont aussi des agents intimidateurs.

Les jeunes qui intimident les autres, qu'ils soient marginalisés ou aspirants à un statut plus élevé, semblent vulnérables sur le plan social et tentent ainsi d'exprimer une forme de pouvoir.

Quels enfants recourent à l'intimidation, et quelles sont leurs relations avec leurs pairs?

Il existe trois types distincts d'enfants qui sont directement impliqués dans l'intimidation : les enfants agressifs qui ne sont pas des victimes (**intimideurs**), les enfants agressifs qui sont aussi des victimes (**intimideurs-victimes**), et les enfants non agressifs qui sont des victimes (**victimes**). Dans la recherche auprès des élèves du primaire, il a été démontré que les intimidateurs, les intimidateurs-victimes et les victimes tendent à avoir des modes relationnels différents avec leurs pairs.

Bien que certains intimidateurs ne soient pas très aimés de leurs pairs, plusieurs sont perçus par leurs enseignants et leurs pairs comme faisant partie des élèves les plus populaires ou « *cool* » de leur classe. Ils sont aussi souvent considérés comme des leaders. Ils ont tendance à s'associer à des pairs populaires plutôt qu'à des pairs marginalisés. Par ailleurs, ces jeunes ne semblent ni tristes ni inquiets quant à leurs relations interpersonnelles.

En comparaison, de nombreux intimidateurs-victimes sont très peu appréciés par leurs pairs et ne sont perçus ni par leurs enseignants ni par leurs pairs comme étant « *cool* » ou populaires. Ces jeunes sont davantage portés à s'associer à des pairs intimidateurs et victimes, et apparaissent marginalisés dans l'organisation sociale de la classe.

Quant aux victimes non agressives, bien qu'elles semblent peu détestées par leurs pairs, elles n'en paraissent pas moins souvent ignorées par eux. Ces jeunes victimes ne sont pas très importantes ou influentes dans l'organisation sociale de la classe et elles ne sont pas non plus portées à rejoindre des groupes composés surtout d'intimidateurs, mais vont plutôt préférer des groupes incluant d'autres victimes.

Enfin, les intimidateurs-victimes et les victimes sont plus susceptibles de pleurer, d'être tristes et inquiets quant à leurs relations interpersonnelles.

Que peuvent faire les enseignants et les parents pour prévenir l'intimidation?

Même si l'on prétend que l'intimidation constitue un phénomène naturel dans la dynamique sociale d'une classe, cette situation ne saurait pour autant être jugée acceptable ou inévitable. Au contraire, la recherche suggère que les parents et les enseignants conscients de la dynamique sociale peuvent aider à réduire l'intimidation à l'école. À cet égard, les enseignants et les parents peuvent faire trois choses :

1. Premièrement, les adultes doivent être conscients de la dynamique sociale de la classe. Ils peuvent s'en faire une idée en répondant aux questions suivantes :
 - a) Quels sont les enfants qui s'associent habituellement?
 - b) Qui sont les leaders qui démontrent de l'ascendant socialement?
 - c) Quels enfants sont marginalisés?

À partir de ces informations, les adultes peuvent aider les enfants à établir des relations moins hiérarchisées et promouvoir l'égalité des chances pour tous.

2. Deuxièmement, les adultes doivent encadrer les comportements des enfants leaders et des enfants marginalisés. L'accent doit être mis sur le renforcement des échanges interpersonnels qui ne causent pas de préjudices et ne sont pas centrés sur la domination sociale. À cet effet, il faut retenir que les besoins des intimidateurs et ceux des intimidateurs-victimes s'avèrent très divergents. Pour les intimidateurs, les comportements intimidants sont susceptibles d'être maintenus parce qu'ils leur sont profitables. Par contre, les comportements intimidants des intimidateurs-victimes tendent à être maintenus en tant que réactions à la provocation et à l'agression des autres.
3. Troisièmement, les enseignants doivent tenir compte de la dynamique sociale du groupe dans la gestion de leur classe. Ils doivent adopter des modèles de gestion qui favorisent l'entraide et le soutien mutuel entre les élèves, et non pas axés sur la seule punition des comportements répréhensibles.

Titre : Bullying in School : An Exploration of Peer Group Dynamics

Auteurs : Farmer, Thomas W., Hall, Cristin M.

Source : <http://www.education.com/reference/article/school-bullying-peer-group-dynamics/>

L'INTIMIDATION EST UN PHÉNOMÈNE DE GROUPE - CE QUE CELA SIGNIFIE ET POURQUOI C'EST IMPORTANT?

Par : Daniel Vachon, psychologue scolaire
Commission scolaire des Hauts-Cantons

La motivation à intimider est liée au statut social dans le groupe

De plus en plus, les chercheurs et les décideurs s'entendent pour affirmer que les interventions sur l'intimidation doivent viser les groupes plutôt que les seuls intimidateurs et victimes. On constate que l'intimidation est en partie motivée par la recherche d'un statut élevé et d'une position de dominance dans un groupe.

- Puisqu'un statut social n'existe qu'en fonction d'un groupe qui attribue le statut à ses membres, le groupe détient un rôle clé dans la régulation des comportements d'intimidation de ses membres.
- Les intimidateurs choisissent de préférence des victimes dociles, peu sûres d'elles-mêmes, plus faibles physiquement et avec un statut bas ou même rejetées du groupe. En dominant ce type de victimes, les intimidateurs peuvent afficher régulièrement leur pouvoir au reste du groupe et réaffirmer leur statut élevé sans crainte d'être confrontés.

Les membres d'un groupe renforcent souvent les comportements d'intimidation

La démonstration du pouvoir nécessite des témoins. Il est donc logique que les membres du groupe soient présents lors des situations d'intimidation. Parfois les agressions attirent des spectateurs, mais le plus souvent les attaques sont initiées alors que des membres du groupe sont déjà sur place. La recherche a démontré que :

- les témoins interviennent rarement;
- les enfants peuvent occuper différents rôles dans les situations d'intimidation : intimidateurs, assistants intimidateurs, renforçateurs d'intimidateurs, observateurs, et défenseurs des victimes;
- les témoins renforcent souvent le comportement de l'intimidateur en riant ou en l'acclamant;
- les autres présents peuvent demeurer silencieux et simplement observer la scène, mais l'intimidateur peut interpréter ce comportement comme de l'approbation à ses gestes.

Ainsi, même si l'opinion de la plupart des enfants allait contre l'intimidation, leur simple présence et leurs comportements participent à maintenir l'intimidation plutôt que d'y mettre fin.

Le groupe-classe est un facteur d'influence face à l'intimidation

Les classes sont nettement différentes les unes des autres dans leur degré d'intimidation et de victimisation. Les liens entre les facteurs de risque individuels et la victimisation varient d'une classe à l'autre. Cela signifie que deux facteurs importants affectent la probabilité d'intimidation et de victimisation :

- les caractéristiques personnelles de l'enfant;
- les caractéristiques de son groupe-classe.

Les raisons de cibler le groupe dans son ensemble

Les enfants et les adolescents aux prises directement avec des problèmes d'intimidation autant que les témoins se retrouvent prisonniers d'un dilemme social.

- D'un côté, ils peuvent comprendre que l'intimidation est répréhensible et ils souhaitent faire quelque chose pour qu'elle cesse. D'un autre côté, ils luttent pour protéger leur statut et rester en sécurité dans le groupe.
- Ce qui suggère que si moins d'enfants prenaient le rôle de renforçateurs d'intimidation quand ils en sont témoins et si le groupe refusait d'accorder un statut élevé à ceux qui intimident, une importante récompense pour intimider les autres serait perdue. Si les pairs sont une partie du problème, ils sont aussi une partie de la solution.

Combattre l'intimidation en influençant les témoins

Les témoins peuvent être plus faciles à influencer que les intimidateurs actifs et habitués à prendre des initiatives. Les témoins voient souvent l'intimidation négativement, se sentent mal pour les victimes et souhaitent faire quelque chose pour aider. Transformer leurs attitudes habituelles en un comportement différent demeure un défi, mais peut être un but plus accessible que de vouloir influencer un intimidateur par les seules sanctions ou récompenses.

Même si le changement dans le comportement des témoins n'amène pas immédiatement un changement dans le comportement des intimidateurs, il est probable que cela contribue à amener une différence dans la situation des victimes. Mobiliser les pairs à supporter les victimes est crucial pour minimiser les effets négatifs qu'elles subissent.

- La victimisation est une attaque au statut de la victime, mais aussi à son besoin d'appartenance et elle y réussit souvent.

- Obtenir des protections par le groupe permet d'amortir les effets négatifs de la victimisation.

Augmenter la conscience des enfants sur le rôle qu'ils jouent dans le processus de l'intimidation et augmenter leur compréhension, leur empathie et leur support face à la situation critique des victimes peut réduire l'intimidation. Quand la structure de renforcement de la classe change, elle peut encourager le support et la défense des victimes.

Cibler les témoins ne signifie pas de ne pas essayer d'influencer les intimidateurs. Les deux interventions restent nécessaires pour contrer l'intimidation. Quand on intervient directement avec un cas précis d'intimidation, il est préférable d'agir en privé avec l'intimidateur et lui faire savoir fermement que ses gestes ne seront pas tolérés.

En Finlande, un programme national contre l'intimidation a été mis sur pied, le *KiVa*¹, financé par le ministère de l'Éducation et basé sur les principes discutés précédemment. Il est en application dans plus de cent écoles au pays et les premiers résultats sont prometteurs.

Titre : Bullying is a Group Phenomenon – What Does It Mean And Why Does It Matter?

Auteure : Salmivalli, Christina

Source : <http://www.education.com/reference/article/peer-social-group-role-in-bullying/>

¹ <http://www.kivakoulu.fi/there-is-no-bullying-in-kiva-school>

MESURE DE L'AUTOEFFICACITÉ DES ÉTUDIANTS EN SITUATION D'INTIMIDATION

Par : Benoit Harvey
CSSS Cléophas-Claveau de Ville de La Baie

L'intimidation est définie comme le fait de blesser délibérément une autre personne de façon répétée. Des études auprès d'élèves du primaire et du secondaire américains confirment d'autres études faites ailleurs dans le monde rapportant que près de 14 % auraient été des intimidateurs, 12 % des victimes et que 12 % ont joué les deux rôles.

Le récent intérêt des médias concernant l'intimidation et les effets négatifs de la victimisation (notamment les meurtres ou suicides en lien avec l'homophobie) est un rappel malheureux de la nécessité de poursuivre les travaux, tant pour les chercheurs, les décideurs, les parents, le personnel scolaire et les étudiants afin de mieux cerner le phénomène de l'intimidation.

Le concept d'autoefficacité (Bandura, 1986) peut aider à approfondir les connaissances en regard de l'intimidation et de la victimisation. Ce concept réfère à la croyance des gens dans leur capacité à pouvoir atteindre un résultat souhaité et certains auteurs l'ont utilisé en rapport à des comportements spécifiques reliés à l'intimidation et à la violence à l'école. Certains de ces comportements comprennent :

- avoir confiance que les enfants peuvent éviter les comportements violents;
- supporter les pairs qui sont victimes d'intimidation;
- prévenir l'apparition d'agressivité chez les victimes;
- réduire la gravité ou l'intensité des comportements violents.

Les chercheurs, à ce jour, n'avaient pas développé d'outil spécifique pour mesurer le concept d'autoefficacité à faire face à l'intimidation. Le développement d'une telle mesure pourrait aider le personnel scolaire à identifier les élèves plus à risque d'être victimes d'intimidation.

Avec son équipe l'auteur a mis au point une telle mesure intitulée la « *Kim intimidation Self-Efficacy Scale (KBSES)* » (Kim et coll., 2010). L'outil comporte trois sous-échelles : *connaissances*, *ressources sociales* et *actions*. Ces sous-échelles ont démontré une corrélation positive avec les échelles du BASC-2 (Reynolds et Kamphaus, 2004), soit *autodépendance (self-reliance)*, *attitude à l'égard des enseignants*, *stress social* et *anxiété*.

La présente étude cherche à étudier la validité de la KBSES. Les trois principaux objectifs sont d'examiner :

- si les items se regroupent dans les trois mêmes sous-échelles que dans l'étude précédente;

- les relations entre les sous-échelles de la KBSES et les autres échelles qui mesurent la victimisation et de l'autoefficacité;
- les comportements en lien avec l'intimidation avec lesquels les étudiants se sentaient le plus et le moins confiants.

Méthodologie – Mesures

Trois échelles de l'étude :

1. La (ou échelle) KBSES
 - 1.1. vingt-six (26) items mesurant l'autoefficacité des élèves à faire face à de l'intimidation;
 - 1.2. comprend trois sous-échelles : ressources sociales, connaissances et actions;
 - 1.3. exige un niveau de lecture de troisième année;
 - 1.4. durée : approximativement 25 minutes ou moins pour compléter l'échelle.
2. Échelle de confiance (*Confidence scale*)
 - 2.1. cinq (5) items mesurant la confiance des étudiants en leur capacité à recourir à des stratégies non violentes;
 - 2.2. il a été démontré que des scores élevés à cette échelle indiquent une plus faible propension à être intimidé.
3. Échelle de victimisation des étudiants subissant de l'intimidation (*Student Survey of Bullying Behavior-Revised*)
 - 3.1. l'échelle comprend 12 items mesurant la victimisation suite à l'intimidation dans les dimensions physique, verbale et relationnelle.

Participants

- 152 élèves de la troisième à la cinquième année;
- 54 % de sexe féminin, 45 % de sexe masculin;
- 76 % Blancs, 14 % Afro-américains, 4 % Hispaniques, 2 % Asiatiques.

Résultats

L'analyse des données a révélé les trois sous-échelles suivantes :

- échelle de connaissances : évalue la confiance qu'ont les enfants à propos de leurs connaissances sur l'intimidation;
- échelle d'action : évalue la confiance qu'ont les enfants à propos de différents moyens à prendre devant un intimidateur;
- échelle de ressources sociales : évalue la confiance qu'ont les enfants à propos de leur capacité à demander de l'aide dans une situation d'intimidation.

Les analyses ont également révélé des relations entre la KBSES et des échelles de mesure d'autoefficacité et de victimisation. Par exemple, des scores plus élevés à l'échelle de confiance reflètent la confiance des élèves à pouvoir recourir à des stratégies non violentes. Comme prévu, des scores plus élevés à cette échelle sont associés à des scores plus élevés à chacune des sous-échelles de la KBSES (qui reflètent la hausse d'autoefficacité). D'autre part, l'échelle de victimisation n'a montré aucun lien avec les scores au KBSES.

Les cinq premiers items pour la haute et la basse autoefficacité sont présentés ci-dessous dans les tableaux 1 et 2. Ces deux tableaux illustrent quels comportements sont les plus et les moins efficaces pour faire face à la victimisation.

Tableau 1 : 5 meilleurs items d'autoefficacité	Pourcentage
<i>Dire à un adulte que vous êtes victime d'intimidation.</i>	71 %
<i>Obtenir de l'aide lorsque vous êtes victime d'intimidation.</i>	70 %
<i>Savoir quand vos amis vous intimident ou vous taquent.</i>	69 %
<i>Savoir quoi faire quand quelqu'un vous intimide.</i>	65 %
<i>Savoir s'éloigner des intimidateurs.</i>	65 %

Par exemple 71 % des étudiants ayant répondu à la question « *Comment êtes-vous certain que vous pouvez révéler à un adulte que vous êtes victime d'intimidation?* » ont déclaré posséder une autoefficacité élevée à être capable de le faire si cela se produisait. Parmi ces cinq items, deux étaient du domaine social, deux de l'action et un de connaissances.

Tableau 2 : 5 items de faible autoefficacité	Pourcentage
<i>Parler à l'intimidateur.</i>	43 %
<i>Parler à son enseignant de ses sentiments face à l'intimidation.</i>	39 %
<i>Savoir quoi faire si quelqu'un vous intimide sur internet.</i>	38 %
<i>Savoir si vous êtes victime d'intimidation sur internet.</i>	35 %
<i>Confronter un intimidateur</i>	34 %

Par exemple 43 % des étudiants ayant répondu à la question « *Comment êtes-vous certain que vous pouvez parler à un intimidateur?* » ont déclaré qu'ils ne se sentiraient pas capables de le faire. Parmi ces cinq items de faible autoefficacité, deux étaient du domaine de l'action, deux de connaissances et un de ressources sociales.

Discussion

Les résultats indiquent que les élèves ont confiance qu'ils pourraient parler aux adultes et obtenir de l'aide s'ils étaient victimes d'intimidation. Ils se disaient également capables de faire la différence entre des amis qui les taquent ou qui les intimident et savoir alors comment agir. Toutefois, ces élèves ont déclaré qu'ils n'étaient pas certains de pouvoir parler ou confronter un intimidateur. D'autres recherches sont nécessaires pour savoir si parler à l'intimidateur est une stratégie efficace pour faire cesser ou prévenir l'intimidation et dans quelles circonstances cela peut être envisagé.

La KBSES en est encore à ses débuts et devra être administrée à un plus grand nombre d'étudiants pour pouvoir confirmer ses propriétés psychométriques. Les recherches sur l'outil pourraient explorer les trois domaines suivants :

- étudier la façon dont les trois sous-échelles de la KBSES peuvent guider l'intervention et le support aux victimes d'intimidation. Par exemple, un étudiant qui présente des scores élevés aux sous-échelles de *connaissances* et d'*actions*, mais un faible score à l'échelle *ressources sociales* pourrait avoir besoin d'aide pour identifier et recourir à diverses ressources sociales autour de lui (enseignants et amis par exemple);
- administrer la KBSES à un plus grand nombre d'étudiants dans plusieurs régions;
- comparer un groupe d'étudiants qui ont été victimes d'intimidation avec un groupe contrôle d'étudiants qui n'ont pas été victimes pour examiner les différences dans les scores au test.

Implications pour les intervenants scolaires

La KBSES pourrait fournir aux écoles des données précieuses sur la confiance des élèves à gérer les situations d'intimidation. Cela pourrait permettre :

- une plus grande prévention de l'intimidation par ciblage d'un groupe d'étudiants, puis de personnaliser les interventions en fonction des résultats. Les intervenants scolaires pourraient faire un dépistage dans toute une école, un groupe-classe ou auprès d'individus afin de mieux comprendre leur autoefficacité, mieux déceler leurs compétences et celles qu'ils pourraient avoir besoin d'améliorer;
- une évaluation plus efficace des programmes de prévention de l'intimidation qui visent toute l'école primaire, un petit groupe de victimes ou plutôt des individus;
- des interventions adaptées qui concentrent mieux le temps et les ressources sur ceux qui en ont plus besoin, dans les domaines les plus pertinents.

Titre : Measuring Students' Self-Efficacy in Bullying Situations

Auteurs : Kim, Samuel, M.Ed., Varjas, Kris, Psy.D., Henrich, Christopher C., Ph.D., Meyers, Joel, Ph.D.

Source : <http://www.education.com/reference/article/measuring-student-self-efficacy-bullying/>

Références

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.

Kim, S., Varjas, K., Henrich, C., Meyers, J. (2010). *The Kim Bullying Self-Efficacy Scale : A pilot and validation study with elementary school students*. Manuscript in Preparation.

Reynolds, C. R., Kamphaus, R. (2004). *The Behavior Assessment Scale for Children : Second Edition*. Circle Pines, MN: AGS Publishing Inc.

LES RELATIONS DE L'ENFANT À L'ÉCOLE ET AVEC SA FAMILLE ET LEUR IMPACT SUR L'INTIMIDATION À L'ÉCOLE

Par : Marie-France Giard, psychologue
Commission scolaire des Hautes-Rivières

Tout au long de leur cheminement scolaire, les enfants et les adolescents sont amenés à vivre un grand nombre de relations interpersonnelles à l'intérieur et à l'extérieur de l'école (amis, famille, enseignants, etc.). Ces expériences relationnelles peuvent être une source de soutien pour l'enfant, tout comme certaines d'entre elles peuvent lui causer un stress. Par ailleurs, les relations qu'entretient ce dernier avec les personnes de son entourage et dans son milieu scolaire peuvent avoir une influence importante, positive ou négative, sur son ajustement scolaire et son bien-être actuel et futur.

Les impacts néfastes de l'intimidation chez tous ceux qui y sont impliqués de près ou de loin ne sont plus un secret. La recherche à ce sujet démontre clairement qu'il s'agit d'une expérience relationnelle ayant des impacts physiques, sociaux et psychologiques importants pour tous ceux qui y sont impliqués. Plusieurs chercheurs se sont entre autres intéressés à l'influence qu'a la famille sur le comportement de l'enfant à l'extérieur de ce milieu, notamment sur l'intimidation scolaire. En fait, les familles des victimes d'intimidation et des intimidateurs fonctionneraient généralement moins bien que les familles des autres élèves.

Moins de chercheurs se sont par contre intéressés au rôle joué par les enseignants sur l'incidence de l'intimidation. Pourtant, il est reconnu que la relation que l'enfant entretient avec son enseignant a un impact important sur ses apprentissages et son bien-être et on retrouve une augmentation des écrits portant sur cette relation et son impact sur l'intimidation.

La présente étude examine un certain nombre de facteurs de risque et de protection en lien avec l'intimidation à l'école. Plus précisément, cette étude tente de construire un modèle hypothétique visant à expliquer l'impact des relations interpersonnelles vécues par l'enfant et l'adolescent sur l'intimidation ainsi que l'impact de ces relations sur leur ajustement émotionnel, social et scolaire. L'innovation de cette étude est de jeter un regard au-delà de l'impact des relations que l'élève entretient avec les pairs, qui est largement documenté, pour inclure également les relations que l'élève entretient avec sa famille et ses enseignants.

Méthode

Les chercheurs ont sélectionné 888 couples enseignant-élèves de vingt-deux écoles du sud de l'Australie (âge moyen des élèves : 12,85 ans).

Les variables sélectionnées pour construire le modèle proposé par les auteurs ont toutes été tirées des écrits scientifiques : le genre de l'enfant, son vécu relationnel avec sa famille, ses enseignants et ses amis, son vécu en lien avec l'intimidation (en tant que victime et intimidateur), sa santé psychologique, ses stratégies d'adaptation, son rendement scolaire et son ajustement émotionnel et social. Des questionnaires complétés par les enseignants et les élèves ont été utilisés afin de mesurer ces variables.

Les variables nommées ci-haut furent placées dans le modèle afin de mieux comprendre l'influence directe et indirecte des relations interpersonnelles de l'élève sur les autres variables ainsi que l'impact de ces variables sur son ajustement social et émotionnel. Des analyses statistiques poussées ont permis de tester le modèle avancé par les auteurs.

Résultats et discussion

Le modèle testé par les auteurs présente l'expérience de l'élève en lien avec l'intimidation, la santé psychologique de ce dernier, la présence de comportements d'adaptation inefficaces pour gérer des difficultés et le rendement scolaire en tant que variables ayant un effet médiateur rendant compte de l'influence des relations interpersonnelles sur l'intimidation.

Les résultats démontrent l'influence importante des relations interpersonnelles sur le vécu scolaire de l'enfant. En effet, des relations apportant un soutien à l'enfant sont directement reliées à une diminution de l'intimidation et des difficultés psychologiques chez l'élève et indirectement reliées à une baisse de victimisation et des comportements d'adaptation inefficaces. Par ailleurs, la présence de relations interpersonnelles positives est reliée à des perceptions favorables de la part des élèves et des enseignants par rapport au rendement scolaire et à un meilleur ajustement social et émotionnel.

D'un autre côté, la présence de relations sociales amenant un stress à l'enfant est associée à une augmentation de la victimisation, des difficultés psychologiques, des stratégies d'adaptation inefficaces et de l'intimidation. Le rendement scolaire et l'ajustement social et émotionnel seraient quant à eux également affectés négativement.

Cette recherche a permis de faire ressortir l'influence du vécu relationnel de l'enfant sur la victimisation et l'intimidation, mais plus globalement sur son ajustement social et émotionnel. Il est démontré que les relations que l'élève entretient avec ses pairs, sa famille et les enseignants ont un impact sur son expérience en lien avec l'intimidation et la victimisation.

Ces résultats soutiennent le fait que l'intimidation est une problématique systémique qui ne concerne pas uniquement les victimes et les intimidateurs. Les stratégies mises en place pour contrer l'intimidation dans les écoles doivent donc viser non seulement les individus impliqués directement, mais aussi inclure tout le système

entourant l'élève. Par ailleurs, les résultats de cette étude démontrent l'importance des relations interpersonnelles qu'entretient l'élève sur la reconnaissance, la compréhension, la prévention et la réponse à la problématique.

Un apport important de cette étude par comparaison aux recherches déjà existantes est le rôle des enseignants comme agents de changement. Ceux-ci ont un impact important et significatif sur le cheminement scolaire de l'élève, impact qui dépasse largement les apprentissages scolaires. Pourtant, certaines études tendent à démontrer que les élèves (particulièrement les plus âgés) hésitent à rapporter aux enseignants les situations où ils sont victimes d'intimidation, affirmant que les adultes font fréquemment empirer les choses. Le défi pour les enseignants et les autres adultes de l'école et de la communauté est donc de construire avec l'élève des relations de confiance.

La recherche démontre l'importance des relations que l'enfant entretient non seulement avec ses amis, mais également avec sa famille et ses enseignants. Celles-ci peuvent apporter un soutien à l'enfant tout comme elles peuvent être une source de stress. Il est donc important d'inclure ces trois groupes (amis, école, famille) dans la lutte contre l'intimidation. L'intimidation n'appartient pas seulement aux intimidateurs et aux victimes, mais doit plutôt être considérée comme une problématique systémique.

