

Évaluation de l'implantation et des effets d'un programme de sensibilisation à l'agression indirecte auprès d'élèves du primaire

Pierrette Verlaan, Marie-Noëlle Charbonneau and France Turmel

Volume 8, Number 2, 2005

Groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1017525ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1017525ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Verlaan, P., Charbonneau, M.-N. & Turmel, F. (2005). Évaluation de l'implantation et des effets d'un programme de sensibilisation à l'agression indirecte auprès d'élèves du primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 17–26. <https://doi.org/10.7202/1017525ar>

Article abstract

This article presents an evaluation of the implementation and effects of a program designed to raise awareness about indirect aggression among Cycle 3 elementary-school pupils. The 188 participants in the study were distributed between an experimental group (N = 91) and a control group (N = 97). Analysis of the implementation shows that adjustments were needed to enhance the program's success in an elementary-school setting. Nevertheless, the program elicited interest and satisfaction from the majority of participants. Pre- and post-treatment findings show that the program increased certain kinds of knowledge about indirect aggression. Finally, it appears to promote changes in behaviour in pupils' social interactions.



Évaluation de l'implantation et des effets d'un programme de sensibilisation à l'agression indirecte auprès d'élèves du primaire

Pierrette Verlaan et Marie-Noëlle Charbonneau

Université de Sherbrooke

France Turmel

Service régional de soutien et d'expertise
pour les commissions scolaires de l'Estrie

Résumé – Cet article présente l'évaluation de l'implantation et des effets d'un programme visant à sensibiliser des élèves du 3^e cycle du primaire sur le phénomène de l'agression indirecte. Les 188 participants à l'étude sont répartis en groupes expérimental (N=91) et témoin (N=97). L'analyse d'implantation montre que des adaptations ont été nécessaires pour favoriser la réussite du programme en milieu scolaire primaire. Le programme, tel que présenté, a toutefois suscité l'intérêt et la satisfaction de la majorité des participants. Les résultats pré- et post-traitement montrent, quant à eux, que le programme a favorisé l'augmentation de certaines connaissances à propos de l'agression indirecte. Enfin, il semble encourager un changement de comportement dans les interactions sociales entre les élèves.

Abstract – This article presents an evaluation of the implementation and effects of a program designed to raise awareness about indirect aggression among Cycle 3 elementary-school pupils. The 188 participants in the study were distributed between an experimental group (N = 91) and a control group (N = 97). Analysis of the implementation shows that adjustments were needed to enhance the program's success in an elementary-school setting. Nevertheless, the program elicited interest and satisfaction from the majority of participants. Pre- and post-treatment findings show that the program increased certain kinds of knowledge about indirect aggression. Finally, it appears to promote changes in behaviour in pupils' social interactions.

1. Problématique

Les comportements d'intimidation à l'école figurent au nombre des problèmes qui ont fait l'objet d'une attention soutenue ces dernières années par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (Gouvernement du Québec, 1999). Ces comportements couvrent un éventail de conduites incluant les batailles, les menaces et diverses actions visant à faire du tort à autrui. Ces actes agressifs sont surtout le fait de garçons et constituent d'importants facteurs de risque pour leur adaptation sociale et scolaire (Olweus, 1999). Toutefois, lorsque l'intimidation est définie en termes d'ostracisme et d'aliénation sociale, le pourcentage de filles se caractérisant par ces conduites agressives augmente substantiellement (Crick et Grotpeter, 1995).

Partir des ragots, raconter les secrets des autres, porter atteinte à la réputation d'autrui, exclure une personne du groupe d'amis constituent autant de manifestations de ce mode d'intimidation connu sous le nom d'agression indirecte (ou relationnelle ou sociale). Par ce mode d'intimidation, l'agresseur vise la rupture des relations interpersonnelles d'autrui (Bjorkqvist, Österman, Lagerspetz et Landau, 2001) tout en renforçant son propre statut social. Plus que les garçons, les filles perçoivent le tort causé par ce type d'agression comme particulièrement cruel et blessant, ce qui est sans doute lié au fait que l'agression indirecte est surtout commise par des filles contre d'autres filles (Underwood, 2003).

En milieu scolaire, environ 25 % des filles seraient impliquées dans de tels actes, soit comme agresseurs, victimes ou témoins (Craig et Pepler, 1997); ce qui n'est pas sans répercussions importantes pour les unes et les autres. En effet, les travaux de Wolke, Woods, Bloomfield et Karstadt (2000) tout comme les nôtres (Verlaan, Déry, Toupin et Pauzé, 2005) suggèrent que l'agression indirecte est un facteur de risque pour l'adaptation des filles qui y ont recours de manière récurrente : ces filles vivent des difficultés sociales, éprouvent divers problèmes de comportement et n'ont pas de très bonnes relations avec leurs parents. En outre, les victimes de leurs agressions répétées craignent l'isolement et le rejet et vivent de la détresse psychologique ; un certain nombre ira même jusqu'à l'abandon scolaire (Craig, 1998 ; Rigby, 2001).

Malgré les conséquences néfastes de l'agression indirecte sur l'adaptation des élèves, elle suscite rarement des sanctions en milieu scolaire, ce que Xie, Cairns et Cairns (2005) expliquent par le faible niveau de connaissance des enseignants sur ce phénomène, le manque de règlements concernant l'agression indirecte dans l'école et l'absence de réaction des élèves non concernés. Or, s'il est clair que l'école peut jouer un rôle important dans la prévention de ce problème, les écrits scientifiques proposent peu de pistes pour cibler les interventions efficaces en ce domaine. Une importante recension des écrits réalisée à l'Université de Calgary (2002) permet, en effet, de conclure que la grande majorité des programmes de prévention de la violence en milieu scolaire omettent dans leurs cibles d'intervention les formes plus subtiles, indirectes, de l'agression.