Titre : School and Home Relationships and Their Impact on School Bullying
Auteurs : Murray-Harvey, Rosalind, T. Slee, Phillip
Année : 2010
Source : School Psychology International, Vol. 31 No 3, p. 271-295

QU'EST-CE QU'UN INTIMIDATEUR DISSIMULÉ?

Par : Élisabeth Harvey, psychologue
CSAP, Services aux élèves
Région Sud-Ouest
Conseil scolaire acadien provincial

L'enfant qui traverse les portes d'école entre dans un monde d'amis, d'étrangers, de collaborateurs et de rivaux, peut-être même d'ennemis, de harceleurs et de victimes. Peu d'adultes se souviennent ou comprennent cette société de la jeunesse. Erik Erikson (1950) a écrit dans *Childhood and Society* que « l'école semble avoir sa propre culture, avec ses buts et limites propres, ses succès et ses échecs ». La pensée de cet auteur sur le monde scolaire demeure encore pertinente pour chaque enfant et chaque parent. Comme parents et enseignants, nous imaginons que l'école est un environnement où les enfants développent leurs compétences avec les pairs, des amitiés significatives et un réseau social sain. Nous aimons croire que pour se faire des amis, les enfants s'engageront dans un comportement social, émotif sain. Nous espérons que les adultes dans les écoles influenceront la culture de la jeunesse afin d'aider à créer un environnement où les enfants s'épanouissent paisiblement entre eux. Malheureusement, tous les enfants n'arrivent pas à s'y épanouir : certains deviennent des victimes, d'autres des intimidateurs et beaucoup d'adultes sont inconscients du problème ou choisissent de regarder ailleurs.

Les intimidateurs peuvent-ils être populaires?

Les auteurs du texte considèrent l'intimidation comme un acte d'agression. Nous admettons que l'agression fait partie du comportement social normal et n'est pas restreinte à différents enfants ou aux environnements scolaires. Peut-être la question ne devrait pas être « pourquoi l'agression? », mais « pourquoi n'y a-t-il pas plus d'agression? ». Ainsi, notre but n'est pas et ne peut être l'élimination complète de l'agression dans les écoles. Nous devons toutefois distinguer les différents types d'agression chez les enfants. Les comportements affirmatifs d'agression chez un joueur de football peuvent être très différents de ceux des enfants qui recourent à l'agression pour contrôler et dominer leurs pairs.

Environ 5 à 10 % des enfants au primaire (de la 4^e à la 6^e année) seraient à la fois populaires et agressifs (argumentation, bataille, s'attirant des ennuis). Ces enfants bénéficient d'un statut élevé et de l'estime de leurs pairs et étonnamment, de leurs enseignants. Selon plusieurs études, des enfants populaires-agressifs, ou « des intimidateurs dissimulés » ont été trouvés parmi des élèves de la 1^{re} année jusqu'à l'adolescence et ils exercent une influence significative (et inquiétante) sur la vie sociale de l'école.

Des auteurs ont signalé que la popularité des victimes ou des intimidateurs varie selon que l'agression est dirigée sur des garçons ou des filles. Lorsque les intimidateurs et les victimes sont des garçons, les intimidateurs ont tendance à être populaires et les victimes impopulaires. Ceci confirme le modèle d'abord décrit par Dan Olweus dans son analyse des intimidateurs. Cependant, quand un garçon intimide une fille, la victime féminine est souvent populaire et l'intimidateur masculin impopulaire. Les intimidateurs sont vus comme fortement agressifs, indépendamment de leur popularité ou du genre de leurs victimes.

Cela souligne la grande variabilité dans la popularité des intimidateurs (et dans une certaine mesure dans la popularité des victimes d'intimidation). On a également trouvé des différences importantes quant à la popularité des intimidateurs à l'école primaire, selon leur origine ethnique. Les intimidateurs dissimulés parviennent de toutes sortes de façon à échapper à la détection, ils savent éviter le trouble et ils s'en tirent à l'école. Comment pouvons-nous donc identifier ces enfants et faire cesser l'intimidation?

Les réseaux sociaux des intimidateurs populaires : dissimulés à la vue de tous!

Les intimidateurs dissimulés sont peu nombreux, mais leur influence est plus importante que leur simple nombre. Le problème est que les intimidateurs dissimulés sont typiquement des leaders et se retrouvent parmi les enfants les plus populaires et les plus « cool » de l'école.

Un directeur d'une école américaine, pour modifier la culture de son milieu, recourt à l'influence d'enseignants et d'étudiants qui ont du pouvoir et de l'influence sur les autres. Il formule ainsi son approche : « C'est à la base des tactiques pour contrer l'insurrection. La première chose que vous devez faire est d'inviter les insurgés à faire partie du gouvernement..., j'ai voulu exercer de l'influence sur les enfants populaires ».

Prévenir l'intimidation en identifiant les relations sociales et en travaillant avec les leaders

La réalité des intimidateurs dissimulés devient encore plus problématique quand les écoles s'engagent dans des programmes pour prévenir l'intimidation. La plupart des approches choisies peuvent devenir inefficaces lorsque confrontées aux enfants antisociaux-agressifs qui sont aussi populaires. Les auteurs ont réalisé, lors de la mise en application de programmes dans des écoles de l'Illinois, que les intimidateurs populaires ont tenté de saboter ces programmes à l'aide de diverses plaintes. Ils ont tenté de convaincre de leur inefficacité. Ces étudiants sont en maîtrise de leurs compétences sociales élevées et peuvent influencer non seulement leurs pairs, mais également les enseignants et les administrateurs.

Les intimidateurs dissimulés recourent à l'agression pour la reconnaissance sociale, pour s'assurer du contrôle sur les autres et de leur domination. Dans de nombreux cas, ils

vont ajouter des récompenses matérielles comme de l'argent, de la nourriture et des marchandises. Les programmes qui, en visant directement les intimidateurs, s'attaquent à la culture entière d'une école constituent une menace directe pour les intimidateurs populaires. Les adultes avertis devraient d'abord identifier les leaders du groupe de la même façon que le font leurs pairs et ensuite travailler avec eux afin de réorienter leurs valeurs et leurs influences sociales.

Le psychologue Urie Bronfenbrenner (1979) craignait que des groupes d'enfants, parfois même des enfants en bas âge, sans la guidance d'adultes, deviennent antisociaux ou apathiques. La connaissance et la communication mutuelles entre le monde des enfants et celui des adultes sont importantes dans les écoles. Un programme complet et efficace pour réduire l'intimidation doit viser à développer l'empathie, l'affirmation de soi, l'éducation morale tout en offrant un milieu de vie chaleureux. Ce programme doit assurer une surveillance étroite des adultes quant aux façons dont les enfants s'entendent ou pas, dans leur univers complexe et changeant que sont leurs relations sociales.

La connaissance des réseaux sociaux et leurs modifications sont un point de levier majeur dans l'intervention efficace pour contrer l'intimidation entre enfants, un peu comme c'est le cas avec les modèles d'intervention à succès dans les cas de boulimie, du SIDA, de l'obésité et d'autres épidémies de santé publique. L'étude de la propagation naturelle de l'agression dans les relations sociales chez l'enfant est l'un des prochains défis de la recherche en éducation. On peut en espérer de grands avantages pour ceux qui cherchent de meilleurs outils pour aider à réduire les situations d'intimidation entre enfants.

Titre : What's a Hidden Bully?

Auteurs : Rodkin, Philip, Karimpour, Ramin

Source : <http://www.education.com/reference/article/hidden-bully-popular-aggressive-children/?page=3>

Références

Erikson, E. H. (1950/1963). *Childhood and society*. New York : Norton.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : Experiments by nature and design*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

POURQUOI L'INTIMIDATION EST-ELLE UN COMPORTEMENT SI DIFFICILE À CHANGER?

Par : Sylvie Tessier, psychologue scolaire
Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois

L'intimidation et la victimisation sont des comportements problématiques qui ont des conséquences néfastes pour tous : les victimes, les intimidateurs, les autres élèves de la classe et de l'école, les enseignants, les parents des intimidateurs et des victimes, et peut-être même le quartier où se trouve l'école. Par conséquent, il y a beaucoup d'incitatifs à réduire l'intimidation. Les rôles que les enfants et les adolescents se donnent dans leur groupe d'appartenance respectif, et plus spécifiquement le rôle d'intimidateur ou de victime, tend à être plutôt stable dans le temps. Sans intervention, la présence d'intimidation et de victimisation reste relativement constante dans les milieux scolaires et les intimidateurs et les victimes ne changent pas aisément leurs comportements respectifs, pour des raisons qu'il faut connaître et comprendre si l'on souhaite créer des changements.

Première raison : la réputation des enfants et des adolescents ne change pas

Cette réputation, une fois qu'elle est établie dans un groupe d'appartenance a tendance à se figer dans le temps. Être apprécié ou populaire, mais aussi être agressif, rejeté ou victime, produit une image qui demeure présente sur une longue période de temps, même lorsque l'enfant ou l'adolescent change d'école ou de groupe d'appartenance.

Une équipe de recherche a suivi une cohorte d'enfants de l'âge de neuf ans jusqu'à dix-huit ans. Les enfants reconnus comme étant les plus agressifs dès l'âge de neuf ans ont conservé cette image d'agressivité à dix-huit ans de même que les enfants reconnus comme victimes quand ils étaient jeunes ont aussi tendance à le demeurer. Pour des enfants reconnus comme victimes, il est particulièrement difficile de changer de statut d'une année à l'autre.

L'intimidation rapporte

Les intimidateurs et les victimes ont tendance à répéter les mêmes modèles de comportements parce que les premiers reçoivent une reconnaissance sociale. On leur accorde du pouvoir. Être agressif à l'endroit des autres amène l'intimidateur à être reconnu comme un individu dominant dans son groupe. L'intimidateur reçoit même une assistance de certains membres de son clan alors que d'autres se contentent de regarder sans intervenir. Une entente mutuelle tacite s'installe entre l'intimidateur et son groupe. Ses acolytes voient leur degré de reconnaissance s'élever en aidant l'intimidateur à

conserver son statut de dominant. À cause de ces gains, l'intimidation peut se poursuivre.

Deuxième raison : la perception que les enfants ont d'eux-mêmes et des autres contribue à maintenir l'intimidation et la victimisation

Les enfants en général s'attendent à ce que leurs pairs se comportent de la même façon qu'ils le font habituellement ce qui contribue à maintenir leurs comportements. Les enfants qui manifestent des comportements difficiles comme les intimidateurs n'ont pas une perception juste de leur propre comportement. Ils ont plutôt tendance à croire qu'ils sont bien vus et que l'assentiment des autres justifie leur comportement. Les victimes, quant à elles, entretiennent la croyance erronée qu'elles ne peuvent tout simplement pas échapper à leur sort. Quant aux pairs, ils s'attendent à ce que les intimidateurs et les victimes agissent comme ils l'ont toujours fait. Tout cela participe à perpétuer les rôles respectifs.

Pouvons-nous changer les choses?

Bien que ce qui précède peut laisser croire à un portrait peu encourageant de la situation, l'intervention peut changer des choses si elle s'attarde à court-circuiter les gains de l'intimidateur auprès de son groupe d'appartenance. Il est nécessaire d'agir sur les perceptions que les intimidateurs et les victimes ont d'eux-mêmes, de rendre les intimidateurs conscients de leurs agressions et de leurs conséquences sur leurs pairs et de faire comprendre aux victimes qu'un changement est possible.

L'intimidation et la victimisation peuvent entraîner des conséquences extrêmement négatives. La tendance naturelle d'un groupe à perpétuer ses rituels et les forces d'homéostasie qui s'y jouent font que tant l'intimidateur que la victime risquent d'être enfermés dans leur rôle respectif. Les interventions doivent s'attaquer à ces forces qui maintiennent les systèmes tels quels. Une intervention orientée sur le seul intimidateur ou sur la seule victime ne sera pas efficace si une action ne cible pas aussi les tendances du groupe de pairs à garder les rôles figés. Il faut s'attaquer avec énergie aux renforçateurs de l'intimidation surtout que notre société valorise souvent les individus agressifs et dominants et leur accorde une image de réussite.

Titre : Why is bullying hard to change?

Auteurs : Cillessen, Antonius

Source : <http://www.education.com/reference/article/bullying-behavior-hard-to-change/>

INTIMIDATION ET ADOLESCENTS PRÉSENTANT UN TROUBLE ENVAHISSANT DU DÉVELOPPEMENT : PRÉVALENCE ET PERCEPTION

Par : Vitor Matias, psychologue scolaire
Commission scolaire de Montréal

L'intimidation est un phénomène social relativement répandu dans les écoles à travers le monde. Le taux de victimisation chez les filles se situe entre 5 à 38 % dans les différents pays qui ont étudié cette problématique, alors que, chez les garçons, ce taux se situe plutôt entre 6 et 41 %. Dans ces études, la définition de l'intimidation s'inspire grandement de celle de Olweus (1993) et décrit l'intimidation comme une forme d'agression qui implique un déséquilibre du rapport de forces dans lequel la victime est exposée de façon répétée et sur une longue période de temps à des actions négatives de la part d'un ou de plusieurs étudiants. Jusqu'à maintenant, la recherche s'est surtout intéressée au phénomène de l'intimidation chez les élèves qui fréquentent les écoles régulières et qui ne présentent pas de difficultés particulières ou de handicaps. Très peu d'attention a été accordée jusqu'à présent aux élèves qui présentent des besoins particuliers tels que les jeunes atteints du trouble envahissant du développement (TED). Pourtant, quelques études récentes rapportent que ces élèves sont plus à risque d'être victimes d'intimidation. Cette étude vise ainsi à faire le point sur la question de l'intimidation entre les élèves ayant un TED.

Prévalence de l'intimidation et victimisation chez les élèves TED

Les élèves présentant un TED sont décrits dans la littérature comme étant plus à risque d'être victimes d'intimidation étant donné les caractéristiques reliées à leur condition tel que leurs déficits au plan de la communication, leurs intérêts restreints ainsi que leurs comportements stéréotypés perçus comme des bizarreries. Ils sont également plus à risque, car ils peinent à comprendre le comportement de leurs pairs et ils ont des difficultés à se faire des amis. Dans une étude récente, Catherine Cappacocia et collaborateurs (2012)¹ ont identifié une série de facteurs qui rendent les élèves TED plus à risque d'être victime d'intimidation. En plus de ceux déjà cités, ajoutons la présence des problèmes de santé mentale intériorisés, des problèmes de santé mentale extériorisés et également des problèmes de santé mentale chez les parents. Pour sa part Kate Sofronoff et ses collaborateurs (2011) parlent de vulnérabilité sociale et ont développé une échelle validée auprès d'un échantillon d'élèves atteints du syndrome d'Asperger afin de dépister ceux plus à risque d'être victimes d'intimidation.

Selon deux études publiées depuis les années 2000, les élèves TED sont jusqu'à quatre fois plus à risque d'être victimes d'intimidation dans les écoles régulières. Ainsi, 75 % des adolescents rapportent être victimes d'intimidation, alors que dans une autre

¹ La présente référence a été ajoutée à la version originale afin de compléter et mettre à jour les informations disponibles.

étude, les mères de jeunes atteints du syndrome d'Asperger et de jeunes atteints de syndrome de dysfonction non verbal rapportent que 94 % de leurs enfants en ont également été victimes. Les données de Cappacocia et collaborateurs (2012) présentées au tableau 1 abondent globalement dans le sens d'un plus haut taux de prévalence des différentes formes d'intimidation chez les TED.

Tableau 1 : Fréquence des différentes formes d'intimidation au cours du dernier mois

Forme d'intimidation	Fréquence (%)				
	Jamais	Une fois	2-3 fois	Une fois/semaine	Deux fois ou plus/semaine
Physique	58	19	8	7	8
Verbale	32	11	20	9	28
Sociale	31	13	17	11	28
Cyber	90	4	4	1	1

On constate que les formes d'intimidation les plus fréquentes sont l'intimidation verbale et sociale. À mesure que les jeunes grandissent, ils comprennent en effet que l'utilisation de la parole et des rapports sociaux peuvent faire aussi mal, si non plus, que la violence physique.

Perception de l'intimidation

Pour percevoir l'intimidation, il est nécessaire, d'une part, de reconnaître qu'une action est de nature agressive, vexante ou blessante et, d'autre part, de saisir que cette action est dirigée vers une personne qui se trouve dans une situation de vulnérabilité par rapport à la personne qui réalise l'action. Ceci fait référence à la notion de déséquilibre du rapport de forces. Les données empiriques suggèrent que les élèves TED sont plus à risque d'être victimes d'intimidation, mais qu'en est-il de leur capacité à reconnaître l'intimidation quand ils la voient? Une des théories explicatives de l'autisme postule que les élèves TED ont des déficits au plan de la théorie de l'esprit. Même si les élèves TED présentent différents degrés d'atteinte, ils éprouvent néanmoins de la difficulté à inférer des états mentaux chez les autres et à s'attribuer des états mentaux en vue d'expliquer le comportement. Les états mentaux étant les croyances, les intentions, les valeurs, les désirs, les perceptions. Étant donné ces déficits au plan de la lecture des situations sociales, les adolescents ayant un TED peuvent avoir plus de difficultés à percevoir les situations d'intimidation que leurs pairs typiques. Des études tendent à appuyer cette thèse en indiquant que les élèves TED peuvent comprendre et reconnaître des situations sociales simples, mais éprouvent plus de difficultés à comprendre des situations sociales complexes.

L'objectif de l'étude

L'objectif de cette étude est d'examiner le taux de prévalence de l'intimidation entre élèves TED. On cherche également à connaître si les élèves TED sont en mesure de percevoir l'intimidation et à identifier les facteurs qui sont reliés à cette perception.

Méthodologie

Les participants à cette étude sont des adolescents TED qui fréquentent des écoles secondaires spécialisées aux Pays-Bas. L'échantillon est composé d'élèves présentant de l'autisme (n=35), TED-NS (n=123), et syndrome Asperger (n=29). Plusieurs élèves ont également un diagnostic de TDAH (n=31). Les diagnostics sont émis par des psychiatres ou des psychologues qualifiés sur la base des critères du DSM-IV. Des 230 participants, 208 sont des garçons. L'éventail d'âge est de 12 à 19 ans (M=14,97) et leur cursus académique varie des programmes vocationnels à des programmes pré-universitaires. Leur quotient intellectuel moyen est de 97,00 (SD=14,64).

De plus, un groupe contrôle a été mis sur pied afin de vérifier si les élèves TED se distinguaient de leurs pairs typiques en ce qui a trait à la perception des situations d'intimidation. Ce groupe contrôle était composé de garçons et filles du secondaire régulier. Ces adolescents ont été comparés avec des élèves TED du groupe expérimental qui avaient le même âge (M=15,5), le même sexe et qui avaient un cursus scolaire équivalent.

Les données ont été colligées en classe par l'auteur et le questionnaire a été administré en groupe. Seule l'épreuve mesurant la théorie de l'esprit a été réalisée individuellement à l'ordinateur via Internet.

Les mesures

Les chercheurs ont utilisé des questionnaires sociométriques afin de mesurer le degré d'intimidation et de victimisation rapporté par les pairs. Les catégories de réponses étaient :

1. jamais
2. quelques fois par année
3. une fois par mois
4. une fois par semaine
5. plusieurs fois par semaine.

Les participants recevaient alors une liste de noms de leurs collègues et devaient indiquer la fréquence à laquelle leurs collègues émettaient le comportement. Les scores étaient additionnés pour chaque participant et divisés par le nombre de répondants. Ce score indiquait combien de fois l'élève intimidait ou était intimidé, allant de jamais à plusieurs fois par semaine.

Les enseignants ont répondu à un questionnaire qui comportait les mêmes questions. Ces derniers connaissaient relativement bien les élèves.

Les élèves se sont aussi auto-rapportés en lien avec les comportements d'intimidation et de victimisation.

L'habileté à reconnaître l'intimidation a été mesurée par l'évaluation de 14 segments de vidéo par les participants.

Afin de mesurer le degré de développement de la théorie de l'esprit plusieurs tests ont été utilisés : les tâches de Sally and Ann, l'histoire de la crème glacée et le test des histoires bizarres qui consiste en une série d'histoires où les dialogues entre les personnages ne doivent pas être pris au sens propre.

Résultats et discussion

La prévalence de l'intimidation

Les résultats de cette étude révèlent la présence d'intimidation dans les écoles spécialisées pour les élèves TED aux Pays-Bas. Le taux de prévalence obtenu par des mesures auto-rapportées est équivalent à celui observé dans les écoles régulières et se situe entre 2 et 17 %. Par contre, on observe que les enseignants et les pairs rapportent des taux d'intimidation supérieurs à celui des élèves (auto-rapportés). Ces résultats contrastent avec ceux présents dans la littérature où les élèves rapportent des taux d'intimidation plus élevés que ceux rapportés par leurs enseignants. Cela peut s'expliquer par le fait que dans les milieux d'éducation spécialisés les élèves ont un seul enseignant et qu'ils sont sous une plus grande supervision.

Le taux d'intimidation et de victimisation des élèves TED dans les milieux spécialisés semble inférieur à celui vécu par les élèves TED dans les milieux réguliers. Cela peut s'expliquer par le fait que les facteurs qui rendent les élèves TED plus vulnérables en milieu régulier sont moins présents en milieu spécialisé ou se font moins sentir, tels que leur faible compétence sociale et leur faible nombre d'amis. De plus, dans les milieux spécialisés, il existe une architecture sociale plus élaborée : les élèves sont plus surveillés, les activités sont davantage structurées et les routines sont davantage explicites.

Perception de l'intimidation

Contrairement à ce que les auteurs postulaient, les élèves TED ont été en mesure d'identifier les situations d'intimidation. Par contre, tel qu'on pouvait s'y attendre, les élèves ayant mieux réussi les tâches de la théorie de l'esprit ont fait moins d'erreurs lors de l'identification des situations d'intimidation.

Un second constat est que l'expérience d'intimidation ou de victimisation a un impact sur la perception que les élèves ont des situations d'intimidation. Ainsi, les élèves désignés par les pairs et les enseignants comme des intimidateurs ont tendance à rapporter les situations d'intimidation comme des situations de non-intimidation, alors que les élèves qui sont désignés comme victimes d'intimidation ont tendance à identifier les situations de non-intimidation comme étant des situations d'intimidation.

Étant donné qu'il s'agit d'une étude corrélationnelle, les auteurs ne sont pas en mesure de conclure si c'est le fait d'être intimidateur ou victime qui les amène à moins bien percevoir les situations d'intimidation ou si c'est le fait de moins bien percevoir les situations d'intimidation qui les amène à se placer dans une situation de victime ou d'intimidateur.

Conclusion

Cette étude est la première à s'intéresser au phénomène de l'intimidation entre élèves atteints du trouble envahissant du développement qui fréquentent une école spécialisée et à utiliser différentes sources d'information pour le mesurer. Les résultats obtenus sont intéressants, car ils permettent de constater qu'en milieu spécialisé le taux d'intimidation des élèves présentant un TED est inférieur à celui des élèves TED en milieu régulier. L'aplanissement des différences entre les élèves, des routines mieux définies, des activités structurées ainsi qu'une plus grande présence des adultes sont quelques-unes des raisons évoquées par les auteurs pour justifier cette différence.

L'étude souligne également que la perception de l'intimidation est davantage influencée par le vécu des élèves en lien avec l'intimidation que par les atteintes au plan de la théorie de l'esprit. Les auteurs estiment que ces informations sont pertinentes pour la pratique et suggèrent que les programmes qui seront développés pour prévenir l'intimidation comportent une composante qui tiendra compte de la perception des élèves à l'égard de l'intimidation.

Commentaire du traducteur

Cette étude nous confirme que la problématique de l'intimidation vécue par les élèves TED est plus complexe que nous pouvons intuitivement le penser. Ainsi, les auteurs postulaient qu'en raison de leur plus faible degré d'acquisition de la théorie de l'esprit, les élèves TED auraient de la difficulté à percevoir les situations d'intimidation. Or, les élèves du groupe expérimental reconnaissent les situations d'intimidation au même titre que les élèves du groupe contrôle composé de pairs typiques. Le postulat de base, bien qu'intuitif, ne s'est pas avéré. Cela souligne l'importance de tenir compte des caractéristiques des élèves TED, mais de ne pas présupposer que celles-ci expliquent à elles seules les situations d'intimidation. Chacune des situations d'intimidation doit être évaluée soigneusement et les interventions adaptées à la nature des besoins des élèves. Dans le cas des élèves TED ou d'autres élèves qui présentent des atteintes au plan

relationnel, il leur est souvent proposé des interventions au plan des habiletés sociales. Pourtant, s'il y a un domaine où les effets des programmes d'intervention sont plutôt faibles et peu systématiques, c'est bien celui de l'intervention au plan des habiletés sociales (Bellini et al, 2007, Fox et Boulton, 2003, Gresham et al, 2001, Mc Connell, 2002, NASP, 2011, White et al, 2007).

Chez les élèves TED, on évoque souvent les déficits au plan des relations sociales comme un des facteurs de risque qui les exposent au phénomène de l'intimidation. Gresham et collaborateurs (2001) rappellent qu'au plan des habiletés sociales les individus peuvent présenter des déficits de divers ordres : au plan de la connaissance des comportements à adopter dans un contexte donné, au plan de la mise en application de ces mêmes comportements ou encore au plan de l'aisance d'exécution des comportements sociaux appris (la fluidité). Les auteurs font également remarquer que la présence de certaines problématiques, comme l'anxiété, l'hyperactivité ou encore les intérêts restreints, peut rendre plus difficile l'exécution des habiletés sociales même si l'individu sait quel comportement réaliser et qu'il le fait bien et de façon fluide quand il est calme. Il est donc essentiel de bien identifier la nature des difficultés en cause afin de bien conseiller les intervenants qui auront à travailler directement avec les élèves TED. Par exemple, il ne sera pas approprié d'enseigner les habiletés sociales à des élèves qui les possèdent déjà dans leur répertoire. Il est préférable de leur offrir l'opportunité de les exprimer dans un contexte le plus naturel possible. Ceux qui ont des difficultés au plan de la fluidité d'exécution n'auront pas nécessairement besoin qu'on leur réexplique l'habileté à maîtriser, mais plutôt de la pratiquer en groupe avec des pairs typiques et, de préférence, à travers diverses activités. Le développement d'habiletés sociales entre un adulte et un jeune qui est retiré de sa classe peut être adapté dans certaines situations, par exemple pour enseigner un comportement ou une série de concepts spécifiques, mais à mesure que le jeune évolue dans sa maîtrise des habiletés sociales, les méthodes d'intervention utilisées doivent se modifier vers une pratique en contexte naturel. L'utilisation d'outils visuels est fortement recommandée même pour les élèves dits de haut niveau. L'usage de la technologie et de la vidéo sont des méthodes maintenant facilement accessibles qui semblent donner des résultats prometteurs, car ces outils correspondent aux intérêts des élèves TED, offrent une rétroaction rapide et permettent aux jeunes d'évaluer leur propre performance et de s'adapter. Ces instruments peuvent être utilisés en individuel, en groupe et dans des situations réelles lorsque l'ensemble des jeunes et leurs parents accordent leur consentement (si moins de 14 ans). L'effet de l'introduction des pairs typiques à la problématique de l'autisme n'a pas fait l'objet de recherches systématiques, mais Cappadocia et ses collaborateurs (2012) soulignent que les élèves développent des attitudes à l'égard des différences basées sur leurs connaissances des déficits ou des handicaps de leurs pairs. À cet égard, ces auteurs soulignent que les adultes présents dans l'école ont également un grand rôle à jouer tant par leur comportement verbal que non verbal à l'égard des différences et des handicaps. Ceux-ci étant des modèles pour les élèves. Il existe des livres qui introduisent les élèves typiques aux caractéristiques des troubles envahissants du développement, mais sont surtout adaptés pour une clientèle du primaire.

Pour terminer, l'intimidation est un phénomène social complexe, dynamique et multi-déterminé qui ne se limite pas à un déficit dans une sphère du fonctionnement humain, qu'on soit atteint de trouble envahissant du développement ou pas. Malheureusement, les études qui traitent spécifiquement de la clientèle TED sont trop peu nombreuses. En Angleterre, la Société nationale de l'autisme² (Stobart, A., 2009) a publié une série de guides qui s'adressent aux intervenants des écoles et aux parents pour les outiller à mieux intervenir dans des situations d'intimidation auprès des élèves TED. Ces guides ont l'avantage d'avoir un niveau de langage accessible et de traiter l'intimidation des élèves TED à partir d'une perspective globale : Intervention auprès des victimes, des intimidateurs, des témoins, des élèves, des enseignants, des directions d'école et des commissions scolaires. La série offre aussi une banque de ressources, ce qui n'est pas négligeable, dans un domaine qui commence à peine à attirer l'attention des chercheurs et des intervenants.

Titre : Bullying Among Adolescents With Autism Spectrum Disorders : Prevalence and Perception
Auteurs : Roekel, Eeske van, Scholte, Ron H.J., Didden, Robert
Source : Journal of Autism and developmental disorders, 2010, Vol. 40 , p. 63-73

Références

- Bellinger, M.J., Perlman, H.E. et DiPerna, C.J (2011). Social Skills Interventions for Individuals With Autism Spectrum Disorder. *School Psychology Forum. Research in Practice*, 4(5), p. 141-159. <http://www.nasponline.org/publications/spf/abstract.aspx?ID=3175>
- Bellini, S., Peters, S.J., Benner, L. Hopf, A., (2007). A Meta-Analysis of School-Based Social Skills Interventions for Children With Autism Spectrum Disorders. *Remedial and Special Education*, 28(3), p. 153-162.
- Cappadocia, M.C., Weiss, J.A, et Pepler, D. (2012). Bullying Experiences Among Children and Youth with Autism. *Journal of Autism and developmental disorders*, 42, p. 266–277
- Fox, L.C. et Boulton, J.M., (2003). Evaluating the Effectiveness of a Social Skills Training (SST) program for Victims of Bullying. *Educational Research*, 45(3), p. 231-247.
- Gresham, M.F., Sugai, G. et Horner, H. R., (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *The Council for Exceptional Children*, 67(3), p. 331-344.
- McConnell, R.S. (2002). Interventions to Facilitate Social Interaction for Young Children with Autism : Review of Available Research and Recommendations for Educational Intervention and Future Research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(5).
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school : What we know and what we can do*. Cambridge, MA : Blackwell.

² <http://www.autism.org.uk/working-with/education/educational-professionals-in-schools/resources-for-teachers/bullying-and-autism-spectrum-disorders-a-guide-for-school-staff.aspx>

- Sofronoff, K., Darkand,E. et Stone, V. (2011). Social vulnerability and bullying in children with Asperger syndrome. *Autism*, 15(3), p. 355–372.
- Stobart, A. (2009). *Bullying and autism spectrum disorders a guide for school staff*. Londres. The National Autistic Society.
- White, W.S., Keonig, K. et Scahill L. (2007). Social Skills Development in Children with Autism Spectrum Disorders : A Review of the Intervention Research. *Journal of Developmental Disorders*, 37, p. 1858-1868.

INTIMIDATION ET MORALITÉ : COMMENT DE BONS ENFANTS PEUVENT-ILS SE COMPORTEUR MÉCHAMMENT?

Par : Danis Pageau, psychologue scolaire
Commission scolaire du Fleuve-et-des-Lacs

Étudiée par la communauté scientifique internationale depuis un peu plus de trente ans, l'intimidation chez les jeunes s'avère un phénomène complexe. Peu de travaux ont été consacrés à la compréhension du rôle de la moralité dans les actes d'intimidation. Cet article présente une recension des travaux qui se sont intéressés à cette question.

Les résultats de recherches portant sur la relation entre développement moral et comportements agressifs, incluant l'intimidation, seront d'abord revus, tentant de comprendre si les enfants qui intimident d'autres enfants présentent un déficit au plan du raisonnement moral. Par la suite, le texte s'attardera sur la relation entre empathie et intimidation. Enfin, le concept de désengagement moral, issu des travaux d'Albert Bandura, sera retenu comme une clé importante dans la compréhension du phénomène de l'intimidation.

Développement moral, intimidation et agression

Les enfants qui intimident ont-ils un niveau de développement moral inférieur aux autres? Sont-ils moins capables d'empathie? Les recherches ayant porté sur la relation entre ces variables et les comportements agressifs en général doivent être d'abord considérées, puisque nettement plus nombreuses.

Délinquance juvénile

Bien qu'il y ait une distinction importante à faire entre comportements agressifs et délinquance, l'importante littérature scientifique ayant examiné la relation entre délinquance juvénile et développement moral retient l'attention. Il en ressort un consensus généralement admis qui permet, globalement, d'affirmer que les jeunes délinquants présentent un niveau de développement moral inférieur à celui de leurs pairs non délinquants.

Comportements d'agression et cognition sociale

La relation entre agression et développement moral chez la population générale n'a pas bénéficié d'autant d'attention de la part des chercheurs que celle concernant la délinquance. Devant le peu de travaux empiriques, certains auteurs s'inspirent des travaux sur la cognition sociale afin de proposer des hypothèses expliquant de quelle façon la moralité peut être associée à différentes formes d'agression. C'est le cas de Arsenio et Lemerise (2004) qui proposent que les agressions proactives (comportements

d'agression visant l'obtention d'un gain plutôt qu'issus de la colère) sont probablement plus liées au raisonnement moral que ne le sont les agressions réactives (agressions générées par la frustration et la rage), notamment en raison des questions morales implicites soulevées par ce type de comportements. Ainsi, les enfants adoptant des comportements agressifs proactifs se soustraient aux normes morales au profit de buts instrumentaux (« je veux ta veste »). Certaines recherches supportent cette théorie en montrant que les jeunes agressifs ont tendance à adopter un style d'attribution hostile et à percevoir les réponses agressives comme étant positives alors que de leur côté, les enfants plus prosociaux semblent accorder plus d'importance aux buts relationnels (« je veux être ton ami »). Cependant, les auteurs mettent en lumière certains paradoxes qui émergent des travaux empiriques, rappelant que des chercheurs ont montré que les jeunes qui mettent de côté les normes morales en faisant délibérément du mal aux autres à des fins de gains instrumentaux sont également capables d'adopter le point de vue de l'autre (perspective de l'autre). L'examen d'autres travaux rappelle la complexité du phénomène. Ainsi, si certains auteurs montrent que les enfants agressifs présentent des déficits ou des biais dans les processus d'information sociale, d'autres recherches permettent de constater que certains intimidateurs sont capables de raisonnement social de haut niveau et d'intelligence sociale remarquable. La façon dont les mécanismes liés à la cognition sociale interviennent dans le processus d'intimidation s'avère donc un phénomène complexe.

Comportements d'agression et raisonnement moral

Parmi les rares recherches qui ont étudié la relation entre comportements d'agression et raisonnement moral, une équipe canadienne a montré une différence entre garçons et filles. Chez les filles, les comportements agressifs n'ont pas montré de relation avec le raisonnement moral. Par contre, chez les garçons, une relation significative et positive est trouvée entre le fait d'adopter des comportements d'agression et le développement moral. Ainsi, les garçons agressifs présentent un niveau de raisonnement moral plus élevé. L'auteur propose comme explication le fait que les garçons peuvent justifier leurs comportements agressifs s'ils sont faits « pour de bonnes raisons ». D'autres auteurs proposent que les garçons perçoivent les agressions comme acceptables, adoptant un point de vue instrumental ou encore les reliant au jeu.

Une recherche américaine menée auprès d'enfants de 4^e et 5^e année a montré que, généralement, les enfants perçoivent les agressions physiques comme étant plus incorrectes et nuisibles que les agressions relationnelles. Les filles considèrent plus que les garçons que les agressions relationnelles sont nuisibles. De plus, les jeunes identifiés par les pairs comme étant agressifs (agressions relationnelles) ont moins tendance à voir l'agression relationnelle comme incorrecte, tout en ayant plus tendance à la percevoir comme nuisible. Enfin, la même étude a permis de vérifier si les jeunes percevaient l'agression physique et relationnelle comme une préoccupation morale (question fondamentale du bien et du mal), comme une question de convention sociale (normes sociales visant à maintenir l'ordre et la structure sociale) ou une question personnelle (vie

privée et choix personnel). Les filles perçoivent davantage les agressions comme une question d'ordre moral. Les garçons, en particulier ceux étant agressifs physiquement, invoquent davantage les questions de convention sociale et personnelle en lien avec les agressions physiques et relationnelles. De même, les filles identifiées comme adoptant des comportements d'agressions relationnelles ont davantage tendance à utiliser un raisonnement de l'ordre des conventions sociales pour parler des agressions relationnelles. Autant chez les filles que chez les garçons, les enfants les plus agressifs ont moins tendance à considérer les agressions comme étant une question morale.

À la lumière des travaux de recherche disponibles, on constate qu'il est démontré clairement que les jeunes associés à la délinquance juvénile présentent un niveau de raisonnement moral moins élevé que les autres. Par contre, la relation entre raisonnement moral et agression est nettement moins claire et a été moins étudiée. On remarque aussi la complexité de la relation, qui varie selon le type d'agression et le sexe. Aucune recherche n'a directement étudié la présence de déficits dans le raisonnement moral chez les intimidateurs.

Intimidation et empathie

L'empathie constitue un construit théorique multidimensionnel, incluant des composantes cognitives et émotives/affectives. La relation entre empathie et comportements agressifs a été largement documentée par la recherche. Plusieurs études ont montré que l'empathie agit comme tampon entre les tendances à l'agression et les comportements effectifs, les enfants empathiques étant davantage capables d'anticiper les effets nuisibles de l'agression.

Dans le domaine de l'intimidation, on peut d'emblée supposer que les intimidateurs font preuve de peu d'empathie. Rappelons cependant que des travaux ont montré que certains d'entre eux sont dotés d'un haut niveau d'intelligence sociale. Trois recherches ont été menées sur la relation intimidation-empathie. Dans une première étude norvégienne, on a trouvé une relation plutôt faible entre empathie et intimidation. Deux études plus récentes, l'une américaine et l'autre italienne, ont mesuré la relation entre empathie (dimensions cognitive et affective) et intimidation. Les deux études trouvent des relations significatives et négatives chez les garçons. Seule l'étude américaine montre une relation significative (et négative) chez les filles. Jusqu'à maintenant, les résultats des recherches disponibles tendent à montrer que les intimidateurs font preuve de moins d'empathie. Deux d'entre elles (Norvège et États-Unis) ont également montré que les attitudes des jeunes face à l'intimidation agissent comme médiateur dans la relation empathie-intimidation. Ainsi, les élèves empathiques présentent des attitudes plus négatives envers l'intimidation, ce qui les amène à éviter les comportements d'intimidation. Il serait intéressant de documenter davantage la relation empathie-intimidation en lien avec l'intelligence sociale et le statut de l'intimidateur. Il est possible que des intimidateurs, fins manipulateurs, puissent cognitivement adopter et comprendre

le point de vue de l'autre, mais demeurent limités dans leur capacité à anticiper les conséquences émotives chez l'autre (volet affectif/émotif de l'empathie).

Désengagement moral

Il est maintenant clair que les déficits au plan du raisonnement moral ne peuvent, à eux seuls, expliquer le phénomène de l'intimidation.

Afin d'offrir une perspective alternative, les travaux d'Albert Bandura (1999, 2001, 2002) au sujet de l'action morale présentent un intérêt certain. Bandura insiste sur le fait que le raisonnement moral se manifeste en actions, en passant par des mécanismes d'autorégulation cognitive. Les enfants apprennent graduellement les normes sociales et morales acceptées par le groupe. Une fois apprises, ces normes peuvent dicter le comportement à adopter. Cependant, le lien n'est pas toujours aussi direct, l'individu pouvant respecter ou se désengager des normes morales intériorisées, selon les circonstances, dans des processus cognitifs et psychologiques complexes. Ainsi, les mécanismes d'autorégulation vont déterminer à quel point le comportement adopté est en cohérence ou non avec les normes morales pourtant connues et intériorisées.

Bandura identifie huit mécanismes liés au désengagement moral.

Les trois premiers mécanismes permettent de considérer des comportements nuisibles comme acceptables grâce à la « restructuration cognitive ». Il s'agit de la justification morale, de l'utilisation d'euphémismes et de la comparaison avantageuse.

La justification morale consiste à accepter un comportement négatif en arguant qu'il a une fonction louable. Dans des situations d'intimidation, des jeunes invoqueront le fait que l'intimidation sert à rendre plus forts certains de leurs pairs intimidés ou encore qu'elle leur permet d'apprendre les normes et attentes du groupe. De plus, le fait que des adultes et témoins n'interviennent pas en situation d'intimidation conforte les intimidateurs dans leur perception de l'aspect acceptable de leurs gestes.

L'utilisation d'euphémismes consiste à utiliser un langage qui permet de rendre acceptables des comportements présumés condamnables en les minimisant. Les jeunes vont souvent, par exemple, minimiser l'intimidation verbale en assurant qu'il ne s'agit que de blagues ou de taquineries. Les adultes rappelleront parfois, en parlant d'agressions entre garçons, que « c'est ça des gars ».

La comparaison avantageuse permet de montrer qu'un acte nuisible est, en fait, moins grave lorsqu'on le compare à un acte encore plus nuisible. Les jeunes vont souvent utiliser la comparaison avantageuse en comparant leurs actes à ceux d'autres intimidateurs, prenant en exemple les gestes d'élèves réputés violents. De la même façon, bon nombre d'élèves ne reconnaissent pas l'intimidation comme un geste criminel. Une étude montre que 25 à 38 % d'élèves canadiens du secondaire ne seraient pas d'accord

avec l'affirmation selon laquelle l'intimidation est un geste criminel. Pour eux, l'intimidation est nettement moins répréhensible que le sont les actes criminels.

Les trois mécanismes qui suivent ont pour fonction de « minimiser l'importance de son propre rôle ». On y retrouve le déplacement de la responsabilité, la diffusion de la responsabilité et la perte de l'individualité.

Les travaux de Milgram (1974) ont démontré à quel point, dans un cadre expérimental, les individus sont prêts à infliger des douleurs importantes à d'autres individus, du moment qu'une personne en autorité assume la responsabilité des actes. Son expérience demandait à un individu d'infliger des décharges électriques, toujours plus intenses, à une victime. Le tiers des participants acceptaient de le faire malgré la douleur manifestée par l'autre personne, puisque l'expérimentateur affirmait assumer l'entière responsabilité des conséquences, ce qui permettait au participant de se libérer de cette responsabilité, la déplaçant chez la personne en autorité. Le mécanisme de déplacement de la responsabilité intervient lorsque les jeunes considèrent que ce n'est pas à eux d'intervenir devant des situations d'intimidation, pensant qu'il s'agit plutôt de la responsabilité des adultes. Une étude montre que la moitié des jeunes du secondaire (2^e à 4^e secondaire) pensent que c'est la responsabilité des adultes de protéger les jeunes contre l'intimidation et croient qu'ils n'ont pas à intervenir eux-mêmes.

La diffusion de la responsabilité, qui consiste à partager la responsabilité entre plusieurs personnes, explique comment il est plus facile pour les individus d'adopter des comportements répréhensibles lorsqu'ils sont en groupe. Les travaux montrent que les individus ont davantage tendance à se conformer à l'action du groupe lorsqu'il est composé de trois personnes ou plus, lorsqu'il y a unanimité et cohésion au sein du groupe et lorsqu'il inclut des individus bénéficiant d'un haut statut social. Ce dernier élément s'avère important dans le domaine de l'intimidation puisque l'on sait qu'elle est souvent le fait d'individus au statut social élevé. Une équipe a montré que la moitié des élèves identifiés comme intimidateurs étaient considérés comme ayant un statut social élevé alors que 10 % seulement des intimidateurs étaient considérés comme ayant peu de pouvoir social.

L'action en groupe amène également une perte de l'individualité qui se traduit par une perte de la conscience de soi et de l'appréhension. Les individus vont souvent adopter des comportements en groupe qu'ils éviteraient s'ils étaient seuls. L'action en groupe permet un sentiment d'anonymat et réduit même la conscience, transformant des individus normalement prosociaux en jeunes qui encouragent et acclament un élève qui en torture un autre. Des travaux ont montré que dans plus de 50 % des cas, d'autres élèves encouragent activement l'intimidateur. De cette façon, la responsabilité individuelle est minimisée, étant diffusée parmi les divers participants

Le fait de minimiser ou faire fi des impacts négatifs du comportement nuisible constitue le mécanisme suivant. Ce mécanisme permet à la personne de se distancer des

impacts négatifs ou de mettre plutôt l'accent sur les conséquences positives du geste posé. Dans le cadre d'une recherche, on a d'ailleurs trouvé que 33 % des élèves pensaient que l'intimidation permet aux enfants de comprendre ce qui est important pour le groupe; 44 % croyaient que l'intimidation rendait les gens plus forts et 21 % affirmaient que l'intimidation peut être une bonne façon de résoudre les conflits. Bandura affirme aussi qu'il est plus facile de poser des gestes d'agression lorsque les manifestations de souffrance chez la victime sont moins ou pas visibles. Ainsi, des méthodes d'agression indirecte, notamment la cyberintimidation, qui créent une distance entre l'agresseur et sa victime peuvent être plus faciles à rationaliser pour l'agresseur. Cela nous amène à penser que le fait, pour certaines victimes, de cacher leur inconfort ou souffrance peut contribuer au désengagement moral de l'agresseur et augmenter les comportements d'intimidation.

Le dernier mécanisme consiste à déshumaniser ou à blâmer la victime proposant que la victime, d'une certaine manière, mérite ou est responsable en partie des mauvais traitements qu'elle reçoit. Dans une étude menée auprès d'élèves du secondaire, 56 % des participants pensaient que « la plupart des victimes d'intimidation avaient couru après », 67 % affirmaient que « certaines jeunes victimes le méritaient » et 78 % étaient d'avis que « les jeunes sont intimidés parce qu'ils sont différents ».

Le désengagement moral permet aux agresseurs de justifier, d'abord à eux-mêmes, les comportements qu'ils adoptent et qui sont susceptibles d'être contraires à leurs propres normes morales. Ce type de mécanisme était déjà connu grâce aux travaux de Festinger (1957) qui ont mené au concept de dissonance cognitive. Plusieurs recherches ont montré la relation existant entre désengagement moral et comportements agressifs. Par contre, quelques recherches seulement ont vérifié la relation entre désengagement moral et intimidation chez les jeunes. C'est le cas des travaux de l'équipe de Menesini (2003) en Italie et en Espagne, de Gini (2006) en Italie, de l'équipe de Hymel (2005) et de celle de Dane (2008) au Canada et, enfin, de Barchia et Bussey (2006) en Australie. Ces recherches ont toutes montré une relation significative entre désengagement moral et intimidation, à partir de protocoles de recherches et d'échantillons différents et provenant de divers pays.

De plus, des travaux ont tenté de comprendre la trajectoire développementale du désengagement moral chez l'individu. Une première équipe a pu montrer que le désengagement moral a tendance à augmenter (de l'âge de 9 à 13 ans) chez les agresseurs et les victimes, mais a tendance à diminuer chez les jeunes non impliqués dans les actes de violence (ni agresseurs, ni victimes) à mesure qu'ils vieillissent. Une recherche longitudinale menée par l'équipe de Paciello (2008) a permis de suivre des jeunes de l'âge de 12 à 20 ans, leur demandant de remplir un questionnaire au sujet du désengagement moral, à intervalles de deux ans. Leurs analyses ont permis de distinguer quatre groupes différents, correspondant à quatre trajectoires développementales.

1. Le groupe *non désengagé* (19 % des garçons, 55 % des filles) qui au départ obtient des scores bas au questionnaire de désengagement moral et dont les scores continuent de baisser avec le temps.
2. Le groupe *normatif* (52 % des garçons, 38 % des filles) dont les scores initiaux sont modérés puis diminuent avec le temps.
3. Le groupe au *désistement tardif* (8 % des garçons, 5 % des filles) présentant des scores modérés à élevés au début, qui augmentent entre 14 et 16 ans puis qui diminuent de façon fulgurante entre 16 et 20 ans.
4. Le groupe *chronique* (21 % des garçons, 2 % des filles) dont les scores modérés à élevés se maintiennent au cours du temps qui passe.

Il n'est pas surprenant de constater que les deux derniers groupes présentent plus de comportements d'agression et que le groupe au *désistement tardif* présente une baisse de ces comportements alors que ce n'est pas le cas pour le groupe *chronique*.

Désengagement moral du groupe

Le désengagement moral peut-il également caractériser tout un groupe? Une étude a montré que les croyances au sujet de l'intimidation peuvent varier considérablement d'une école à l'autre. Devant une affirmation telle que « certains enfants subissent de l'intimidation parce qu'ils l'ont mérité », le pourcentage de jeunes qui se disent d'accord passe de 40 % dans une école à 71 % dans une autre. La proportion d'élèves qui se disent d'accord avec l'affirmation « la plupart des enfants qui sont intimidés ont couru après » passe de 36 % dans une école à 51 % dans une autre. Une seule étude a tenté de vérifier à quel point le désengagement moral collectif a une incidence sur le taux d'intimidation dans une école. Menée auprès d'environ 17 000 élèves du primaire et du secondaire, l'étude a mesuré le désengagement moral individuel et collectif. Les résultats montrent que le désengagement moral collectif est corrélé avec un plus haut taux d'élèves qui rapportent avoir été impliqués dans des événements d'intimidation (comme agresseur ou témoin). De plus, les auteurs rapportent que le désengagement moral collectif contribue significativement à la prédiction de l'intimidation (mais non à la victimisation), au-delà des caractéristiques et croyances individuelles.

Conclusion

La recension des écrits effectuée permet de constater que la relation entre développement moral et intimidation est loin d'être clairement démontrée, contrairement au domaine de l'agression en général et, surtout, de la délinquance juvénile. Il existe peut-être d'ailleurs une différence entre les jeunes qui intimident et qui cessent de le faire en vieillissant et ceux dont les comportements d'intimidation se maintiennent ou les amènent plus tard sur le chemin de la criminalité, ces derniers faisant peut-être preuve d'un niveau de développement moral inférieur. Cette question mériterait que des travaux s'y intéressent. De la même façon, le degré d'empathie n'explique pas clairement les

comportements d'intimidation, les résultats différant selon le genre des enfants et la façon dont l'empathie et l'intimidation sont mesurées.

Par contre, les résultats de recherches montrent que le concept de désengagement moral constitue un domaine d'étude des plus prometteurs dans la compréhension de la dynamique de l'intimidation. Il semble clair que les jeunes qui intimident adoptent davantage de mécanismes liés au désengagement moral. Peut-on conclure que l'on pourrait diminuer le taux de désengagement moral et ainsi observer une diminution de l'intimidation? Certainement pas à ce stade-ci de la connaissance scientifique. Par contre, les travaux de l'équipe de Marini (2008) permettent un optimisme à cet égard. Ils ont montré, auprès d'un échantillon canadien de près de 1700 jeunes de 8 à 20 ans, que plus les individus ont été en contact avec des pratiques visant à combattre l'intimidation (à la maison ou à l'école), moins ils font preuve de désengagement moral, la relation étant encore plus forte chez les garçons.

Bien qu'il ne s'agisse pas d'une preuve de cause à effet, ces derniers résultats soutiennent la valeur probable des programmes scolaires visant le développement social et moral, notamment en encourageant l'engagement moral (plutôt que le désengagement). Les travaux sur le développement moral nous montrent que les programmes qui incluent des discussions à partir de dilemmes moraux s'avèrent particulièrement efficaces.

Titre : Bullying and Morality : Understanding How Good Kids Can Behave Badly
Auteurs : Hymel, Shelley, Schonert-Reichl, Kimberly A., Bonanno, Rina A., Vaillancourt, Tracy et Henderson, Natalie Rocke
Année : 2010
Source : Handbook of Bullying in Schools. An international Perspective. Edited by Jimerson, Shane R., Swearer, Susan M. et Espelage, Dorothy L., p. 101-118

Références

- Arsenio, W.V. & Lemerise, E.A. (2004). Aggression and moral development : Integrating social information processing and moral domain models. *Child Development*, 75, p. 987-1002.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review.*, 3, p. 193-209.
- Bandura, A. (2001). *Selective moral disengagement in the exercise of moral agency*. Paper presented at the Association for Moral Education, Kohlberg Memorial Lecture, Vancouver, BC.
- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 31, p. 101-119.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanism of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, p. 364-374.

- Bandura, A., Caprara, V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., & Regalia, C. (2001). Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, p. 125-135.
- Barchia, K. & Bussey, K. (2007). *The role of moral disengagement in bullying and intervention : The development of a moral disengagement scale for bullying*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Boston, MA.
- Dane, A., Marini, Z., Vaillancourt, T., Short, K., Cunningham, L. & Cura, M. (2008). *Moral disengagement in physical, verbal, social & cyber bullying : Relation to bully/victim status*. Poster presented at the International Society for the Study of Behavioral Development, Wurzburg, Germany.
- Festinger (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA : Stanford University Press.
- Gini (2006). Social cognition and moral cognition in bullying : What's wrong? *Aggressive Behavior*, 32, p. 528-539.
- Hymel, S., Rocke Henderson, N. & Bonanno, R.A. (2005). Moral disengagement : A framework for understanding bullying among adolescents. *Journal of Social Sciences*, 8, p. 1-11.
- Marini, Z., Dane, A., Vaillancourt, T., Cunningham, L., Short, K. & Cura, M. (2008). *Anti-bullying practices and moral disengagement : Key gender differences*. Poster presented at the International Society for the Study of Behavioral Development, Wurzburg, Germany.
- Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A. & Lo Feudo, G. (2003). Moral emotions and bullying : A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, 29, p. 515-530.
- Milgram, S. (1974). *Obedience to authority*. New Yourk : Harper and Row.
- Paciello, M., Fida, R., Tramontano, C., Lupinetti, C. & Caprara, G.V. (2008). Stability and change of moral disengagement and its impact on aggression and violence in late adolescence. *Child Development*, 79, p. 1288-1309.

COMMENT CONTRER L'INTIMIDATION EN MILIEU SCOLAIRE? LIER LA RECHERCHE À LA PRATIQUE

Par : Marie-Ève Desrochers, psychologue scolaire
Commission scolaire de Laval

Facteurs associés à l'intimidation chez les jeunes d'âge scolaire

Les travaux de recherche sur l'intimidation en milieu scolaire ont permis d'identifier certains facteurs plus fréquemment associés à la manifestation de ce phénomène.

Intimidation et rendement scolaire

Certaines études mettent en évidence un lien entre l'intimidation et un faible rendement scolaire. Toutefois, ce lien ne serait pas direct et dépendrait d'autres facteurs comme l'hyperactivité, les problèmes de comportement et le fait d'avoir peu d'amis ou peu d'occasions de vivre des interactions positives avec des pairs. La relation entre l'intimidation et le rendement scolaire demeure complexe à comprendre, mais il semble que les efforts déployés dans les écoles pour contrer l'intimidation peuvent avoir des effets positifs sur le rendement scolaire. Un environnement d'apprentissage sécurisant permettrait aux élèves de réussir de façon optimale.

Intimidation et climat de l'école

Les milieux moins structurés et moins supervisés par les adultes sont associés à une augmentation des comportements d'intimidation. La cafétéria, la cour d'école et les corridors sont des lieux propices aux manifestations d'intimidation entre les jeunes. Ces données sont d'un intérêt particulier considérant la diminution importante de la supervision des adultes lors du passage à l'école secondaire.

Intimidation et dynamique de groupe

Les comportements et les réactions des pairs ont un rôle important dans les situations d'intimidation chez les jeunes puisqu'ils ont tendance à moduler leurs réactions en fonction de la réponse des autres membres de leur groupe social. Les études démontrent également que les comportements valorisés par un groupe de pairs en situation d'intimidation prédisent les comportements que va privilégier plus tard chacun des individus de ce groupe. L'intimidation peut aussi être renforcée par les réactions des élèves qui ne sont pas des intimidateurs, mais qui observent ou rient des gestes d'intimidation dont ils sont témoins. Les normes implicites qui guident les attitudes et les comportements des pairs ont donc un effet puissant sur la réaction de ces derniers en situation d'intimidation. Par ailleurs, si plusieurs programmes d'interventions pour lutter

contre l'intimidation tiennent compte du rôle des témoins, plus rares sont ceux qui considèrent que l'intimidation peut être la norme chez plusieurs groupes de jeunes.

Intimidation et facteurs individuels

Certaines caractéristiques individuelles prédisposeraient à subir de l'intimidation. Les garçons sont plus souvent victimes que les filles quoique ces dernières seraient plus sujettes à subir des formes d'intimidation indirectes, comme de l'exclusion sociale. Les élèves homosexuels, bisexuels et transgenres sont également des cibles particulièrement fréquentes d'intimidation, en plus d'être témoins de remarques homophobes souvent très présentes à l'école. L'appartenance ethnique est aussi un facteur associé à l'intimidation, mais la relation entre ces variables reste complexe à étudier. L'obésité, le fait de ne pas correspondre aux valeurs du groupe, la scolarisation en classe adaptée et les difficultés développementales sont autant de facteurs qui ont été identifiés comme pouvant entraîner de l'intimidation. D'autre part, il n'y a pas de consensus sur la relation entre l'intimidation et les difficultés d'apprentissage. Certaines études démontrent que les élèves présentant des difficultés d'apprentissage sont plus enclins à subir de l'intimidation alors que d'autres montrent que ces élèves sont aussi plus sujets à manifester des comportements intimidateurs. Bien qu'à la base de plusieurs programmes d'intervention, l'hypothèse d'un manque d'habiletés sociales pour expliquer les comportements des jeunes qui intimident les autres n'est pas appuyée par l'ensemble des études. Certaines d'entre elles suggèrent même que les intimidateurs ont une bonne intelligence sociale et de bonnes compétences interpersonnelles et qu'ils sont perçus par leurs pairs comme étant populaires et ayant un pouvoir d'influence sur les autres.

Défis méthodologiques liés à la recherche sur l'intimidation chez les jeunes

On retrouve un grand nombre d'études portant sur l'intimidation chez les jeunes, mais il n'existe pas de consensus sur la définition même de ce concept. L'interprétation et la comparaison des résultats des différentes études demeurent complexes en raison de la variabilité des définitions et des indicateurs utilisés pour mesurer ce phénomène en milieu scolaire. Un autre défi méthodologique tient au fait qu'il existe plusieurs techniques de mesure (ex. : l'observation, l'entrevue structurée, les sondages, les échelles autoévaluatives) dont la sensibilité aux manifestations d'intimidation peut varier. Les résultats peuvent donc différer d'une étude à l'autre, selon la technique de mesure privilégiée. Par ailleurs, les recherches récentes semblent démontrer que les approches basées sur des informateurs multiples pour évaluer l'intimidation apportent une meilleure estimation du phénomène que celles basées sur un informateur unique. Enfin, un troisième défi méthodologique concerne l'évaluation des programmes d'intervention. En effet, la plupart de ces programmes visent à sensibiliser la population scolaire générale sur l'intimidation, ce qui peut en soi inciter les élèves à déclarer davantage d'incidents, rendant plus difficile la mesure de l'impact réel des programmes sur la réduction de l'intimidation.

Efficacité des programmes d'intervention pour contrer l'intimidation chez les jeunes : des résultats mitigés!

Bien que certaines études aient démontré que les efforts en milieu scolaire pour contrer l'intimidation apportent des retombées positives, des études récentes remettent en question cette efficacité. Non seulement on ne trouverait pas d'effet positif, mais certaines études révèlent même une augmentation de l'intimidation suite à l'implantation d'un programme d'intervention à l'école. Ces résultats pourraient cependant s'expliquer par une meilleure prise de conscience des jeunes et par une vigilance accrue de la population scolaire en regard des manifestations d'intimidation.

D'autre part, les résultats d'une méta analyse récente, particulièrement solide au plan méthodologique (groupes expérimental et contrôle, large échantillon, définition claire du concept d'intimidation) suggèrent une baisse significative (17 à 23 %) de l'intimidation dans les écoles bénéficiant d'un programme ad hoc. La diminution semble associée à des programmes qui incluent plusieurs types d'interventions tels que l'entraînement parental, l'augmentation de la supervision dans les aires de jeux, la discipline, la communication famille-école, la réglementation, l'aménagement de la classe et l'utilisation de vidéos. D'autres études suggèrent que les programmes d'intervention appliqués à l'ensemble de l'école s'avèrent beaucoup plus efficaces que les programmes qui se limitent au groupe classe ou les programmes d'entraînement aux seules habiletés sociales. Ces programmes comprendraient des interventions appliquées en classe, mais aussi à l'ensemble de l'école, des règles de fonctionnement précises, des conséquences aux manifestations d'intimidation, l'entraînement des enseignants et l'apprentissage de stratégies de résolution de conflit. Par ailleurs, les résultats de la méta analyse montrent que les études européennes trouvent davantage d'effets positifs et significatifs aux programmes d'intervention que les études menées aux États-Unis. Ces résultats suggèrent que le succès d'un programme d'intervention dans un milieu ou dans une école ne garantit pas son succès dans un autre milieu ou une autre école.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer les résultats plus ambigus de certaines études quant à l'efficacité des programmes d'intervention. Premièrement, plusieurs des études se basent sur l'auto-évaluation pour mesurer les impacts des interventions, une technique de mesure qui à elle seule n'est possiblement pas suffisamment sensible aux changements de comportements dans les situations d'intimidation. Deuxièmement, la plupart des programmes ne reposent pas sur un modèle clair de l'intimidation avec des indicateurs précis permettant de mesurer systématiquement l'efficacité des interventions. Troisièmement, presque tous les programmes d'intervention visent la population scolaire générale alors que seul un petit nombre d'élèves est engagé dans des comportements d'intimidation. Les programmes devraient comprendre des interventions plus ciblées visant à développer des comportements prosociaux chez les élèves concernés. Finalement, la plupart des programmes n'incluent pas des interventions au sein de la famille, de la communauté et des groupes de pairs, alors que les études démontrent clairement que les comportements d'intimidation peuvent être renforcés par ces milieux.

Une perspective socio-écologique

Cette recension des écrits illustre l'importance d'une approche socio-écologique pour comprendre l'intimidation chez les jeunes et pour intervenir efficacement dans la lutte contre ce phénomène. Les comportements d'intimidation et de victimisation sont associés à des caractéristiques individuelles et à certains contextes de l'environnement scolaire. Par ailleurs, les comportements d'intimidation s'inscrivent dans une dynamique de groupe où les normes dictent les réactions des pairs et ont une influence certaine sur le cours des comportements d'intimidation. Ce phénomène est aussi influencé par les différents systèmes socioculturels dans lesquels les jeunes évoluent. C'est pourquoi il importe de mettre en place des interventions de lutte contre l'intimidation non seulement à l'école, mais aussi dans la famille et dans la communauté.

Titre : What can be done about school bullying? Linking research to educational practice
Auteurs : Swearer, Susan M., Espelage, Dorothy L., Vaillancourt, Tracy, Hymel, Shelley
Année : 2010
Source : Educational researcher, vol. 38, n° 1, p. 38-47

ÉVALUATION DU PROGRAMME D'OLWEUS EN MATIÈRE DE PRÉVENTION DE L'INTIMIDATION

Par : Carole Veillette, psychologue
Commission scolaire Harricana

C'est dans le contexte d'une tragédie que le programme d'Olweus a vu le jour en 1983, soit le suicide de trois adolescents victimes d'intimidation par leurs pairs.

Ce programme fut élaboré par Dan Olweus, un pionnier en matière de recherche sur l'intimidation. Son implantation et son évaluation se sont basées sur le premier projet Bergen contre l'intimidation impliquant 2500 élèves provenant d'écoles norvégiennes, entre 1983 et 1985.

Ce programme fut élaboré afin de réduire les problèmes d'intimidation entre élèves à l'école et d'améliorer les relations entre les pairs. Il se base sur quatre principes. Les adultes de l'école devraient :

1. démontrer de l'empathie et de l'intérêt envers leurs élèves;
2. établir des limites claires pour un comportement inapproprié;
3. utiliser de façon constante des conséquences négatives non hostiles pour une infraction aux règles;
4. agir comme modèle positif d'autorité.

L'application du programme d'Olweus suppose la mise en place de différentes composantes.

Comité de coordination pour prévenir l'intimidation

Ce comité est responsable de s'assurer que tous les aspects du programme d'Olweus sont implantés dans l'école. Le comité comprend entre huit et quinze membres incluant la direction, des enseignants, du personnel de soutien, des professionnels, des parents ainsi que d'autres intervenants scolaires. Dans certains cas, un ou deux membres d'un organisme communautaire peuvent se joindre au comité. Au secondaire, on peut également inclure des élèves. Les membres doivent suivre une formation de deux jours offerte par un formateur certifié. Ils doivent élaborer un plan d'implantation du programme dans leur école et communiquer le plan à l'équipe-école, aux élèves et aux parents. L'implantation du programme d'Olweus aux États-Unis révèle que la mise en place du comité est essentielle au succès du programme dans un cadre scolaire. Le comité se rencontre durant toute l'implantation du programme.

Formation et consultation

En plus de deux jours de formation du comité, un formateur qualifié offre une année de consultation au coordonnateur de l'école (habituellement de 12 à 18 heures par année). Les membres du comité forment l'équipe-école durant une journée avant l'implantation du programme. Une formation annuelle devrait également être offerte au personnel nouveau, ainsi que des formations supplémentaires particulières lorsque des problèmes spécifiques se présentent.

Administration du questionnaire d'Olweus portant sur l'intimidation

Une autre composante essentielle du programme d'Olweus est son questionnaire administré de façon anonyme aux élèves de la 3^e année jusqu'à la fin du secondaire. Son administration doit se dérouler avant l'implantation du programme et ensuite, tous les ans. Les études de fiabilité du questionnaire sont très positives (80 % ou plus). La validité est également élevée (40 à 60 %, corrélations Pearson). Un rapport détaillé des résultats, souvent regroupés par degré scolaire et par genre, est transmis au personnel de l'école afin de les sensibiliser aux diverses manifestations et fréquences de l'intimidation dans leur école. Les résultats servent aussi pour le comité dans le choix d'un plan spécifique d'implantation du programme et pour évaluer le changement dans le temps en regard de certaines variables.

Discussions de groupes

La formation initiale est nécessaire, mais insuffisante pour assurer l'implantation fidèle du programme. Les écoles sont donc encouragées à réunir les enseignants et les autres personnels de l'école afin de discuter régulièrement de certaines problématiques plus en profondeur. Ces groupes, composés d'au maximum 15 personnes, sont animés par un formateur qualifié. On suggère que les groupes se rencontrent au moins tous les mois pour la première année d'implantation et plusieurs autres fois par la suite.

Règles de l'école

Afin de s'assurer que les élèves et les adultes partagent une vision commune des comportements attendus, chaque école doit adopter quatre règles spécifiques face à l'intimidation :

- 1. Nous n'intimiderons pas les autres.*
- 2. Nous essayerons d'aider les élèves qui sont intimidés.*
- 3. Nous essayerons d'inclure les élèves qui sont rejetés.*
- 4. Si nous savons qu'une personne est intimidée, nous allons aviser un adulte à l'école et un adulte à la maison.*

Ces règles qui couvrent l'intimidation directe et indirecte sont affichées et discutées fréquemment avec les élèves. Le personnel de l'école applique des conséquences positives et négatives pour renforcer leur application. La recherche d'Olweus en Norvège confirme que les classes qui appliquent ces règles constatent une réduction de l'intimidation.

Réunions de classe

L'élément clé du programme d'Olweus est constitué des réunions de classe hebdomadaires, afin de favoriser la cohésion du groupe et des échanges autour de différents aspects concernant l'intimidation : discussions sur les règles, échanges sur les rôles tenus par chacun, moyens de prévention de l'intimidation, support à la recherche de solutions quant à des difficultés en lien avec l'intimidation, etc. Olweus a trouvé qu'il y avait une plus grande réduction de l'intimidation dans les classes qui tenaient des réunions hebdomadaires.

Interventions directes et suivies

Même si les interventions au niveau de l'école et de la classe réussissent à réduire la probabilité que les élèves soient victimes d'intimidation, il reste néanmoins primordial que les intervenants reçoivent de la formation, que soient établies des politiques claires contre l'intimidation et que soit adopté un protocole d'intervention. Un des éléments de la formation est d'assurer que le personnel de l'école soit habile avec l'application d'une procédure à suivre qui permet de s'assurer :

- a) qu'un membre de l'équipe-école intervient sur-le-champ s'il observe ou suspecte de l'intimidation;
- b) que des rencontres de suivi soient tenues avec les élèves concernés.

Les rencontres doivent se faire séparément avec les enfants qui sont intimidés et ceux qui intimident (et souvent avec leurs parents). Dans certaines écoles, ces rencontres sont dirigées par la direction ou des membres des services complémentaires (psychologues, psychoéducateurs), mais il est recommandé que ces rencontres puissent impliquer l'enseignante ou le personnel ayant le meilleur lien avec les élèves concernés. Lors de ces rencontres, il importe d'affirmer clairement que l'intimidation ne sera pas tolérée et que la situation sera suivie de près par le personnel de l'école.

Implication de la communauté

Bien que l'implantation du programme d'Olweus en Norvège ne comprenait pas un volet communautaire, l'implantation du programme aux États-Unis suggère que l'implication de la communauté, notamment la présence de certains membres de la communauté au comité pour prévenir l'intimidation, serait un atout et une ressource supplémentaire.

Implication des parents

L'importance du support parental pour favoriser la réduction de l'intimidation exige que les parents soient sollicités à tous les niveaux d'implantation du programme d'Olweus. À l'école, le personnel devrait inviter les parents à assister aux événements et aux réunions qui concernent l'implantation du programme et aussi à participer au comité de l'école. Dans la classe, les enseignants sont encouragés à tenir deux ou trois rencontres de parents durant l'année scolaire où ils pourront échanger sur le programme. Également, les parents sont sollicités lorsque leur enfant est impliqué dans un incident d'intimidation à l'école.

Concernant l'adaptation culturelle du programme d'Olweus aux États-Unis

Les principes de base du programme d'Olweus n'ont subi aucune modification significative lorsqu'ils ont été implantés hors de la Norvège. Cependant, dans les écoles américaines, l'implantation a entraîné certaines adaptations du modèle. Par exemple, le comité détient un rôle plus étendu qu'en Norvège en ce qui concerne la planification et la coordination du programme. Plusieurs raisons expliquent cela, notamment la taille et la complexité des écoles américaines (particulièrement au premier cycle du secondaire), ce qui fait en sorte qu'une coordination plus étroite est nécessaire, ce que le comité assure de façon adéquate. De plus, le comité assume des rôles que le modèle norvégien attribuait à des discussions de groupes du personnel. À cause de contraintes de temps, les formateurs américains mènent moins de discussions de groupe et les enseignants ont également plus de difficulté à organiser des rencontres en classe. Ainsi, l'adaptation du modèle norvégien dans les écoles américaines inclut souvent :

- a) de fréquentes consultations avec le comité et les administrateurs afin de s'assurer que des rencontres du personnel de l'équipe-école soient tenues régulièrement;
- b) de la formation complémentaire pour les enseignants afin qu'ils puissent tenir des rencontres dans leur classe. Finalement, l'implication de la communauté est un atout important, ce qui n'était pas le cas en Norvège.

Évaluation

Le programme d'Olweus fut évalué en Norvège ainsi qu'aux États-Unis.

Recherche initiale

L'évaluation initiale du programme en Norvège a été faite à partir d'un échantillon de 2500 élèves, de la 5^e à la 8^e année, sur une période de 2,5 ans, entre 1983 et 1985. Les résultats ont révélé, à travers les réponses aux questionnaires, une réduction marquée du nombre d'élèves intimidés (62 % après 8 mois et 64 % après 20 mois) et du nombre d'élèves intimidateurs (33 % après 8 mois et 53 % après 20 mois). Des effets positifs du

programme ont aussi été notés en regard des comportements antisociaux (vandalisme et vol) ainsi qu'une meilleure perception du climat scolaire.

Recherches subséquentes en Norvège

Suite à la recherche initiale, six évaluations furent menées en Norvège, sur un large échantillon de plus de 20 000 élèves, dans plus de 150 écoles, sur une période de cinq ans. Pour les élèves de la 4^e à la 7^e année, les résultats ont révélé des effets positifs du programme : réduction du nombre d'élèves intimidés de 40 % et de 50 % des élèves intimidateurs.

Évaluations aux États-Unis

➤ CAROLINE DU SUD

La première évaluation du programme d'Olweus aux États-Unis impliquait des élèves du primaire ainsi que du premier cycle du secondaire (secondaire 1 et 2) en Caroline du Sud au milieu des années 1990. Dans les écoles qui ont appliqué le programme, la recherche documente une diminution de 16 % de l'intimidation tandis que dans les autres écoles, on a trouvé plutôt une augmentation de 12 %. Les auteurs concluaient que le programme d'Olweus avait réussi à réduire l'intimidation de 28 % par comparaison avec les écoles qui n'appliquaient pas le programme.

➤ PHILADELPHIE

Le programme d'Olweus fut évalué dans six écoles primaires et du premier cycle du secondaire à Philadelphie pendant quatre ans. Une mesure d'observation des incidents d'intimidation des élèves du primaire eut lieu durant les récréations et durant les périodes de dîner au secondaire. On a observé une réduction de 45 % des incidents d'intimidation.

➤ WASHINGTON

Le programme d'Olweus fut évalué en utilisant le questionnaire de ce dernier. Les effets du programme se sont avérés positifs en ce sens que les élèves intervenaient activement lors d'incidents d'intimidation pour la faire cesser.

➤ CALIFORNIE

Un échantillon de trois écoles primaires a permis d'évaluer l'efficacité du programme d'Olweus pendant trois ans. Les élèves ont rapporté une diminution de l'intimidation de 21 % après un an et de 14 % après deux ans.

➤ PENNSYLVANIE

Une collaboration entre des chercheurs a permis une évaluation à grande échelle du programme d'Olweus dans les écoles de la Pennsylvanie : plus de 56 000 élèves et 2400 enseignants de 107 écoles primaires et secondaires ont participé. Pour neuf écoles, les effets furent mesurés sur une période de deux ans, mais pour les 98 écoles restantes, les effets du programme furent mesurés seulement pour une période de trois à neuf mois suite à l'implantation. Des réductions d'incidents d'intimidation ont été observées.

Évaluations d'autres programmes d'intimidation

En plus des évaluations effectuées en Norvège et aux États-Unis, d'autres programmes inspirés par Olweus ont vu le jour dans d'autres pays : Belgique, Canada, Allemagne et le Royaume-Uni. Ces programmes peuvent différer considérablement de celui d'Olweus et des analyses statistiques poussées ont démontré de grandes variations dans l'efficacité des différents programmes. Il semble ressortir que les programmes inspirés de celui de Dan Olweus fonctionnent avec le plus haut degré d'efficacité.

Conclusion

Il y a près de 25 ans, le programme d'Olweus a été créé sur la prémisse que l'intimidation ne devait pas être le lot des élèves dans les écoles. Les recherches en Norvège et aux États-Unis ont démontré que l'intimidation pouvait être réduite de façon significative. Les résultats en Norvège démontrent qu'il est plus difficile de réduire l'intimidation au secondaire, une des raisons probables étant que les élèves rencontrent plusieurs enseignants qui sont souvent plus orientés vers la tâche et moins sur le lien avec l'élève. Il serait donc plus difficile d'implanter avec fidélité le programme d'Olweus au secondaire. Par contre, les travaux menés en Pennsylvanie ont montré des résultats encourageants pour les élèves du secondaire. Des études à plus grande échelle permettraient de mieux saisir le phénomène de l'intimidation en lien avec l'âge et le contexte culturel. Il reste beaucoup de travail à faire pour réussir à abaisser le taux d'intimidation dans les écoles : approximativement 29 % des garçons et filles américains (11 à 15 ans) font l'expérience de l'intimidation occasionnellement (moins d'une fois par semaine) tandis que 11 % subissent l'intimidation sur une base régulière (au moins une fois par semaine). Les programmes pour contrer l'intimidation continuent à jouer un rôle important dans les efforts pour diminuer ces statistiques qui demeurent encore trop élevées.

Titre : Development, Evaluation, and Future Directions for the Olweus Bullying Prevention Program
Auteur : Limber, Susan P.
Année : 2011
Source : Journal of School Violence, 10, p. 71-87

INTIMIDATION : LA RÉGION DE LA CAPITALE-NATIONALE ET DE LA CHAUDIÈRE-APPALACHES ACTIVE DANS LE DOSSIER

Par : Louis Robitaille, psychologue
Agent de soutien régional
Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école
Région de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches

Le Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école : une approche structurée et une occasion de travailler ensemble

Quand j'ai accepté d'être agent de soutien régional dans le cadre du Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école¹, il y a déjà trois ans, j'ai vu dans ce défi une occasion de consolider les actions des écoles concernant la socialisation. Et je n'ai pas été déçu.

D'une part, le Plan d'action est orienté vers les meilleures pratiques issues de la recherche et de la « réalité terrain ». L'approche « macro », systémique, prend ainsi une place importante sans pour autant mettre à l'écart l'approche « micro », les interventions individualisées. Les actions de l'école y jouent un rôle central et la prévention est privilégiée. Au cœur de l'approche du Plan d'action se trouve la stratégie locale d'intervention de l'école, la SLI, qui peut être comparée à un plan d'intervention, volet « socialisation », pour tous les élèves de l'école et impliquant tous les acteurs du milieu. Les similitudes de la SLI avec la RAI (réponse à l'intervention) sont d'ailleurs nombreuses : continuum d'intervention (les paliers de prévention), la démarche réflexive (incluant ses différentes étapes et la mobilisation de tout le personnel) et les conditions gagnantes (telles que le leadership de la direction, les pratiques collaboratives, la formation continue).

Une autre caractéristique du Plan d'action est de favoriser le réseautage : celui des commissions scolaires entre elles et celui avec leurs partenaires. Plutôt que de travailler en parallèle, dans la région de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches, nous avons pris le parti de mettre en valeur les forces de chacun, d'arrimer les actions et d'en faire profiter toutes les commissions scolaires. Plusieurs occasions ont permis d'alimenter la région et de développer des projets communs sur différents thèmes en lien avec le Plan d'action :

- le groupe-relais où se rencontrent les agents pivots des commissions scolaires, les autres acteurs scolaires et les partenaires;

¹ Le Plan d'action dispose sur le site du MELS d'une section où se retrouvent divers matériels de soutien en lien avec la prévention et le traitement de la violence dont le feuillet : *L'intimidation, ça vaut le coup d'agir ensemble* (2010). Certains outils sont le résultat du réseautage national, entre les régions et dans les régions. <http://www.mels.gouv.qc.ca/violenceEcole/>

- les rencontres des agents pivots;
- l'accompagnement fourni aux commissions scolaires et aux écoles;
- la coordination de la mise en œuvre du Plan d'action assurée au plan régional;
- les rencontres des gestionnaires de l'adaptation scolaire et des services complémentaires;
- etc.

L'intimidation : une priorité régionale

Dès le début des activités du Plan d'action, l'intimidation a été ciblée comme une des priorités régionales. La RAI a été adoptée comme modèle d'intervention. En vue de soutenir les écoles de la région, plusieurs outils ont été développés² en partenariat comme mentionné précédemment.

- *Questionnaire – La sécurité à l'école : violence et intimidation (région de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches)*

Ce questionnaire en ligne (internet) a pour but de fournir un portrait de la violence et de l'intimidation entre les élèves à l'école. Il existe une version pour le primaire, à partir de la troisième année, et une autre pour le secondaire. Quatre volets sont abordés : le sentiment de sécurité, la violence, l'intimidation et le climat de protection. Le questionnaire est de type « abrégé » comme la version du questionnaire d'Olweus de l'AQPS de 2001 et en sera à sa quatrième année d'utilisation en 2012-2013.

- *Élaboration d'une politique concernant la violence et l'intimidation à l'école (fiche de soutien)*

« Parmi les interventions de base observées dans les milieux scolaires où il y a peu de violence, la présence d'une politique claire et connue des élèves, du personnel et des parents est un des premiers éléments à considérer. » (MELS, 2009³)

Pour contrer la loi du silence qui caractérise l'intimidation et favoriser l'adhésion, l'engagement et l'action de tous (personnel, parents, élèves et partenaires), l'école doit exprimer clairement sa position et la diffuser. Une prise de position se définit comme un ensemble de résolutions prises collectivement par l'école. Cette prise de position peut s'inscrire dans une politique où sont énoncés, entre autres, la définition des différentes manifestations de la violence, les intentions, les moyens de prévention et d'intervention qui guideront les actions à prendre. La politique constitue en soi un

² Pour obtenir ces documents, vous adresser à : louis.robitaille@cnavigateurs.qc.ca

³ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *Bulletin semestriel « La violence à l'école : ça vaut le coup d'agir ensemble »*, Québec, gouvernement du Québec, vol. 1, n° 1.
[1^{er} Bulletin semestriel « La violence à l'école : ça vaut le coup d'agir ensemble »](#)

document et peut être intégrée dans l'agenda. La fiche vient soutenir la démarche d'une école dans l'élaboration de sa prise de position.

- *Élaboration d'un protocole de prévention et d'intervention concernant l'intimidation (fiche de soutien)*

Alors que la politique permet à l'école de faire connaître à tous sa prise de position, le protocole vient préciser les éléments du continuum d'intervention mis en place. L'intervention en amont des actes d'intimidation constitue la prévention universelle où la compréhension de l'intimidation et le développement de comportements positifs pour y faire face chez tous (élèves, personnel, parents) constituent des éléments clés. Ce qu'on désigne habituellement comme « protocole d'intervention », les actions à poser lorsque se produit l'intimidation, se situe aux deux paliers suivants, soit la prévention dirigée et la prévention ciblée : arrêter, soutenir et éduquer sont les actions visées. On retrouve à la figure 1 les mesures des trois paliers de prévention telles qu'elles sont présentées dans la fiche de soutien.

Tout comme dans la SLI, pour favoriser sa réalisation, le continuum d'intervention doit s'appuyer sur des conditions de mise en œuvre : les conditions gagnantes, la démarche réflexive et les référentiels. Ces éléments sont énumérés à la figure 2. La fiche de soutien documente les différentes mesures et fournit des annexes, dont un questionnaire pour évaluer les actions de l'école. Encore ici, la fiche a pour but de soutenir la démarche des écoles qui désirent élaborer ou améliorer leur protocole.

Figure 1 : Intimidation : continuum d'interventions de l'école

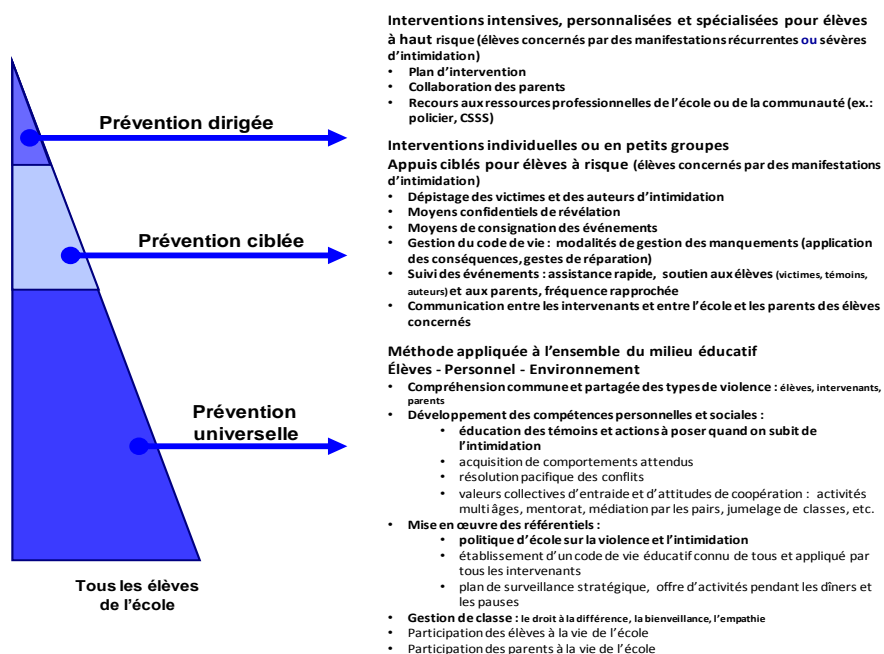
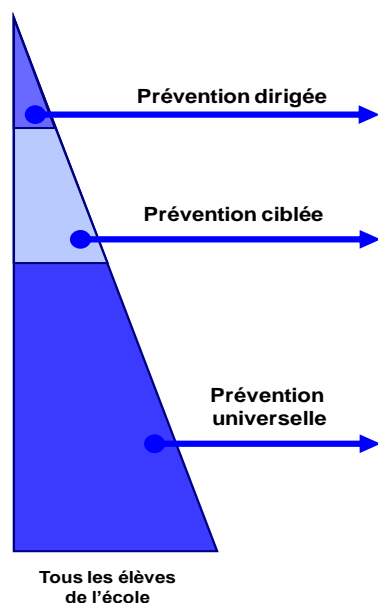


Figure 2 : Intimidation : conditions de mise en œuvre du continuum d'intervention



Ces éléments s'appliquent à chaque palier de prévention

Conditions gagnantes

- **Leadership de la direction**
- **Comité de coordination**
- **Pratiques collaboratives :**
 - Entre les adultes de l'école
 - Avec les parents
 - Avec les partenaires
- **Formation continue et soutien**
- **Précision des rôles et responsabilités des différents acteurs scolaires**
- **Interventions reconnues par la recherche**

Démarche réflexive dont,

- **Mobilisation continue du personnel particulièrement les enseignants**
- **Portrait de situation**
- **Planification**
- **Évaluations continues (moyens, objectifs)**
- **Évaluation et bonification annuelles de la stratégie locale d'intervention**

Référentiels

- *Intimidation et prise de position (atelier pour le personnel scolaire, les directions et leur comité de pilotage)*

La première partie de l'atelier consiste en une mise à niveau des connaissances sur le phénomène de l'intimidation et sur les interventions appropriées. L'autre volet prend la forme d'un accompagnement de la direction de l'école et de son comité de pilotage et porte sur la planification et la coordination de leur protocole de prévention et d'intervention : par exemple, le directeur et son comité sont soutenus dans l'identification des éléments à consolider et à développer pour l'année en cours, autant pour chacun des trois paliers de prévention que des conditions de mise en œuvre. L'atelier est en lien avec les outils décrits précédemment et peut être adapté aux besoins des écoles (regroupement de directions et leur comité, formation pour l'ensemble du personnel d'une école et accompagnement du directeur avec son comité).

L'accompagnement des écoles : une nécessité

Le Plan d'action, par son approche et sa structure, nous a donné l'occasion de mettre au point différents outils pour soutenir les écoles de notre région dans leur stratégie pour prévenir et traiter l'intimidation. Le chemin parcouru n'est pas banal et le faire en réseau au plan régional en a facilité la réalisation et nous a permis d'avoir un contenu encore plus riche tout en favorisant le déploiement de l'expertise. Et ce n'est pas fini.

Avoir de bons outils permettant d'alimenter la stratégie d'intervention des écoles pour favoriser un milieu sain et sécuritaire pour tous, incluant la réflexion phénomène de l'intimidation, est une chose. Disposer des conditions favorables à une implantation efficace et durable pour l'ensemble des écoles d'une commission scolaire en est une autre.

Quel système d'appui aux écoles les commissions scolaires doivent-elles mettre en place pour prévenir et traiter l'intimidation? Quels sont les éléments sur lesquels elles peuvent miser? Les constats que nous faisons, tout en nous appuyant sur Bissonnette (2012) et Burns (2006), nous amènent à faire les recommandations suivantes aux commissions scolaires :

- faire connaître la position de la commission scolaire sur la violence et l'intimidation et favoriser la mobilisation des écoles;
- mettre sur pied un comité, composé de leaders crédibles, qui coordonne le processus de changement au niveau de la commission scolaire et évalue sa mise en œuvre et les résultats obtenus;
- informer et former le personnel, particulièrement les enseignants (comprendre et intervenir en amont et quand se produit l'intimidation);
- fournir des espaces de travail et des outils de soutien pour les directions des écoles et leur comité;
- rendre disponibles des intervenants qui accompagnent les directions et leur comité.

Nous avons pu constater que les écoles qui ont adopté de bonnes pratiques récoltent les effets bénéfiques attendus, et cela est très satisfaisant et très stimulant. Un tel déploiement dans une majorité des écoles d'une commission scolaire est le défi qui nous attend maintenant.

Références

- Bissonnette, Steve. (2012). *Pour une école efficace : le soutien au comportement positif (SCP)*. Présentation faite à l'école St-Joseph, commission scolaire des Navigateurs, le 28 mai 2012. <http://www.rire.ctreq.qc.ca/repertoires/fiche/?id=2273>
- Burns, M.K., Coolong-Chaffin, M. (2006). *Response to Intervention : The Role and Effect on School Psychology*. School psychology Forum : Research in Practice, Vol. 1, n° 1, p. 3-15. (Texte du Bulletin de liaison de l'AQPS (2009), Vol. 21 No 2, résumé et traduit par Marie-Ève Desrochers, psychologue, Commission scolaire de Laval).
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008-2012). *Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école*, Québec, gouvernement du Québec. <http://www.mels.gouv.qc.ca/violenceEcole/>

LA MÉTHODE D'INTÉRÊTS COMMUNS : SON APPLICABILITÉ DANS DES ÉCOLES AU QUÉBEC

Par : Carole Veillette, psychologue
Commission scolaire Harricana

Depuis quelques mois, on semble voir naître un engouement à travers tout le Québec, une mobilisation même, depuis l'événement malheureux d'une adolescente qui se serait suicidée en Gaspésie à la suite d'intimidation¹. Peu après, l'annonce d'un projet de loi visant à ce que les écoles se dotent d'une réglementation qui les obligerait à intervenir lors d'intimidation a fait réagir le milieu scolaire. Certains milieux en seraient même rendus à se dire fatigués d'entendre parler d'intimidation en disant que c'est un problème surfait et que ça demeure très difficile à gérer dans les écoles.

Le présent texte vise à explorer plus en détail si la Méthode d'intérêts communs (MIC) demeure une avenue prometteuse pour diminuer l'intimidation dans les écoles. Qu'en pensent certains milieux qui ont appliqué cette méthode? S'applique-t-elle bien dans le milieu scolaire, quels sont les pièges à éviter, quelles ressources doivent être utilisées, etc.? On vous propose une réflexion suite à son application dans quelques écoles en Abitibi.

La MIC se veut un moyen pour intervenir stratégiquement auprès des intimidateurs et de leurs victimes afin de faire cesser l'intimidation. Elle a été développée en Suède par Anatol Pikas² dans les années 1970, et expérimentée en Angleterre, en Écosse et en Australie. En Angleterre, les études démontrent une efficacité dans deux cas sur trois. En Écosse, il y a eu succès dans 34 sur 38 cas et finalement en Australie, elle a été adaptée par Ken Rigby qui suggère de l'utiliser dans les cas « moyens », ni trop simples, ni trop sérieux ou persistants (Rigby, 2005).

La MIC défait le mythe de l'intimidateur ayant une difficulté comportementale, la brute méchante ou aussi le mythe de l'intimidateur qui vit des choses difficiles et qui a une mauvaise estime de soi. Tous les enfants peuvent devenir des intimidateurs, selon les circonstances et le groupe dans lequel ils gravitent. De même, tous les enfants peuvent devenir des victimes, particulièrement si une différence est perçue comme menaçante par les autres. Il existe des victimes passives et des victimes provocantes. La première est gênée, en retrait et a de la difficulté à s'exprimer en présence des autres. La deuxième est souvent malhabile. On pense ici à l'enfant hyperactif ou « fatigant » qui exaspère les

¹ NDLR : L'enquête du coroner a toutefois déterminé par la suite que les causes seraient plus complexes que la seule intimidation.

² NDLR : Pour une description des fondements théoriques, voir : R. Gagné , 2003-2004, [*La méthode d'intérêts communs \(shared concern method\)*](#), Bulletin de liaison de l'AQPS, Vol 16, No 1, ou encore <http://aqps.qc.ca/uploads/documents/bulletins/16/16-1-01.htm>

autres par son comportement inapproprié. Aussi, la MIC reconnaît aux témoins un rôle important puisque l'intimidation se situe à l'intérieur d'une dynamique qui se joue entre les membres du groupe : certains craignent que la violence se retourne contre eux, certains désirent faire partie de la gang, certains prennent plaisir à tourmenter les victimes et finalement, certains s'encouragent mutuellement et justifient leurs actes d'intimidation (notamment lorsque des adultes bien pensants réunissent plusieurs intimidateurs).

Les objectifs de la MIC sont de :

1. développer l'empathie chez les élèves intimidateurs envers leurs victimes;
2. développer des habiletés de résolution de conflits en brisant la dynamique du groupe d'intimidateurs.

Cette méthode n'est applicable que si le milieu scolaire croit fermement qu'il peut agir sur l'intimidation. Il faut donc au départ aller chercher l'adhésion des intervenants scolaires qui ont tendance trop souvent à croire que des méthodes plus répressives et coercitives feront mieux l'affaire (policier, suspension, voire expulsion). Il faut savoir que dans bien des cas, les mesures punitives font empirer la situation alors qu'un travail sur l'empathie réduit souvent l'intimidation. À retenir aussi : il n'est pas nécessaire d'obtenir beaucoup d'éléments de preuve pour intervenir, car la MIC ne passe pas par l'accusation et la preuve qu'un élève est intimidateur. Il faut prendre le temps nécessaire pour vérifier ce qui s'est passé entre les élèves, c'est tout. Les attitudes de l'intervenant font toute la différence.

Cette méthode pourrait être appliquée autant par les enseignants que par les professionnels. La MIC exige une courte formation et de la pratique, ce qui toutefois n'est pas suffisamment accessible aux enseignants (ni même aux professionnels). Elle n'exige aucune ressource matérielle, mais demande du temps de la part de l'enseignante et du professionnel qui l'appliquent. Il faut insister sur le fait que la méthode est flexible et qu'il n'y a pas lieu d'intervenir précipitamment, la personne qui l'applique s'investissant selon ses disponibilités. Il n'y a pas de course contre la montre pour appliquer trop vite toutes les étapes.

L'intervenant doit être chaleureux et empathique, croire que les élèves intimidateurs ont été entraînés dans une dynamique de groupe et croire qu'ils ont la capacité de modifier leurs comportements. Il doit chercher à comprendre le point de vue de l'intimidateur et vouloir aider tous les élèves impliqués. Il doit jouer un rôle de médiateur : rester neutre, constructif, sans préjugé et proposer au besoin des solutions.

La méthode et son application

Il faut au départ l'identification d'un problème d'intimidation/victimisation. Même dans le doute, il vaut la peine de rencontrer les élèves impliqués afin de vérifier s'il s'agit d'une situation d'intimidation. Certains intervenants ont de la difficulté à distinguer entre conflit et intimidation. L'intervenant doit donc vérifier s'il y a un déséquilibre de pouvoir

et surtout (élément le plus important) si la victime vit une détresse par rapport à cette situation (peur, rejet, tristesse, etc.) et si elle a l'impression qu'elle ne peut se sortir de cette situation. Il faut également impliquer les témoins puisque la recherche dans des écoles primaires du Canada indique que dans 85 % des cas, des témoins sont présents lorsque l'intimidation a lieu sur la cour de récréation (Rigby, 2011).

Suite à l'identification du problème d'intimidation/victimisation, on doit trouver un moyen de connaître l'élève ou les élèves victimes et de connaître l'élève ou les élèves qui ont commis des gestes d'intimidation. La cueillette d'informations se fait souvent à partir de dénonciation de la part des élèves, d'où l'importance de les sensibiliser à la nécessité de dénoncer afin d'aider la victime ainsi que les intimidateurs. Ceci se fait par des ateliers de sensibilisation en classe.

La **première phase** de la méthode consiste à rencontrer individuellement chaque intimidateur afin de créer un climat de confiance. L'intervenant commence par l'élève qui semble le leader. Il adopte une attitude sans reproche et partage avec l'élève sa préoccupation qu'un élève a été malmené et que la situation l'inquiète. Parfois, l'intervenant est confronté à un élève qui nie être au courant de ce qui se passe, qui nie sa participation ou qui met de la pression sur l'intervenant afin de savoir qui l'a dénoncé. L'intervenant doit s'en tenir aux faits observés, ne pas tenter de raisonner l'élève et protéger la victime et la personne qui a dénoncé l'intimidation.

Si l'élève reconnaît qu'une situation d'intimidation s'est produite, on passe à la recherche de solutions. L'intimidateur n'a pas à se déclarer coupable, seule la prise de conscience des événements étant nécessaire pour poursuivre vers des solutions constructives. On demande alors à l'élève ce qu'il peut faire pour améliorer la situation et, s'il y a lieu, on peut suggérer des moyens. L'intervenant prend entente pour une prochaine rencontre.

Ensuite, on rencontre la victime seule (**deuxième phase**) et à nouveau les intimidateurs individuellement. L'intervenant se montre empathique, supportant et compréhensif. Il questionne pour connaître le rôle de la victime dans la situation (est-elle une victime passive ou provocante?). Il est primordial d'informer la victime des rencontres avec les intimidateurs. La deuxième rencontre individuelle avec les intimidateurs vise à s'assurer qu'ils ont tenu leurs engagements et à les informer qu'une rencontre de groupe (si des progrès ont été réalisés) aura lieu afin de préparer la rencontre de médiation.

La **troisième phase** consiste à une rencontre de préparation avec le groupe d'intimidateurs dans le but de les complimenter sur les progrès accomplis et de s'assurer que tous auront une attitude positive envers la victime lors de la rencontre de groupe. Ici, les opinions divergent quant à l'efficacité de regrouper tous les intimidateurs. Il semble que le risque soit élevé que l'intimidation recommence de plus belle, car les intimidateurs peuvent rapidement et par émulation se tourner davantage contre la victime. Cette étape

est donc évitée dans plusieurs milieux scolaires. Il faut savoir que dans plusieurs milieux, les enseignants n'ont pas la formation requise et le temps suffisant pour bien évaluer la situation à cet égard. Il y a danger en effet que plusieurs enseignants se mettent à critiquer la méthode en affirmant qu'elle est beaucoup trop exigeante et qu'il y a risque de faire des faux pas. Pour contourner cet écueil, il a été suggéré³ de rencontrer le groupe d'intimidateurs en présence d'élèves populaires et ayant du leadership. Il semblerait qu'une telle dynamique encouragerait les élèves à persister dans leurs solutions constructives.

La **quatrième phase** est particulièrement délicate. C'est la rencontre de médiation comme telle. L'intervenant rencontre ensemble les intimidateurs et la victime. Il doit rassurer la victime avant la rencontre. L'intervenant exerce tous les rôles d'un médiateur : écoute active, justice et impartialité, attention portée à tous et attitudes respectueuses. On vise ici une entente de coexistence pacifique. À la fin de la rencontre, le médiateur s'assure que les engagements décidés soient satisfaisants pour les deux parties (une victime passive peut parfois laisser croire à un accord avec le groupe sans oser manifester son désaccord; on doit être vigilant quant à cette possibilité). Cet exercice exige du doigté de la part de l'intervenant et l'expérience aide grandement à déceler si tous les élèves adhèrent à cette étape. Il devra être habile à discerner les signes d'un dérapage afin de rectifier le tir, sinon le problème peut s'envenimer. À cause de ces difficultés, dans plusieurs milieux, on élimine également cette étape.

La **cinquième phase** est essentielle : le suivi et les retours. Revoir de façon informelle le groupe d'intimidateurs pour voir si l'entente est respectée et apporter du support à la victime si nécessaire. Dans plusieurs milieux, c'est la « navette diplomatique » que fait l'intervenant avec chaque intimidateur et avec la victime.

Évaluation de la MIC dans des écoles en Abitibi

Dans le milieu scolaire, il faut d'abord déterminer qui va agir comme intervenant : les enseignants ou une personne désignée. Au primaire, on a tenté de déléguer cette tâche à l'enseignante de l'élève intimidateur, étant donné le bon lien supposé avec l'élève et la croyance que l'élève intimidateur voudra plaire ou faire plaisir à son enseignante. Dans les petites écoles primaires de l'Abitibi, l'avantage de cette délégation est que l'enseignante connaît presque tous les élèves de l'école ce qui rend le lien plus facile. Cependant, il s'est avéré difficile pour les enseignants de trouver le temps nécessaire pour effectuer la démarche du début jusqu'à la fin (et dans ces cas, il ne faut pas leur imposer les étapes 3 et 4), car ils risquent d'empirer la situation en ne réalisant pas la dynamique des intimidateurs qui gagnent plus de pouvoir sur la victime. De plus la méthode exige de la pratique et très peu d'enseignants sont formés adéquatement.

³ Suggestion faite par un psychologue scolaire sur la liste de discussion Psyscol.

Cependant, les milieux qui ont trouvé des façons originales d'appliquer la méthode à leur façon (en l'adaptant si nécessaire) vivent des succès. Ainsi, à l'école secondaire Natagan de Barraute, l'intervenante est une technicienne en éducation spécialisée qui a établi un bon lien avec les élèves. Elle est supervisée par la psychoéducatrice de l'école qui rencontre les intimidateurs chroniques (tout de même peu nombreux) pour qui la MIC n'a pas été profitable. Pour des questions ou des besoins plus spécifiques, la psychologue de la commission scolaire reste disponible à offrir de la consultation ou des formations. La direction de l'école connaît la méthode d'intérêt commun qui s'inscrit dans un programme plus vaste basé sur l'approche d'Olweus. Un comité se rencontre régulièrement. On estime que la méthode fonctionne dans au moins 90 % des cas, c'est donc dire que très peu de jeunes persistent à intimider suite à une ou deux rencontres de MIC. L'éducatrice s'est approprié la méthode et elle est mandatée pour effectuer les suivis dans les cas d'intimidation. Si certains élèves continuent à intimider malgré l'application de la méthode, elle en discute avec la psychoéducatrice et la direction ou avec le comité d'intimidation qui se réunit régulièrement (au moins cinq fois par année). La psychoéducatrice entre en jeu dans les cas les plus graves et le directeur en est toujours informé, ce qui lui permet de continuer à assurer le leadership de son école à cet égard. De plus, il envoie régulièrement des messages par interphone aux élèves afin de les inviter à dénoncer les situations d'intimidation. Lors d'une journée porte ouverte contre l'intimidation, des élèves ont lancé un DVD pour contrer l'intimidation où ils mentionnaient notamment l'efficacité de la méthode.

Toute méthode, comme la MIC, doit s'inscrire dans un programme plus large visant à contrer l'intimidation qui implique tous les intervenants du milieu scolaire et qui leur offre de la formation leur permettant d'agir de façon adéquate quand se produisent de telles situations. Il faut se l'avouer, malgré leur bonne volonté, trop souvent, les intervenants ne savent pas comment agir adéquatement lors d'événements d'intimidation, ce qui peut avoir comme conséquence d'aggraver la situation. Le psychologue scolaire peut être le professionnel le mieux outillé pour offrir au milieu scolaire les balises nécessaires pour une approche efficace pour contrer l'intimidation.

Références

- AQPS (2003). *La méthode d'intérêts communs (shared concern method)*, Dossier Intimidation.
- Rigby, K. (2011). *The Method of Shared Concern : a positive approach to bullying in schools*. Australian Council for Educational Research.
- Rigby, K. (2005). *The Method of Shared Concern as an Intervention Technique to Address Bullying in Schools : an Overview and Appraisal*.
- SCRASSC, (2004). *Méthode d'intérêt commun*. Montérégie.

INTIMIDATION : CONTRIBUTION D'UNE PSYCHOLOGUE À UN SERVICE D'AIDE TÉLÉPHONIQUE ET PAR INTERNET

Par : Karina Béland, Ph.D, psychologue

Comme pour plusieurs d'entre vous, l'intimidation est une problématique qui me tient beaucoup à cœur. Tout au long de ma carrière, j'ai tenté d'intervenir pour contrer l'intimidation dans les différents postes que j'ai occupés. Tout d'abord, comme éducatrice en garderie et monitrice de camp d'été alors que j'étais aux études et ensuite, avec mes interventions psychologiques auprès des jeunes en milieux scolaire et hospitalier. Une autre magnifique opportunité m'a permis d'intervenir directement et indirectement auprès de jeunes vivant de l'intimidation : mon travail à *Tel-jeunes*. C'est cette expérience que j'aimerais partager avec vous.

Tel-jeunes est un service d'intervention pour les jeunes de 5 à 20 ans, par téléphone et sur internet, confidentiel, gratuit et offert en tout temps, jour et nuit. *Tel-jeunes* existe depuis 1991 et au cours de ces années, plus de 1 500 000 jeunes ont pu bénéficier de l'aide offerte. En 2011, on a rejoint plus de 64 811 jeunes à travers ces services. Les intervenants sont tous des professionnels salariés qui bénéficient d'ateliers de perfectionnement et adhèrent à une approche orientée vers des principes de responsabilisation. Ainsi, ils écoutent les jeunes, les soutiennent, les informent et les encouragent à trouver leurs propres solutions. Au besoin, ils réfèrent les jeunes aux ressources spécialisées dans leur milieu.

Mon expérience chez *Tel-jeunes* a débuté au téléphone, comme intervenante à la fois à *Tel-jeunes* et pour *La Ligne Parents*, ces deux services étant chapeautés par le même organisme à but non lucratif, *Générations*. J'ai aussi eu l'opportunité de donner des ateliers portant sur l'intimidation à des adolescents dans plusieurs écoles secondaires du Québec. *Générations* a aussi un service de formation qui offre des ateliers aux enfants, adolescents et parents. Vers les années 2000, *Tel-jeunes* a décidé de faire le grand saut vers l'internet et mon rôle a été de rédiger la documentation qui serait publiée sur le site concernant les problématiques traitées (ex. : intimidation, sexualité, relations amoureuses, violence, drogues, ITS, etc.). Les jeunes peuvent maintenant avoir accès à de l'information sur des sujets qui les préoccupent dans un langage approprié et avec des pistes de solutions adaptées. Le site internet de *Tel-jeunes* leur offre également l'opportunité de prendre part à des forums de discussions supervisés par un intervenant modérateur. Les jeunes peuvent aussi poser des questions et recevoir une réponse personnelle de la part d'un intervenant.

Dernièrement, j'ai eu le bonheur de travailler à la révision de la documentation offerte sur le site internet de *Tel-jeunes*. Je me suis documentée pour mettre à jour la section portant sur l'intimidation afin qu'elle soit adaptée aux nouvelles pratiques et aux approches probantes. C'est ma façon bien personnelle d'intervenir pour contrer l'intimidation, tout en considérant qu'il reste encore beaucoup à faire.

À propos de *Tel-jeunes*

Saviez-vous que *Tel-jeunes* soutient chaque année 4380 jeunes qui appellent pour parler d'actes de violence, dont la moitié portent sur l'intimidation? Sur le site internet, « *teljeunes.com* », 74% de visites proviennent de jeunes qui ont tapé les mots « intimidation », « violence » et « sexualité » dans le moteur de recherche. L'intimidation et la violence occupent manifestement une place très importante dans leurs préoccupations. Voici quelques témoignages de jeunes qui illustrent le besoin d'un tel service d'aide.

Objet : J'ai besoin d'aide

Fille 15 ans

« Salut, Au faite depuis un bout je me fais intimider par une fille ayant aucune raison de me détesté. Elle me hait pour rien et m'humilie toujours dans l'autobus scolaire. Je me demande toujours ce que j'ai pu lui faire mais en dirait qu'elle m'a choisie comme victime. J'ai peur d'aller lui parler car elle influence plusieurs personnes contre moi. Sa me fait tellement mal que j'ai déjà pensé au suicide plusieurs fois mais j'y suis pas capable. Elle me lance des insultes gratuite chaque jour. Je me demande que faire. Aidez moi je vous en pris j'en ai marre de me faire intimider. Pourquoi sa tombe toujours sur moi. je sais que je suis pas la plus belle fille au monde mais je mérite de vivre comme tout le monde sans souffrir chaque jour. Je verse des larmes chaque jours dans me lit et je ne mange plus depuis des jours car je me trouve trop grosse. Je hais ma vie. Que faire? Merci. »

Objet : Le rejet de l'autre
Garçon 15 ans

« je suis rejeté par tout le monde a mon école j'ai vécu du rejet pendant environ 9 ans a l'école accause que je suis différent et le monde on de la difficulté a le comprendre j'ai un ted et mettenent je suis tané de me faire rejeté par les autre mais pourtant je ne suis pas un garçon qui fait des mauvais coup pis qui as une mauvaise attitude et je voudrais savoir comment je pourrais faire en seulement restant moi meme me faire accepté par les autre? »

Objet : Intimidation?
Fille 14 ans

« Bonjour, à l'école des filles me traite d'esti de folle , de conne , de prendre des pillules contre l'hyperactivité , de folle , de naine . Je ne sais pas si c'est de l'intimidation parce que c'est pas toujours devant moi qui le dit . Je suis rentré dans un vestiaire et la fille disait que j'étais une esti de folle et que je devais me faire soigné. Quelque fois elle me l'a dit devant moi , j'essais de me défendre mais parfois j'ai de la difficulté , car ils sont plusieurs. Je fais de l'anxiété et parfois j'ai de la difficulté à me concentrer parce que je me demande tout le temps pourquoi moi je ne leur ai rien fait. . . Bref, est-ce que c'est de l'intimidation et quesque je dois faire ? Je ne veux pas en parler à des enseignants parce que à mon école aucun enseignant m'aime. . . »

Objet : Mon chum intimide ma meilleure amie
Fille 12 ans

« Salut, J'ai un chum et je l'adore mais depuis le début de l'année, il niaise ma meilleure amie. Au tout début, on trouvait ça drôle mais ça a vite dégénérer et c'est devenu de l'intimidation. Mon amie ne voulait pas en parler à son prof car c'est mon chum et elle ne voulait pas me blesser. J'ai finalement réussi à la convaincre et il a eu des conséquences. De plus, je lui en est parler en privé. Il a arrêté mais depuis quelques semaines il recommence, on dirait qu'il n'a pas compris la leçon. Ma meilleure amie est vraiment enragée face à cette situation. Et moi, je ne sais plus quoi faire pour l'aider tout en restant en couple avec mon chum. S.V.P aider moi!!! »

UN DIRECTEUR GÉNÉRAL APPORTE SON APPUI AUX INITIATIVES DE SES ÉCOLES EN REGARD DE L'INTIMIDATION

Par : Serge Bergeron, directeur général
Commission scolaire du Pays-des-Bleuets

L'intimidation est un phénomène qui existe depuis toujours, mais difficile à saisir en raison de sa complexité.

De plus, existe une grande contradiction dans notre culture actuelle. En effet, dans certains contextes, c'est un phénomène qu'on banalise. Plusieurs témoins préfèrent ne pas le voir pour ne pas avoir à intervenir ou parce qu'ils ne savent pas comment agir efficacement. La victime, quant à elle, préfère se taire puisqu'on l'incite à la loi du silence, en prétextant que le temps arrangera les choses. Quant à l'agresseur, il améliore son pouvoir à l'intérieur du processus.

À l'opposé, dans d'autres contextes, on confond l'intimidation avec toute situation conflictuelle : prise de position, chicanes d'enfants et comportements inappropriés. On voit de l'intimidation là où il n'y en a pas.

Il peut donc paraître difficile de faire la part des choses et de s'attaquer au phénomène de la violence à l'école, laquelle on le sait peut prendre plusieurs formes telles que : cyberintimidation, discrimination, homophobie, violence physique, agression indirecte, taxage, etc. Alors dans ce contexte, comment une commission scolaire se positionne-t-elle? Elle passe à l'action.

Savoir

Les commissions scolaires du Saguenay-Lac-Saint-Jean n'ont pas attendu le projet de loi 56 avant d'agir. Depuis plusieurs années, des intervenants sont sensibles au phénomène de l'intimidation. Ils forment, informent et outillent les enseignants, les parents et les jeunes.

Afin que les jeunes, les parents et les éducateurs prennent conscience de leur rôle et agissent contre l'intimidation et la violence à l'école, un travail s'est fait à deux paliers :

- la prévention (information, dénonciation) auprès de plusieurs clientèles cibles (les jeunes, le personnel, les parents), dans le but de comprendre le phénomène de la violence;
- l'intervention auprès de plusieurs clientèles cibles (intimidateur, intimidé, témoins), dans le but de mieux les outiller afin de favoriser des prises de conscience et de les amener à détecter les manifestations et intervenir efficacement.

Documentation, projets, rencontres de groupe et suivis individuels sont des exemples de moyens qui ont été privilégiés.

Plusieurs plans d'action/programmes sont mis en place dans les écoles pour prévenir l'intimidation et pour développer les habiletés sociales des jeunes. On sait maintenant que ces interventions les outillent et les amènent à adopter des comportements plus sains et à mieux réagir aux situations d'intimidation.

Vouloir

La mise en place de projets mobilisateurs dans les établissements où chacun participe à sa façon, est un travail d'équipe qui implique les enseignants et tous les membres des services complémentaires, de soutien et des professionnels (techniciens en éducation spécialisée, travailleurs sociaux, psychologues, psychoéducateurs, animateurs de vie étudiante et de vie spirituelle et d'engagement communautaire).

Le programme « L'Ambassadeur », de l'école secondaire Des Chutes de Dolbeau-Mistassini, est un bel exemple de projet initié dans une de nos écoles secondaires et qui a inspiré plusieurs autres régions en matière de prévention et d'intervention. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a également sélectionné le projet « *Où est Babak, le monarque?* », un livre audio destiné aux tout-petits parmi les initiatives à suivre. Dans ce projet les élèves de première secondaire de la Polyvalente de Normandin sensibilisent les jeunes de 3 à 8 ans, au phénomène de l'intimidation et les incitent à dénoncer ces situations.

Ailleurs dans la région, les projets contre l'intimidation se multiplient. Composition de chansons sur la non-violence, mise sur pied de semaine thématique portant sur la non-violence, production de DVD et mise en place de comités regroupant des intervenants de tous les horizons, sont des exemples d'initiatives mises sur pied dans les écoles de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay.

À la Commission scolaire du Lac-Saint-Jean, l'école secondaire Camille-Lavoie a instauré un programme d'aidants naturels. Les élèves de l'école ont été invités à désigner des pairs possédant des habiletés naturelles pour aider les autres (écoute, disponibilité, discrétion). Les jeunes choisis recevaient une lettre de la direction les invitant à un processus de sélection afin de faire partie du groupe d'aidants naturels. Douze jeunes ont été sélectionnés et ont reçu une formation afin d'être outillés pour pouvoir jouer leur rôle. Un répondant par école a été identifié pour s'occuper spécifiquement de la prévention de la violence, y compris l'intimidation.

Les intervenants ont d'ailleurs le souci d'impliquer les jeunes dans ces initiatives. Leur implication les sensibilise automatiquement. Les messages promus par les jeunes et pour les jeunes sont souvent plus porteurs.

Pouvoir

Mais toute cette mobilisation ne pourrait voir le jour et se poursuivre sans le leadership incontestable des directions d'établissement et l'appui manifeste de la direction générale. En effet, depuis le dépôt du plan d'action ministériel, toutes les écoles primaires et secondaires ont été invitées à faire le portrait de leur situation en lien avec l'intimidation et la violence et à en tenir compte dans leur plan de réussite. D'autres initiatives naîtront sans aucun doute de cette évaluation, puisque l'intimidation et la cyberintimidation sont des phénomènes en constante évolution, qui demandent de continuels réajustements de la part de tous les acteurs de la société.

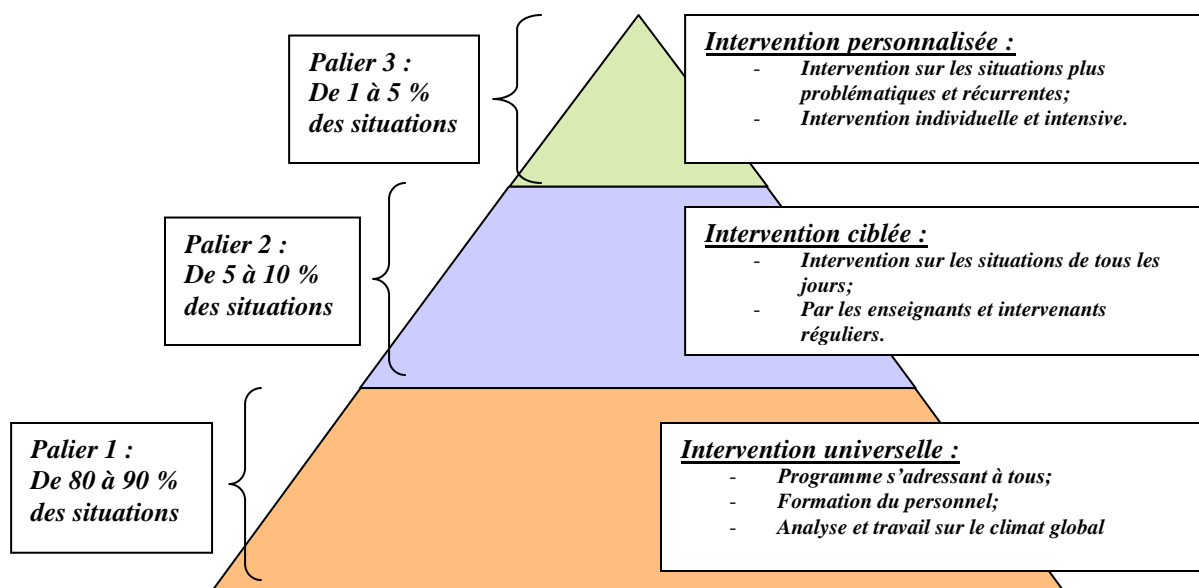
PORTRAIT D'UNE RÉGION EN ACTION

Par : Sylvain Bernier, psychologue scolaire
Commission scolaire du Pays-des-Bleuets
Membre du CA de l'AQPS
Personne-ressource au SRSE
Saguenay-Lac-St-Jean

L'objectif de cette section du numéro spécial du Bulletin de liaison de l'AQPS portant sur l'intimidation en milieu scolaire est de tracer le portrait des actions posées dans une de nos régions du Québec. Ce qui est présenté n'a pas la prétention d'être un exemple d'excellence, puisqu'il se mène dans de nombreux endroits du Québec des projets de qualité. On veut ici témoigner d'actions intéressantes et surtout d'un travail d'équipe particulier entre les différents intervenants scolaires, mais aussi, entre les différents partenaires tant du réseau scolaire que des milieux externes. On reconnaît maintenant l'importance de l'engagement de tous face aux situations d'intimidation, tant de la part des adultes que des pairs et sans oublier la collaboration des parents et de différents organismes sociaux pour assurer une cohérence des actions dans toutes les sphères de la vie des jeunes.

Grâce à la collaboration de nombreux intervenants de la région du Saguenay-Lac-St-Jean, nous vous proposons ici un tour d'horizon partiel de ce qui se fait chez nous, simplement pour favoriser l'émergence d'idées et pour susciter les échanges dans vos milieux respectifs.

D'abord, un mot sur la Réponse à l'intervention (RAI) comme cadre d'interventions que nous devrions favoriser en matière d'intimidation en milieu scolaire : ce cadre réfère souvent à une pyramide qui illustre assez bien les trois paliers d'intervention que nous devrions retrouver/favoriser lorsqu'il est question d'intervention RAI.



Le **premier palier**, l'intervention universelle, s'intéresse tout d'abord à la compréhension de ce qu'est le phénomène de l'intimidation entre enfants : la définition, les caractéristiques, le rôle des pairs, la prévalence, les comportements adoptés par les jeunes mais aussi par les adultes, etc. Ce premier palier vise aussi à favoriser le développement d'habiletés sociales qui permettent de se prémunir contre ce phénomène. Il y a donc nécessité de formation/sensibilisation des adultes : enseignants, éducateurs, professionnels, gestionnaires, parents, etc. Une telle formation/sensibilisation devra s'intéresser au climat scolaire et social dans lequel gravitent les jeunes. À ce palier les jeunes seront sensibilisés à la dynamique de l'intimidation (et cyberintimidation) de façon à les rendre conscients des comportements adoptés soit par eux ou autour d'eux, des réactions à développer afin d'assainir le climat dans lequel ils vivent tous les jours. Déjà, lorsque ces premières interventions sont bien complétées, le climat devrait s'améliorer de façon palpable. Les passages d'un palier d'intervention à un autre dans le contexte d'intervention RAI doivent toujours faire suite à une évaluation concrète des comportements, par observations colligées régulièrement.

Au besoin, suite à l'application du premier palier, on s'intéressera au développement du **deuxième palier** qui consiste à intervenir de façon assidue sur les situations « régulières ou ordinaires » d'intimidation. Ces interventions devraient être effectuées principalement par les enseignants ou du moins par des intervenants qui travaillent fréquemment à proximité de ces jeunes, intervenants connus et signifiants pour eux. C'est à ce deuxième palier que l'école mettra en place un système structuré afin de pouvoir identifier les situations problématiques et d'intervenir sur celles-ci rapidement et efficacement. Les interventions favorisées à ce palier viseront à bien identifier les comportements inacceptables et à développer tant chez l'intimidé que chez l'intimidateur des attitudes prosociales permettant de répondre adéquatement à leurs besoins. Les professionnels des services complémentaires sont à cette étape des ressources essentielles

afin d'accompagner les enseignants dans les interventions à préconiser et dans les systèmes à mettre en place dans l'école.

Pour les situations qui perdurent, pour les jeunes dont les comportements d'intimidation n'évoluent pas ou même s'aggravent, le passage au **troisième palier** d'intervention devient incontournable. C'est à ce palier que se fera le travail avec le jeune qui persiste dans son intimidation ou avec la victime qui le demeure malgré la mise en place de différentes mesures d'aide. Les interventions à ce palier seront souvent menées par un professionnel dans un cadre « thérapeutique » et les parents seront appelés à collaborer. L'intervention s'effectuera de façon intensive et sur un temps significatif.

Ce cadre d'intervention qu'est la RAI permet de bien ordonner les différentes interventions selon l'intensité des problématiques. De plus elle nous permet de mieux situer le rôle de chaque intervenant en fonction du type d'intervention préconisé. La région du Saguenay-Lac-St-Jean tente de s'inspirer au mieux de cette approche dans ses interventions pour contrer l'intimidation.

Les premiers à accepter de collaborer à la rédaction de textes pour cette partie du Bulletin de liaison ont été les directeurs généraux des quatre commissions scolaires de la région du Saguenay-Lac-St-Jean et ils ont invité leurs écoles à faire connaître leurs projets et à nommer un représentant pour exprimer l'intérêt et l'importance que portent les administrateurs scolaires à l'intervention structurée en rapport avec l'intimidation dans leurs institutions scolaires. C'est pourquoi M. Serge Bergeron, directeur général de la Commission scolaire du Pays-des-Bleuets a écrit la lettre d'introduction de ce mini-dossier. Son texte témoigne particulièrement bien de l'importance de l'incontournable appui nécessaire des administrateurs scolaires dans un dossier comme celui-ci.

Les directions générales des commissions scolaires ont donc invité les écoles à faire connaître leurs projets et actions qui visent à contrer l'intimidation.

Sur le terrain, des projets réalisés

Certains projets plus particuliers mis sur pied dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean ont été soumis et servent à illustrer les actions entreprises. Ces projets pourraient permettre l'émergence d'idées afin d'aider à démarrer un projet dans un autre milieu ou bonifier un projet déjà existant. Le lecteur est invité à lire un compte-rendu de ces projets dans les textes de ce dossier. Il s'agit des textes de Nathalie Fortin, de Sylvain Vézina et de Josée Munger. Nous rapportons également ici d'autres projets vécus dans notre région. Les voici :

➤ Deux projets mis sur pied par des étudiants

Des étudiants plus âgés se sont intéressés à ce que pouvaient vivre les plus jeunes au regard de l'intimidation. Ils ont décidé de produire des outils d'intervention, selon leur

regard et selon leur propre expérience. L'un des avantages d'un tel projet est que les jeunes qui désiraient travailler ce thème devaient nécessairement être sensibilisés et formés convenablement avant de produire quoi que ce soit. Plusieurs discussions ont été menées entre eux et des intervenants connaissant bien le phénomène, mais aussi dans leur milieu de vie, scolaire ou familial.

Le **premier projet** a été élaboré par les élèves de première secondaire de la Polyvalente de Normandin de la Commission scolaire du Pays-des-Bleuets et s'adressait à des jeunes de 3 à 7 ans. L'idée du projet a pris naissance suite à la prise de conscience des jeunes adolescents des réalités de l'intimidation, ses répercussions sur les jeunes et la loi du silence qui l'entoure. Ils ont donc proposé de préparer un matériel pédagogique, de type livre audio pour les plus jeunes. L'outil devait permettre le développement d'habiletés sociales et de comportements qui préviennent l'intimidation et incitent les jeunes à révéler ce qui se passe réellement et à faire confiance. On y présente les jeunes et les adultes à travers des personnages d'animaux et de fleurs qui modèlent les comportements à développer. Ce « livre audio » a été conçu entièrement par les élèves de première secondaire sous la supervision de trois enseignants de leur école (Danielle Simard, Caroline Tremblay et Jean-Pierre Boutin). Au total, 150 personnes ont été impliquées dans la réalisation de ce travail tout au long de l'année scolaire, travail qui par ailleurs intégrait les apprentissages scolaires.

Le matériel produit contient deux histoires s'adressant aux petits et inclut six chansons accrocheuses et faciles à apprendre.

Ce projet a été appuyé par de nombreux collaborateurs dont les écoles primaires du secteur, la commission scolaire, des entreprises locales et certains ministères (MELS, le ministère de la Culture). L'outil a été présenté à l'ensemble des élèves du premier cycle du primaire du secteur lors d'une activité spéciale. Le matériel sera utilisé par les titulaires de classe dès l'an prochain et il est disponible pour qui désire se le procurer. (Pour plus d'informations, contacter un des trois enseignants mentionnés à la Polyvalente de Normandin, 418 276-6855.)

Le **deuxième projet** s'appelle « Les Désamorçeurs » et a été initié par un groupe d'étudiants du Centre d'éducation des adultes Laure-Conan (CSRS).

C'est à la suite de récents événements largement publicisés dans les médias que ces étudiants ont voulu s'impliquer en produisant un matériel destiné à aider les plus jeunes. D'ailleurs, la plupart de ces étudiants adultes avaient eux-mêmes subi de l'intimidation lors de leur passage au secondaire ou avaient été intimidateurs. Ils espéraient par leur action sensibiliser les élèves de première secondaire à la réalité de l'intimidation et aux solutions existantes.

L'équipe qui les a supportés tout au long de leur projet était composée d'une travailleuse sociale du milieu, d'une conseillère en orientation, d'une technicienne en loisir et de l'agente pivot sur le dossier « violence et intimidation » de la CSRS.

Le projet a consisté dans la production d'un DVD (diffusion en 2012) permettant une sensibilisation des élèves quant au phénomène de l'intimidation. Ce DVD sera accompagné d'une trousse d'animation pédagogique afin d'en faciliter l'utilisation en classe par un personnel signifiant pour les élèves, soit les enseignants, les animateurs de vie étudiante, etc.

Les deux principaux moyens d'action sont l'information et la mobilisation des étudiants du CEA tout au long de la réalisation du projet, ainsi que la sensibilisation des étudiants de 1^{er} cycle du secondaire à compter de l'automne 2012 et se poursuivra les années suivantes.

Ce projet a permis d'asseoir un précieux collaborateur avec les étudiants du CEA, soit l'organisme *Production de l'Autre Oeil* qui est habitué à travailler avec les jeunes adultes en difficulté, à les soutenir et les engager dans des projets mobilisateurs.

Déjà, le projet a eu un effet stimulant sur les jeunes instigateurs du projet. Ils ont été persévérants dans leurs études, ce qu'on ne leur reconnaissait pas, et ils ont retiré une grande fierté d'être nommés Lauréat du concours *Entrepreneuriat* au niveau local et régional. Au plan personnel, ces jeunes adultes se sont montrés assidus en classe et ont affirmé s'être découvert des habiletés nouvelles (composition, production, réalisation, acteur, etc.). Ce projet a permis à de jeunes adultes ayant déjà subi de l'intimidation en milieu scolaire de réapprivoiser ce milieu. Le matériel produit pourra servir à d'autres jeunes et leur éviter de vivre les mêmes expériences néfastes. (Pour plus d'informations, contacter Kathleen Belley, t.s., agente pivot en prévention et traitement de la violence à l'école, C.S. des Rives-du-Saguenay, kathleen.belley@csrsaguenay.qc.ca)

➤ **D'autres exemples de projets intéressants**

À l'École polyvalente Jonquière, Commission scolaire de la Jonquière, un programme a vu le jour en 2008. Il s'agit d'un comité formé de la direction adjointe, de membres du personnel enseignant et du personnel de soutien, accompagnés des professionnels de l'école. La bougie d'allumage a été la passation du Questionnaire sur l'environnement scolaire (QES) et le lancement du « Plan d'action pour prévenir et contrer la violence à l'école du MELS ». On avait remarqué des éléments qui forçaient le questionnement sur le sentiment de sécurité des élèves. Les gens ont désiré améliorer le climat.

Au départ, on a voulu informer et sensibiliser l'ensemble de l'école afin que le plus grand nombre d'intervenants scolaires puissent intervenir avec les victimes, les agresseurs et les témoins. Une formation s'adressant à l'ensemble du personnel de l'école

avait d'ailleurs été offerte afin de partager un langage commun et une compréhension plus approfondie de ce phénomène, formation offerte par M. Richard Gagné, psychologue.

Ces premières réflexions ont permis de mettre en place des interventions bien structurées. Au palier de l'intervention universelle, une tournée de toutes les classes des élèves et des enseignants de secondaire 1 et 2 a été réalisée. Les élèves du 2^e cycle ont été informés en grand groupe. Il y a eu aussi mise en place d'interventions plus ciblées visant un seul élève à la fois ou un groupe, ayant pour objets : gestion des émotions, gestion de conflits, médiation, habiletés sociales, etc. Ces interventions se poursuivent depuis 2008.

En 2011-2012, aux interventions annuelles, une équipe multidisciplinaire a ajouté un microsite internet qui a permis une tournée d'information destinée à tous les élèves et au personnel portant sur la cyberintimidation. Également, pour favoriser davantage la prévention, les intervenants se sont déplacés dans les écoles primaires du secteur, afin de sensibiliser l'ensemble des groupes de 5^e et 6^e année sur la cyberintimidation.

Au besoin, les mesures mises en place prévoient d'aller chercher d'autres collaborateurs : policier éducateur, organisme communautaire, CLSC, etc.

Pour évaluer l'efficacité des interventions, on a eu recours à des mesures comme la compilation statistique des faits observés et des dénonciations par les victimes et les pairs. Cette expérience a permis d'observer différentes choses :

- l'importance des deux paliers d'intervention : universelle et ciblée;
- la mobilisation incontournable d'une équipe multidisciplinaire;
- le besoin d'assurer la protection de la confidentialité afin de conserver la crédibilité du système;
- la nécessité de convaincre que le fait de dénoncer est une mesure éducative et non un acte de délation;
- l'implication des élèves dans tout le processus s'avère un élément qui renforce l'efficacité d'un tel programme.

(Pour plus d'informations, contacter M. Mario Bernier, directeur de l'École polyvalente Jonquière, 418 547-5781.)

Dans cette même commission scolaire, quatre écoles primaires se sont regroupées afin de développer une approche pour prévenir et intervenir sur les situations d'intimidation ou de violence. Les quatre écoles impliquées sont : Notre-Dame-du-Sourire, Notre-Dame-de-l'Assomption, Sainte-Bernadette et Sainte-Lucie.

Leur démarche a démarré lorsqu'ils ont constaté auprès des élèves de maternelle, 1^{re} et 2^e année des difficultés en habiletés sociales, la présence de gestes d'intimidation et de violence. Les enseignants et le personnel scolaire ressentaient une certaine impuissance

face à ces comportements et de la confusion devant des définitions et compréhensions divergentes concernant le vocabulaire en matière d'intimidation et de violence.

Les quatre directions d'écoles impliquées, avec quatre techniciennes en éducation spécialisée, ont mis sur pied un comité afin de mieux comprendre la situation et de proposer des interventions. Le programme déjà existant, « *L'école au cœur de l'harmonie* », a été retenu comme matériel de base afin de développer des comportements préventifs et les habiletés sociales nécessaires pour contrer les situations d'intimidation et de violence. Ces démarches ont conduit à la création de cinq ateliers pour chaque degré scolaire ciblé. Les parents ont été informés et sensibilisés aux ateliers et aux apprentissages que leurs enfants effectuaient afin de susciter leur collaboration.

Les enseignants titulaires s'impliquaient directement auprès de leurs élèves lors des animations de groupe. Ces animations recouraient à un matériel symbolique de cartes de cœur et de pique pour parler des comportements agréables qui entraînent ou construisent l'amitié et qui peuvent aider à régler des conflits (cœur) et des comportements désagréables qui peuvent blesser physiquement ou psychologiquement (pique) et qui risquent de détruire l'harmonie. À des arbres dessinés sur de grands panneaux dans chacune des classes, les enseignants pouvaient ainsi fixer les comportements *cœurs* ou les comportements *piques* et en discuter avec leur groupe. Des histoires, des contes et des allégories ont été présentés aux élèves afin de faire ressortir les comportements des différents personnages. Par la suite, les élèves devaient classer les comportements en deux catégories (les comportements constructifs et les comportements destructifs). L'évaluation du programme mis en place s'est effectuée principalement à l'aide d'un sondage d'appréciation. Le résultat a été très positif. (Personne à contacter : Annie Thibeault, école Notre-Dame-de-l'Assomption, 418 548-7158.)

Une expérience vécue à l'école Antoine-De-St-Exupéry à la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay a attiré notre attention par le type de collaboration avec des étudiants en techniques policières.

Dans cette école, on déplorait des conflits lors des récréations et le manque de structure et de suivi dans les cas d'intimidation. On intervenait à l'aveugle, selon le sentiment du moment, même avec la meilleure intention. Le manque de cohésion entre les intervenants ressortait.

Il y a eu création d'un comité « intimidation ». Une dizaine de personnes se sont réparties en sous-groupes afin d'analyser certains aspects des observations notées par le personnel de l'école. Tous les types d'intervenants étaient représentés au sein du comité : psychoéducateur, enseignants de tous les cycles, éducateurs spécialisés et évidemment la direction de l'école engagée à fond dans la démarche.

Des actions ont été mises en place :

- récréations animées par des adultes signifiants;
- pièce de théâtre pour les élèves de la troisième à la sixième année sous l'animation d'une enseignante et de son groupe d'élèves en théâtre;
- activité de sensibilisation en classe pour les élèves de la troisième à la sixième année sur le phénomène de l'intimidation animée par des étudiants en techniques policières;
- lecture, par les titulaires de ces groupes, de l'histoire Howard B. Labougeotte aux élèves du préscolaire et du premier cycle et discussion;
- création d'un protocole d'intervention qui sera à l'agenda en 2012-2013;
- passation d'un sondage aux élèves de la troisième à la sixième année afin de définir comment se traduit l'intimidation dans l'école.

Déjà en fin d'année, des résultats tangibles étaient observés :

- diminution de la violence sur la cour de récréation, moins de gestes rapportés et observés par les adultes;
- belle prise de conscience dans les commentaires des jeunes suite à la visite des étudiants en techniques policières;
- capacité chez les élèves de distinguer un conflit de l'intimidation;
- meilleure compréhension par les enseignants des interventions à adopter en cas d'intimidation;
- préparation de l'équipe-école pour 2012-2013 et ce, en fonction au projet de loi 56.

À cette école, on constate une belle mobilisation de l'ensemble du personnel, mobilisation que l'on désire maintenir afin de développer une rigueur dans l'application des mesures mises en place. (Personne à contacter : Mélanie Girard, enseignante, école Antoine-De-St-Exupéry, 418 698-5151.)

En conclusion

Nous sommes convaincus que dans toutes les régions au Québec, des programmes et des structures de qualité ont été créés. Les expériences rapportées plus haut, expériences vécues au Saguenay-Lac-Saint-Jean, servent à rappeler que chacun peut agir dans son milieu et ce, en tenant compte de ses moyens et de son contexte.

Le modèle d'intervention proposé par la RAI est une façon intéressante et prometteuse de bien cadrer les interventions et de situer le rôle de chaque intervenant. Il rappelle la nécessité de l'implication de tous, jeunes et adultes.

En respectant un modèle d'intervention éprouvé, en structurant nos actions, en s'alimentant aux données de la recherche, en se donnant un langage commun, en partant

d'une équipe d'éducateurs mobilisée (dirigeants, enseignants, services complémentaires, etc.), il est possible d'innover et de répondre aux besoins de nos milieux.

Le psychologue scolaire peut exercer un rôle majeur dans la mise en place de tels programmes. Pour y arriver, il ne doit pas hésiter à vendre ses idées et à collaborer pleinement avec les milieux dans lesquels il œuvre. Ses connaissances et ses compétences spécifiques peuvent faire la différence.

Devant un problème caché comme l'intimidation, l'inaction ou l'immobilisme seront souvent plus ravageurs qu'une erreur commise avec l'intention d'aider!

(Un merci particulier à Mme Nancy Simard, travailleuse sociale, agente de soutien régional, Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école, Direction régionale du MELS Saguenay-Lac-Saint-Jean pour sa précieuse collaboration.)

Annexe

Nous avons proposé une grille d'analyse afin de faciliter la présentation de ce qui avait été mis en place dans les établissements de la région. Une telle grille pourrait éventuellement permettre à une équipe-école d'analyser leur propre projet visant à contrer l'intimidation/la violence et favoriser la discussion.

Grille d'analyse / présentation d'actions...

L'intimidation en milieu scolaire

Les aspects favorisant la réflexion...

Titre du projet mis en place
Les besoins constatés qui ont motivé la mise en place du projet (besoins constatés pour les jeunes, les parents, le personnel scolaire, la mesure de départ, etc.)
L'équipe de réflexion qui a amorcé la démarche (les personnes impliquées)
Le choix des actions à poser (les paliers d'intervention (RAI), les personnes visées, l'évolution des paliers d'intervention dans le temps, etc.)
La formation du personnel scolaire (par qui et comment)...
L'implication de collaborateurs extérieurs (les parents, le CLSC, les organismes communautaires, les instances municipales, les milieux policiers, etc.)
Les résultats observés (comment ils sont observés, mesurés; chez les jeunes, les intervenants scolaires, les parents...)
La présence d'une mesure d'observation (outils utilisés, fréquence d'utilisation, etc.)
Regard réflexif sur notre projet
Les points forts...
Les améliorations, les défis...
Si un autre milieu devait emprunter notre projet, on recommanderait...
Personnes à contacter...

À L'ÉCOLE SECONDAIRE DES CHUTES, L'INTIMIDATION ON S'EN OCCUPE!

Par : Nathalie Fortin, travailleuse sociale
Sarah Lamontagne, enseignante
École secondaire Des Chutes
Commission scolaire du Pays-des-Bleuets

Les besoins qui ont motivé la mise en place du projet

L'École secondaire Des Chutes est une école de 1^{er} cycle du secondaire, de la Commission scolaire du Pays-des-Bleuets. En 2001, de nombreux événements d'intimidation étaient rapportés au personnel. Chaque situation était traitée à la pièce, selon les connaissances et les habiletés des personnes qui recevaient l'information.

L'équipe de réflexion qui a amorcé la démarche

En 2002, avec la volonté de l'équipe-école et le leadership de la direction, un comité de travail a été mis sur pied composé de la direction, de la travailleuse sociale, de la technicienne en travail social, de techniciennes en éducation spécialisée et de quatre enseignantes. Suite à cette initiative, des actions ont été posées pour contrer l'intimidation dans notre école.

Les choix des actions à poser

1. Le comité adulte

Dans un premier temps, le comité adulte s'est penché sur la mise sur pied d'une politique scolaire. Ce cadre de référence permet de structurer et d'uniformiser nos interventions.

Par la suite, le comité a construit des rencontres de sensibilisation. Ainsi, à chaque début d'année, des animations sont réalisées dans tous les groupes classe.

Également, les membres du comité ont constamment le souci de sensibiliser leurs collègues et les parents aux manifestations d'intimidation et à l'importance d'intervenir rapidement.

2. La politique scolaire

La politique scolaire a d'abord un objectif éducatif. On la retrouve dans l'agenda de chaque élève et elle est appliquée rigoureusement. La démarche d'intervention s'inscrit dans un processus de résolution de problèmes à partir de

médiations réalisées par des adultes de l'école formés à ce type d'intervention. Le cadre de référence cherche à impliquer les principaux adultes qui gravitent autour des élèves (le personnel de l'école, les parents, les organismes externes et les policiers). Les interventions sont colligées via un programme statistique.

3. La sensibilisation dans les classes

En octobre, chaque groupe de l'école est rencontré par deux membres du comité. Les élèves sont sensibilisés aux caractéristiques, manifestations et acteurs impliqués dans l'intimidation. L'accent est mis sur l'importance de la dénonciation et de la prise en charge par tous les acteurs de l'école (personnel et élèves). Pendant cette rencontre, une mesure sociométrique (dénomination par les pairs) est effectuée dans le but de connaître les intimidateurs, les intimidés et les ambassadeurs potentiels de notre école.

4. Les élèves « ambassadeurs »

Chaque année, à partir de la mesure sociométrique, des élèves ambassadeurs sont sélectionnés. Les ambassadeurs ont trois mandats bien définis : établir des contacts positifs avec les élèves intimidés, intervenir directement ou indirectement (si leur sécurité n'est pas menacée) dans des situations d'intimidation et rapporter à des adultes de l'école des événements dont ils sont témoins. Pour devenir ambassadeurs, les élèves doivent être volontaires, recevoir des appuis de leurs collègues et être recommandés par leurs enseignants. Les ambassadeurs sont rencontrés régulièrement par la travailleuse sociale et une enseignante. Ces rencontres sont l'occasion de recevoir de la formation sur la relation d'aide et de ramener les situations d'intimidation dont ils ont été témoins. La formation de l'école est appuyée par une formation supplémentaire de l'organisme Tel-jeunes.

5. Le projet « Coup de pouce »

Chaque année, à partir des observations du personnel et de la mesure sociométrique, environ dix élèves sont sélectionnés pour participer au projet « Coup de pouce ». Le groupe est animé par les techniciennes en éducation spécialisée et a comme objectif de travailler les habiletés sociales et de favoriser l'implication sociale de ces jeunes dans l'école et dans la communauté. C'est par des activités psychoéducatives et ludiques que les éducatrices tentent d'atteindre leurs objectifs.

La formation du personnel scolaire

Chaque année, une formation sur la médiation est donnée au personnel du comité adulte qui est sensibilisé à la problématique de l'intimidation, ses manifestations, ses

caractéristiques et les acteurs. Tel que formulé dans la politique scolaire, les adultes ont la responsabilité d'intervenir dans les situations d'intimidation et la formation vise à développer leurs compétences en ce sens. Ces adultes deviennent des agents multiplicateurs dans leur milieu. Ceci permet une sensibilisation continue auprès de l'équipe-école tout au long de l'année.

L'implication de collaborateurs

Les ambassadeurs reçoivent de la formation sur des termes variés de l'organisme Tel-jeunes, par exemple : « Aider mon ami », « Être en amour d'égal à égal », « Faire passer le courant sans se brûler », « Mon corps : ami ou ennemi? », « Parent à vendre! », « La cyberintimidation : entre le Web et la réalité », « L'estime de soi : miser sur soi, pourquoi pas? ».

Au besoin, un organisme de justice alternative peut rencontrer les élèves intimidants pour les entretenir sur les conséquences judiciaires d'une plainte policière. Lorsque nécessaire, les policiers sont mis à contribution pour intervenir dans des cas plus graves d'intimidation.

Les résultats

Selon nos données, 85 % des événements rapportés sont réglés après une première intervention du personnel formé de l'école. En moyenne, par année, 250 événements sont rapportés, dont au moins 60 % par des élèves de l'école. Les jeunes sont conscientisés à la nécessité de dénoncer pour profiter d'un milieu sécuritaire.

La présence d'une mesure d'observation

Toutes les interventions sont colligées à l'aide d'un programme informatisé, ce qui permet des données annuelles qui font état de la provenance des situations rapportées, des gestes d'intimidation, des endroits et des moments où se vit l'intimidation dans l'école, ainsi que les interventions effectuées par les membres du personnel.

Les points forts

Les actions de l'École secondaire Des Chutes pour contrer l'intimidation sont d'abord basées sur une approche communautaire. La prise en charge par le milieu (direction, enseignants, intervenants scolaires et élèves) assure la pérennité de ce beau projet depuis 2001.

La formation du personnel, jumelée à une démarche d'intervention claire et structurée, assure l'efficacité des actions posées par le personnel.

Les améliorations, les défis

La consolidation et la bonification des actions déjà existantes sont le principal défi du personnel de l'École secondaire Des Chutes.

Si un autre milieu devait s'inspirer de notre projet, on insisterait sur :

- le leadership de la direction d'école;
- un plan d'action clair entériné par le personnel et les parents;
- la création d'opportunités pour que les gens puissent dénoncer l'intimidation;
- la formation continue du personnel.

Personnes à contacter

Nathalie Fortin, travailleuse sociale
ou
Sarah Lamontagne, enseignante
Commission scolaire du Pays-des-Bleuets
École secondaire Des Chutes
Tél. : 418 276-4175

UNE ÉCOLE SECONDAIRE MOBILISÉE POUR AGIR CONTRE LES VIOLENCES ENTRE ENFANTS

Par : Sylvain Vézina, psychologue scolaire
École secondaire Camille-Lavoie, Alma

Historique

L'école secondaire Camille-Lavoie est une école située à Alma, au Lac-Saint-Jean. On y compte environ 600 élèves, dont environ 66 % sont des filles. Son projet éducatif est centré sur la communication, les arts et les langues. De plus, le Programme d'éducation internationale (PEI) y est dispensé.

En 2006, une problématique dans un groupe nous avait amenés à nous intéresser aux actions à réaliser pour diminuer la violence non seulement au sein de cette classe, mais également à tout le premier cycle. Par intérêt, plusieurs membres du personnel avaient donc décidé de se joindre à un comité visant à rendre le climat de l'école encore plus sécuritaire et plus agréable. L'intention commune était alors de poser des actions pour diminuer les gestes de violence, dont l'intimidation.

Ce comité était formé d'un psychologue scolaire, d'un membre de la direction, de trois enseignants, d'une psychoéducatrice, de l'infirmière ainsi que d'un intervenant social du CLSC et d'une policière de la Sûreté du Québec. Préalablement, un portrait de la situation avait été réalisé à partir de 447 questionnaires sur l'intimidation (tiré du guide de l'AQPS) et de certaines données du Questionnaire de l'environnement socio-éducatif (QES). Il faut dire que le climat de l'école était déjà positif, dès le départ. On y retrouvait peu de violence physique, possiblement parce que la majorité des élèves de l'école étaient des filles. On y observait surtout de la violence de type indirecte : verbale, sociale... En bref, voici des actions qui avaient été réalisées pour atteindre notre objectif, de 2006 à 2008.

- Gestion des événements de violence par les enseignants, la direction et les intervenants.
- Rencontres sur la violence par l'organisme Contact Jeunesse auprès des élèves de première secondaire : programme VI-SA-VI (vivre sans violence).
- Rencontres de sensibilisation sur la violence et l'intimidation avec le psychologue de l'école, dans quelques groupes ciblés de première et de deuxième secondaire.
- Semaine thématique avec saynètes de théâtre portant sur l'intimidation, compositions sur le sujet dans des cours, etc.
- Distribution à tous les enseignants du document « L'intimidation c'est aussi notre affaire! » (Ordre des psychologues du Québec et Association québécoise des psychologues scolaires).

- Distribution aux parents des élèves du premier cycle du document « L'intimidation entre enfants : c'est aussi l'affaire des parents! » (Ordre des psychologues du Québec et la Commission scolaire de Montréal).
- Mise en place d'une boîte aux lettres pour des dénonciations anonymes et pour demander de l'aide. Une note écrite qui parlait de ce moyen ainsi que des services psychosociaux de l'école avait été distribuée.
- Etc.

À partir de septembre 2008, les interventions ciblées avaient toujours lieu ainsi que les ateliers de l'organisme Contact Jeunesse (programme VI-SA-VI). Mais, pour diverses raisons, le comité ne se réunissait plus. Et voilà qu'en 2009, deux tristes événements sont venus coup sur coup ébranler durement les élèves et les membres du personnel de l'école. D'abord, un des élèves est disparu et l'école a été montrée du doigt par les médias. On lui reprochait de ne pas avoir bien géré une situation d'intimidation. Quelques mois plus tard, une jeune élève de première secondaire s'est suicidée. Notons qu'il n'y avait pas de lien entre ces deux événements. Ces épreuves ont entraîné des conséquences importantes à l'école et ont nécessité la mise en œuvre de diverses interventions psychosociales.

Projet éducatif et plan de réussite 2010-2012

En 2010, la situation étant redevenue plus calme, les actions en lien avec le traitement de la violence et de l'intimidation ont repris d'une manière plus structurée. Pour relancer les activités et pour se donner un langage commun, Richard Gagné, psychologue, est venu parler de l'intimidation aux membres du personnel de l'école et a prononcé une conférence sur le sujet aux parents. Par la suite le comité s'est réorganisé avec des anciens et des nouveaux membres, tous volontaires. Une fois de plus, l'objectif poursuivi par ce comité, qui demeure encore en place aujourd'hui, est de travailler à améliorer le sentiment de sécurité dans l'école, en coordonnant diverses mesures pour diminuer la violence. Ce groupe est constitué du psychologue de l'école, d'une direction, de trois enseignants, d'une éducatrice spécialisée, d'un parent, de l'agent de sécurité, d'un agent de soutien pour le traitement de la violence et d'un policier de la Sûreté du Québec.

Le comité a alors décidé d'utiliser un questionnaire pour connaître le point de vue des élèves, pour refaire une bonne analyse de situation et pour évaluer le résultat des actions, au fil du temps. Pour cela et en fonction de nos besoins, nous avons eu recours à un questionnaire déjà existant, mais que nous avons modifié quelque peu et informatisé à l'aide de *Google Docs*. De cette manière, tous les élèves de l'école peuvent y répondre d'une manière anonyme, en moins de 30 minutes par groupe. Le tout se déroule dans une salle d'informatique et le psychologue s'assure de la passation chaque année, vers la fin du mois d'avril. Les avantages de cette démarche sont nombreux : le questionnaire constitue une sensibilisation en lui-même; les jeunes apprécient beaucoup ce moyen; il y a très peu de données à compiler puisque les réponses se comptabilisent instantanément dans un fichier Excel avec des résultats présentés sous forme de graphique pour chacune

des questions; la passation se fait rapidement et tous les élèves peuvent s'exprimer (pas d'échantillonnage). De plus, le questionnaire nous fournit un portrait clair de la situation tout en offrant la possibilité de comparer les résultats d'année en année pour ainsi évaluer le résultat de nos actions.

Depuis 2010, la diminution de la violence fait partie d'un objectif du plan de la réussite de l'école. Aussi, pour mobiliser encore plus le personnel et pour démontrer notre engagement à cet égard, une politique sur l'intimidation a été élaborée, présentée aux élèves et affichée à des endroits stratégiques dans l'établissement. Pour améliorer la cohérence des interventions dans les situations de violence, un protocole d'interventions graduées a également été réalisé. Les étapes qui le constituent doivent évidemment être appliquées avec jugement, tout en tenant compte de la fréquence et de la gravité des gestes posés. Des actions éducatives sont réalisées auprès de l'agresseur dans le but de lui apprendre des comportements adéquats. Le protocole précise les situations plus rares où une intervention policière serait requise. Également, pour assurer un meilleur suivi auprès des intimidateurs, tous les événements de violence connus doivent être consignés au secrétariat, sur une feuille prévue à cet effet. Cette démarche sert aussi à des fins statistiques et de mesure. Quant à la victime, elle reçoit de l'aide et l'expérience nous a démontré l'importance d'un suivi auprès d'elle, après quelques semaines. Cela se fait maintenant systématiquement et on constate que les élèves sont devenus plus conscients, que les adultes se préoccupent réellement de l'intimidation. L'information aux élèves sur nos interventions est donc importante puisqu'elle agit sur leur perception de sécurité et de justice. L'équipe de direction rappelle à l'occasion aux élèves ainsi qu'au personnel, la politique et la démarche d'intervention.

Dans le même sens que les recherches l'avaient démontré, notre sondage a confirmé que le premier cycle du secondaire représente une période de vie plus propice aux incidents d'intimidation. Pour cette raison, il a été convenu de maintenir les rencontres annuelles de groupe en première secondaire par l'organisme Contact Jeunesse (programme VI-SA-VI) et d'offrir également une activité sur la cyberintimidation, animée par un agent de la Sûreté du Québec. En deuxième secondaire, à l'aide d'un diaporama, le psychologue rencontre les groupes pour les sensibiliser et discuter avec eux plus spécifiquement d'intimidation.

Le code de vie de l'école (règlements) a aussi été revu, avec la participation d'élèves. Aussi, afin de sécuriser les corridors, qui ressortaient comme l'endroit où se commettaient davantage les gestes de violence, des caméras de sécurité y ont été ajoutées en 2010. Les élèves ont été informés de l'utilisation qui en serait faite.

D'autres mesures indirectes ont également été mises en place au cours de cette période. Une formation a été donnée au personnel sur la gestion non violente en situation de crise (CPI) et un protocole d'intervention a été établi. Avec la participation de l'organisme Tel-jeunes, un groupe d'entraide par les pairs a été mis en place en 2011. Il est supervisé par le psychologue, une éducatrice spécialisée et une enseignante. Le rôle

de ces jeunes est de dépister et d'aider des élèves qui auraient besoin de l'aide d'un adulte. Aussi, la Fondation des maladies mentales anime annuellement une rencontre de sensibilisation sur la dépression auprès de tous les élèves de troisième secondaire (Solidaire pour la vie). Cette rencontre vise à améliorer la capacité des élèves plus âgés à identifier les signes de la dépression (qui pourraient être ou non reliés à de l'intimidation). Ces élèves peuvent ainsi mieux aider un ami déprimé et le référer vers les ressources d'aide lorsque nécessaire. Parfois, le psychologue anime également un atelier sur la gestion du stress et des émotions à des groupes ou à des individus identifiés.

Depuis 2010, le même questionnaire informatisé a été passé à trois reprises, soit une fois par année. Malgré la situation initiale positive, les résultats globaux des trois années démontrent une amélioration constante, et ce à toutes les questions en lien avec la violence (sentiment de sécurité, violence subie, vue ou faite, intimidation vécue au cours du dernier mois, perception sur le fait que les adultes interviennent pour faire cesser l'intimidation, nombre d'élèves qui leur font peur, etc.). Aussi, d'année en année, les élèves affirment de plus en plus que les gestes d'intimidation les dérangent, que les témoins devraient intervenir lorsqu'il y en a et que justement ils le font davantage. Enfin, le degré de satisfaction des élèves à l'égard des mesures prises pour contrer l'intimidation s'est lui aussi amélioré.

Conclusion

Nous considérons que la mise en place de moyens structurés à différents paliers (universel, ciblé et dirigé) ainsi que la mobilisation du personnel a été bénéfique. Notre sondage a révélé un impact réel sur nos élèves. Il importe de souligner que la qualité du personnel de l'école et des élèves, de même que l'aide de nos collaborateurs ont également contribué à ces résultats.

Le défi des prochaines années sera de maintenir le degré de mobilisation du personnel face aux gestes de violence qui peuvent facilement passer inaperçus. Deux éléments ont été identifiés comme cibles : la formation du personnel sur l'intimidation et l'information aux parents. Mentionnons enfin qu'un projet de réflexion sur le comportement éthique, d'abord vécu par tout le personnel de l'école durant la dernière année, sera présenté aux élèves de l'école au cours de la prochaine année scolaire. Pour ce projet, nous profitons de l'expertise d'un consultant en entreprise qui collabore bénévolement avec un sous-comité de l'école.

Oui, l'intimidation c'est l'affaire de tous! Notre expérience nous a démontré que la mobilisation en équipe entraîne des résultats intéressants et les psychologues scolaires, par leur expertise, devraient à coup sûr y contribuer pour le bien-être de tous.

UN ENGAGEMENT DANS UNE ÉCOLE DU LAC-SAINT-JEAN L'INTIMIDATION, NOUS Y TRAVAILLONS!

Par : Josée Munger, psychologue scolaire
Membre du Comité Qualité de vie
École primaire Saint-Pierre d'Alma

Dans le cadre du thème de l'année « Dénouons l'intimidation », le comité qualité de vie de l'école primaire Saint-Pierre d'Alma s'est donné comme mandat de sensibiliser et d'outiller le personnel de l'école et les enseignants sur le phénomène de l'intimidation.

Dès le début de l'année scolaire 2011-2012, les enseignants ont invité M. Sylvain Bernier, psychologue, pour nous parler de l'intimidation et ainsi avoir la même vision de la problématique. De cette formation, l'équipe-école a retenu que pour obtenir du succès dans sa lutte contre l'intimidation, il est nécessaire d'avoir un plan d'action concerté et de développer les habiletés sociales chez les enfants dès leur jeune âge. Dans cette optique, une équipe dynamique a sélectionné des lectures, des objets de discussions, des activités et des mises en situation. Les thèmes abordés ont été : l'estime de soi, l'empathie, l'acceptation des différences, la gestion des émotions et l'exclusion. Tout au long de l'année, les thèmes ont été développés dans chaque classe afin de développer des compétences sociales chez les élèves. De plus, les enseignantes ont tenté de saisir au quotidien toutes les occasions qui leur permettaient de faire un lien avec l'importance de développer des habiletés sociales et les effets positifs qu'elles engendrent dans leur vie quotidienne.

Tout le personnel de l'école s'est engagé à intervenir pour faire cesser l'intimidation dès qu'elle est portée à leur connaissance et à encourager les témoins à dénoncer. Une procédure d'intervention en situation d'intimidation a été développée dans l'optique d'éduquer chacun à bien remplir son rôle. Pour l'intimidateur, l'intervention vise à réaffirmer la position de l'école, **de tolérance zéro**, face à ses comportements. Elle sollicite la capacité d'empathie de l'élève et le titulaire applique une sanction éducative en fonction de la gravité des gestes. Il est essentiel d'éveiller sa capacité à se montrer empathique et l'amener à adopter des comportements sociaux acceptables.

Bien entendu, lorsque nous parlons d'action concertée, nous incluons la famille qui demeure la cellule la plus importante pour un développement « durable » de bonnes habiletés sociales. C'est pourquoi les parents ont été conviés à une rencontre d'informations et d'échanges animée par Louise St-Pierre, éducatrice spécialisée, et l'auteure de ces lignes. Elles ont sensibilisé les parents aux interventions à prioriser afin de mieux aider nos jeunes à faire face à l'intimidation.

Tout au long de l'année, des actions furent posées pour sensibiliser les jeunes à l'intimidation. Sur les murs de l'école, une mascotte affiche des messages de « non-

violence » préparés par le conseil d'élèves. Un policier éducateur a rencontré les élèves de 5^e et 6^e année pour les entretenir de la cyberintimidation. Les élèves de 5^e année ont assisté à la représentation de la pièce de théâtre « Le Baobab » qui traite de l'intimidation. M. Jasmin Roy, lui-même victime d'intimidation dans son jeune âge, est venu donner une conférence aux élèves des 2^e et 3^e cycles. Enfin, une personne-ressource demeure disponible pour faciliter le suivi lors de possibles situations problèmes.

Pour l'école Saint-Pierre, s'occuper de l'intimidation ce n'est pas une question d'une année, mais d'une entreprise de longue durée. « Agissons ensemble contre l'intimidation » est le thème de l'an prochain.

PROTOCOLE POUR CONTRER L'INTIMIDATION

Conception : Robert Pelletier, psychologue
Luc Lebeau, psychoéducateur
Nathalie Lavallée, technicienne en service social
École des Quatre-Vents
Commission scolaire de la Région de Sherbrooke

Présentation : Robert Pelletier

Le protocole présenté ici est issu du travail de l'équipe multidisciplinaire d'une école où je travaille. Il est le fruit d'une collaboration entre la technicienne en service social, le psychoéducateur et moi-même, psychologue. Le projet est inclus dans le plan d'action contre la violence. L'urgence de produire ce protocole est survenue suite à deux événements majeurs d'intimidation qui ont contribué à conscientiser le milieu et ont permis de dégager le temps et les énergies nécessaires pour colliger les idées et rédiger un texte cohérent.

Le protocole a été présenté aux enseignants en mars 2012 et demeure en application depuis. Nous observons que depuis sa mise en œuvre, les enseignants respectent très bien la démarche de référence, celle-ci étant toute simple (une seule page, voir la suite du texte). Ils sont vigilants quant aux situations pouvant créer de la détresse chez les enfants et réfèrent de manière adéquate. Neuf références m'ont été acheminées, sur une période de trois mois, dans une école de 300 élèves, en milieu défavorisé. Dans 20 % des cas, une brève enquête auprès de l'enseignant a permis de clarifier que les enfants en cause vivaient plus une situation de conflit que d'intimidation, ce qui a orienté nos interventions différemment.

Vous constaterez que les parents sont informés de l'intervention menée par le psychologue. Aucun n'a refusé et même, au contraire, ils se sont montrés touchés de constater que quelqu'un de l'école consacrait du temps pour remédier à ces situations. L'application du protocole a été reconduite intégralement cette année (2012-2013) et a été étendue à une deuxième école.

Notre description de l'intimidation

« Au même titre que les autres formes de violence, les comportements d'intimidation se répartissent sur un continuum de gravité allant de grave à très grave. Qu'elle se pratique verbalement, par écrit, physiquement ou par aliénation sociale, l'intimidation peut se manifester de diverses façons : agressions physiques, propos humiliants, menaces, extorsion (taxage) ou relation punitive qui consiste à ignorer la présence de l'autre, à refuser de communiquer avec lui ou à l'isoler socialement (agression indirecte). L'intimidation revêt un caractère répétitif.

L'intimidation est donc une agression et non un conflit anodin entre individus. Ainsi, une bousculade, une bagarre, une insulte ou encore une menace isolée ne sont pas nécessairement de l'intimidation. Il s'agit toutefois de gestes répréhensibles pouvant nécessiter une intervention. » L'intimidation, ça vaut le coup d'agir ensemble! (Tiré du plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école 2008-2011, MELS.)

C'est le cadre à partir duquel nous avons travaillé dans notre école.

Pour qu'il y ait intimidation, les critères suivants doivent être présents :

- une exposition répétée à des gestes d'intimidation sur une certaine période;
- une victime qui subit des actions qui infligent une souffrance et une détresse, émotive ou physique;
- une intention, de la part de l'agresseur, de faire du tort à la victime;
- une inégalité dans le rapport de force entre la victime et l'agresseur; Si les deux protagonistes sont de force égale, alors on parle d'un conflit plutôt que d'une situation d'intimidation.

Note : Les actes de **violence grave** ne seront pas traités à première vue comme de l'intimidation : frapper, blesser, frapper avec un objet avec l'intention de blesser, etc. Ce sont des Agirs Majeurs définis par notre code de vie et ils doivent continuer à être référés directement à la direction. Parfois cependant, certains Agirs Majeurs bénéficieront d'être par la suite traités comme des situations d'intimidation, après l'intervention disciplinaire.

L'intimidation concerne habituellement les Agirs Mineurs de notre code de vie (insulte, brimade, bousculade, restreindre la liberté, dénigrement, etc.).

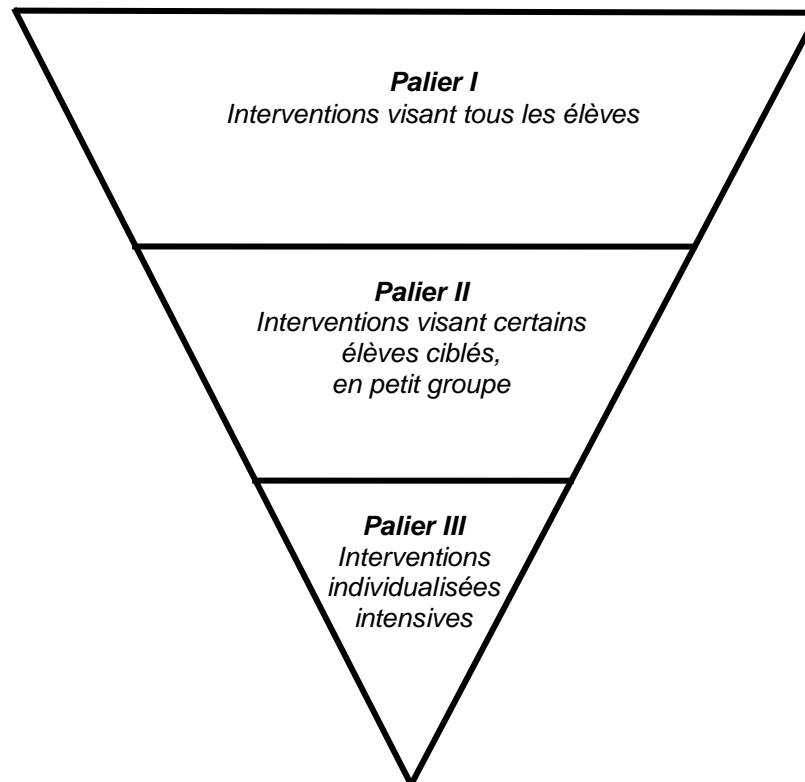
L'INTERVENTION

Perspective globale

Nous pourrions nous contenter d'intervenir à chacune des situations d'intimidation identifiée par les adultes. Ce serait efficace, mais nécessiterait beaucoup de répétitions d'interventions de type « correctif » ou « intensif ».

Nous avons choisi d'organiser nos actions selon les trois paliers d'intervention que plusieurs d'entre vous connaissent déjà.

Note : Le comité de l'école a travaillé en collaboration avec l'agente de soutien régional Marie-Josée Talbot, à partir du matériel développé par l'équipe du Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école, MELs, 2012.



Palier I : Tout ce qui est fait en classe visant le développement des habiletés sociales, incluant le programme Fluppy en maternelle. Les conseils de coopération sont également des interventions de palier I qui sont efficaces et pertinentes pour réduire l'intimidation.

À venir : outiller encore mieux les témoins à reconnaître l'intimidation et la dénoncer (source : moijagis.com).

Palier II : Certains ateliers en classe, visant des groupes spécifiques d'enfants (la cyberintimidation, etc.). La surveillance du chemin école-maison se place dans ce palier d'intervention. Il est possible également de former un sous-groupe d'enfants souvent témoins de scènes d'intimidation. Cela permettrait de les encourager à intervenir dans ces situations.

Palier III : Ce sont les interventions spécialisées visant seulement certains enfants ciblés. Le présent protocole se situe à ce palier.

Une intervention de palier III

Les considérations suivantes nous ont influencés dans le choix de la méthode d'intervention qui sera privilégiée par notre école :

- les méthodes d'intervention qui sont exclusivement punitives empirent la situation;
- l'intimidation est souvent affaire de groupe;
- l'intimidation se fait souvent en catimini, elle est donc peu visible par les adultes;
- l'intimidation n'est pas causée uniquement par des élèves qui sont déjà en difficultés de comportement;
- l'empathie réduit l'intimidation;
- à partir du moment où l'on a des indices d'une situation d'intimidation, il y a lieu d'intervenir;
- chacun à son niveau peut intervenir pour mettre fin à une situation d'intimidation (adultes et élèves);
- les témoins sont des acteurs importants puisqu'ils peuvent jouer deux rôles face à une situation d'intimidation ou de violence :
 - un rôle actif, en intervenant eux-mêmes lorsqu'ils voient eux-mêmes une situation d'intimidation;
 - un rôle de signalisation, en informant un adulte qu'il pourrait y avoir une situation d'intimidation. Vous n'avez alors qu'à faire une référence afin que l'action se déploie rapidement.

Nous avons donc choisi la **Méthode d'Intérêt Commun (MIC)**¹ comme méthode d'intervention dans le cadre du protocole d'intervention pour notre école. Celle-ci consiste à modifier l'attitude des agresseurs pour les amener à être sensibles à la cause de la victime et s'engager à améliorer le sort de celle-ci.

Il n'y a pas d'enquête à faire face à un manquement au code de vie; l'adulte intervient dès qu'il constate le manquement. Par la suite, il y a lieu de se questionner afin de déterminer s'il y a ou non, les critères pour une situation d'intimidation. Au besoin, il pourrait être utile de questionner certains témoins. Mais il suffit d'avoir identifié une victime et ses intimidateurs.

¹ Pour plus de détails sur la MIC, de la documentation est facilement accessible sur internet. Il y a également un excellent article de Richard Gagné paru dans le Bulletin de Liaison de l'AQPS : <http://aqps.qc.ca/uploads/documents/bulletins/16/16-1-01.htm>.

L'intervention sera faite par un professionnel, toujours le même, et toujours de la même façon. Nous avons choisi le psychologue de l'école pour effectuer ce mandat, en concertation avec la direction d'école.

Déploiement des opérations

1. L'adulte constate une situation d'intimidation.
2. Il agit pour la faire cesser, impose les sanctions si nécessaires (de concert avec l'enseignant titulaire et la direction d'école).
3. Il remplit le formulaire de référence et l'achemine au psychologue de l'école.
4. Le psychologue contacte la personne ayant fait la référence et valide certains événements.
5. Le psychologue partage l'information recueillie avec les autres intervenants professionnels et la direction.

Cette étape permet d'agir de la manière la plus efficace possible grâce à une meilleure connaissance de l'intimidateur et de sa victime. Ceci permet également de déterminer si les témoins doivent être impliqués à ce stade de l'intervention. Il faut également évaluer s'il est pertinent de mettre en contact victime et agresseur. Dans la majorité des situations, les agresseurs et les victimes seront rencontrés séparément.

6. Le psychologue contacte les parents des enfants qui seront rencontrés afin d'obtenir leur autorisation pour travailler avec leur enfant (voir annexes 3 et 4).

Les parents contactés ne se font pas expliquer d'emblée le rôle supposé que leur enfant joue dans la situation d'intimidation qui a été détectée. Il n'est pas important de voir qui est un agresseur et qui est une victime; l'important est que les parents comprennent que leur enfant est sollicité, car il peut faire partie de la solution. Cette façon de les aborder apporte toujours leur accord au processus, tout en respectant l'intention de notre intervention.

7. Une série de courtes rencontres sera effectuée.

Le nombre varie selon chaque situation, par contre la fréquence est importante : deux à trois rencontres par semaine dès le début de l'intervention, l'intensité doit être suffisante pour provoquer un changement rapide.

L'objectif des rencontres avec l'intimidateur : développer son empathie pour la victime, en lui exposant les souffrances émotives et physiques de celle-ci. Son aide est d'abord sollicitée pour « espionner » les possibilités d'agression. Habituellement, par la suite, l'agresseur peut facilement être mobilisé à devenir un protecteur de la victime, ce qui résout le problème.

Les rencontres avec la victime visent à l'informer que des actions sont posées pour l'aider; elles visent également l'arrêt des « hostilités » et permettent de réguler les perceptions de la victime (départager ce qui est effectivement de l'intimidation de ce qui pourrait être un comportement accidentel).

8. Un suivi est fait aux parents, à l'adulte référant et à la direction après trois à quatre semaines.
9. Les références sont comptabilisées et conservées.

Au besoin, l'analyse des faits concernant les témoins cités pourrait nous amener à intervenir auprès d'eux également, pour les mobiliser à faire cesser les agressions (l'éventualité d'un sous-groupe de témoins, dont nous avons déjà parlé).

Description des responsabilités de chacun dans l'école

Les enseignants, membres du personnel, parents, élèves, partenaires, etc.

- Ils interviennent rapidement dès qu'ils constatent des manquements au code de vie dans les corridors, sur la cour, dans leur classe ou ailleurs (voir « Comment intervenir face à un comportement violent dans les couloirs de l'école », annexe 1).
- Lorsqu'ils constatent une situation d'intimidation, selon les quatre critères, ils doivent remplir le formulaire de référence et le remettre au psychologue. En cas de doute, ils doivent remplir le formulaire de référence et une rencontre avec le psychologue permettra de clarifier la situation.

La direction

- S'assure que les rôles et mandats de chacun sont exercés avec tact et compétence.
- S'informe de toute situation d'intimidation, elle s'assure de l'application du code de vie au niveau de la gestion des manquements dont l'intimidation (situation de violence).

Le psychologue

- Reçoit la demande de référence et fait un suivi à l'adulte référant à l'intérieur de 24 à 48 heures.
- Contacte les parents par lettre afin d'avoir leur autorisation pour intervenir auprès de leur enfant, (voir annexe 3).
- Rencontre individuellement les intimidateurs et la victime; au besoin des rencontres de groupe peuvent aussi être faites.
- Produit un rapport de suivi auprès de la direction et de l'adulte référant, après trois ou quatre semaines d'interventions.
- Une analyse de la situation à propos de l'impact sur les témoins sera également faite, afin de déterminer si certains témoins auraient éventuellement besoin de support également. La situation sera alors rediscutée en équipe-multi.

Rôles des parents

Les parents des victimes et des intimidateurs seront contactés par le psychologue, afin de comprendre l'apport positif que tout élève doit avoir dans l'école. Au besoin, ils seront contactés pour une mobilisation plus spécifique.

Rôles des élèves

- Dénoncer la violence et l'intimidation lorsqu'ils la voient.
- Ne pas y prendre part.
- Protéger les victimes s'ils en sont capables.

**Comment faire cesser la violence dans les couloirs de l'école en trois minutes
Ce que les adultes de l'école peuvent faire en sept phrases**

L'adulte constate une situation de violence dans l'école; soit dans la classe, soit dans le corridor soit sur la cour.	
Action à poser	Comment la poser
Mettre fin à la violence immédiatement	Interrompre le commentaire ou l'agression physique : « Tu arrêtes ça immédiatement! » S'assurer que tous les élèves autour entendent l'intervention faite, donc ne pas prendre les élèves à part.
Identifier le type de violence	Mettre un nom sur le type de violence observée; ex. : « Ton commentaire constitue _____ (du harcèlement; c'est un commentaire... raciste, sexiste, homophobe, abusif, dénigrant, etc.). » Être très clair et explicite.
S'appuyer sur la position de l'école	Prendre position verbalement sans utiliser le « je », mais exprimer que c'est toute l'école qui n'accepte pas ce type de comportement : « Dans notre école, _____ est inacceptable, car respecter les autres est une règle. » Nommer à nouveau le comportement et inclure les témoins : « Ce type de comportement peut aussi blesser les autres personnes qui sont témoins. »
Demander un changement de comportement	S'adresser à l'agresseur : « Kevin, arrêtes et réfléchis une minute! » S'adresser à la victime pour qu'elle se sente en sécurité : « Si cela continue, viens me voir et je prendrai des mesures supplémentaires. Tout le monde doit se sentir en sécurité dans notre école. » Terminer en dirigeant notre attention (et celle des témoins) vers l'agresseur et lui demander des comptes : « Tu t'excuses et tu t'engages à ne plus recommencer. » Au besoin, si on sait que c'est une situation de récurrence, imposer une conséquence directe à l'acte. Au besoin, référer au psychologue par le biais du processus établi.

Ce document est inspiré de :

Façonner une culture de respect dans nos écoles : promouvoir des relations saines et sûres.

Toronto, gouvernement de l'Ontario, (2008). (<http://www.educ.gov.on.ca/fre/safeschools/bullying.html>).

**Signalement d'une situation
Contexte présumé d'intimidation**

Adulte qui fait le signalement : _____, date : _____

Présumée victime : _____, classe de : _____

Présumés Agresseurs : _____, classe de : _____

_____, classe de : _____

_____, classe de : _____

_____, classe de : _____

Témoins de l'incident : _____, classe de : _____

_____, classe de : _____

_____, classe de : _____

Les faits observés par l'adulte témoin :

Rappel des quatre critères; cochez ce qui est pertinent :

- Répétition des gestes sur une certaine période.
- Victime qui vit une souffrance et une détresse, émotive ou physique.
- Intention de la part de l'agresseur de faire du tort à la victime.
- Inégalité dans le rapport de force entre la victime et l'agresseur.

Selon les quatre critères, qu'est-ce qui vous porte à croire que cet événement fait partie d'une situation d'intimidation?

Signature

Date

Demande d'autorisation pour rencontrer votre enfant

Date : _____

Madame _____, Monsieur _____,

Les parents de : _____, ____ année

Bonjour!

Je suis le psychologue de l'École des Quatre-Vents et c'est à ce titre que je vous contacte aujourd'hui.

Depuis le début de l'année scolaire, nous travaillons très fort pour faire cesser l'intimidation que nous constatons dans l'école. Les adultes sont très vigilants et interviennent face à toute situation de violence ou manquement au code de vie et donnent une réponse adéquate à toute situation d'intimidation.

Pour être encore plus efficaces et parvenir à éliminer l'intimidation, nous avons parfois besoin de l'aide de certains élèves. Votre enfant a été identifié comme étant quelqu'un qui peut, actuellement, nous aider à intervenir dans une situation d'intimidation.

J'aimerais pouvoir travailler à quelques reprises avec _____ pour améliorer la situation. Pouvez-vous signer le formulaire qui suit et le retourner à l'école rapidement? N'hésitez pas à me contacter si vous avez quelque question que ce soit à cet égard.

Votre collaboration et l'aide de votre enfant sont très appréciées!

Nom du psychologue
Numéro de téléphone : _____

Sherbrooke, le _____

Moi, _____,

parent de : _____, qui est un élève de l'École des Quatre-Vents;

J'autorise le psychologue de l'école, _____, à intervenir auprès de mon enfant afin d'améliorer une situation d'intimidation qui se vit présentement dans l'école.

Cette personne a mon autorisation pour rencontrer mon enfant et s'engage à me faire parvenir un suivi d'ici les quatre prochaines semaines.

Signature du parent

Date