La présente étude¹ propose de combler cette lacune en évaluant l'implantation et les effets d'un programme visant spécifiquement à sensibiliser les élèves sur le phénomène de l'agression indirecte. Elle poursuit trois objectifs : 1) évaluer l'implantation du programme au primaire, 2) vérifier s'il augmente les connaissances sur les conduites agressives indirectes, et 3) vérifier s'il réduit les actes d'agression indirectes et la victimisation chez les élèves. Il s'agit, ici, d'une évaluation formative qui permettra d'apporter des changements au programme dans le but de l'améliorer.

2. Méthodologie

2.1 Participants

L'échantillon est constitué de 188 élèves répartis en deux groupes (expérimental et témoin) sélectionnés dans deux écoles primaires publiques de la Commission scolaire des Hauts-Cantons. Afin de contrôler les biais possibles de contamination entre les groupes, l'affectation des élèves du groupe expérimental s'est limitée à une seule école. Ce groupe inclut 52 filles et 39 garçons de quatre classes de 4^e, 5^e et 6^e année. Le groupe témoin est constitué de 50 filles et 47 garçons fréquentant une école d'une municipalité voisine. Les deux écoles sont comparables sur les indices socioéconomiques utilisés par le MEQ (seuils de 5 et de 7 respectivement), de groupe-classe (de 20 à 30 élèves) et de services professionnels offerts. Les deux groupes ne se différencient pas significativement sur l'âge moyen (10,6 ans à l'entrée dans l'étude) ($t(186) = 1,09$; $p = n.s.$) et sur la proportion de filles ($\chi^2(1,186) = -0,77$; $p = n.s.$).

2.2 Description du programme

«L'agression indirecte... cette violence qu'on ne voit pas» (Verlaan, Turmel et Charbonneau, 2004) est un programme d'intervention préventive de type universel qui est offert en classe. Il vise à sensibiliser les élèves, les enseignants et les parents à la problématique de l'agression indirecte. Le programme est composé de trois thématiques incluant dix activités et comprend un cahier pour l'enseignant, un pour l'élève et un pour les parents (tableau 1). Chaque thème nécessite environ 60 minutes d'application. Des rencontres de formation avec les enseignants ont lieu avant la présentation des thèmes en classe. Une rencontre de sensibilisation auprès de l'équipe école complète le programme.

1 La réalisation et l'évaluation de ce programme ont été possibles grâce à une subvention accordée dans le cadre du programme de soutien à la recherche-action en adaptation scolaire du ministère de l'Éducation du Québec (2002-2003). Nos remerciements vont au personnel, aux élèves et aux parents des écoles de la Commission scolaire des Hauts-Cantons pour leur participation à l'expérimentation du programme. Nous remercions également Christian Tremblay et Marc Tourigny pour leurs précieux conseils méthodologiques. Enfin, nous sommes reconnaissants envers tous ceux qui se sont montrés intéressés par la problématique et qui ont alimenté nos rencontres de travail par leurs commentaires, leurs trouvailles et leurs expériences en lien avec l'agression indirecte.

Tableau 1
Synthèse du programme

Thèmes des ateliers	Objectifs	Population ciblée	Contenu et matériels	Durée ^a
Présentation du programme à l'équipe école	Sensibiliser le personnel scolaire	Direction, enseignants et professionnels	Projection vidéo et présentation du programme	120 min.
Formation à l'atelier 1	Outiller les enseignants	Enseignants	Guide de l'enseignant « Atelier 1 »	60 min.
Thème 1. <i>L'agression indirecte, cette violence qu'on ne voit pas.</i>	Évaluer les connaissances « intuitives »	Élèves	Activation des connaissances (questionnaire)	10 min.
	Fournir des connaissances	Élèves	Projection vidéo et discussion	45 min.
	Développer l'empathie	Élèves	Grille des émotions	10 min.
	Sensibilisation des parents	Parents et élèves	Activation des connaissances (questionnaire/devoir)	30 min.
Formation à l'atelier 2	Outiller les enseignants	Enseignants	Guide de l'enseignant « Atelier 2 »	60 min.
Thème 2. <i>Chacun son rôle.</i>	Identifier les différents rôles	Élèves	Lecture de la mise en situation	20 min.
	Sensibiliser à la dynamique de groupe	Élèves	Jeux de rôles	10 minutes
	Regard sur leur propre utilisation de l'agression	Parents et élèves	« Un peu, beaucoup, passionnément » (questionnaire/devoir)	30 min.
Formation à l'atelier 3	Outiller les enseignants	Enseignants	Guide de l'enseignant « Atelier 3 »	60 min.
Thème 3. <i>Si tu ne fais rien, tu fais quelque chose.</i>	Sensibiliser sur le rôle des témoins	Élèves	Lecture de la mise en situation	25 min.
	Identifier de multiples façons d'intervenir	Élèves	Modification de la mise en situation en théâtre forum	30 min.
	Réinvestissement	Élèves	Discussion sur les impacts	15 min.

^a Le temps prévu pour chacun des ateliers a été augmenté à la suite de l'expérimentation du programme.

2.3 Mesures

2.3.1 Évaluation de l'implantation du programme

Suivant une procédure d'analyse inspirée du modèle de Rondeau, Bowen et Bélanger (1999), trois catégories d'informations ont été recueillies sur l'implantation du programme : 1) l'organisation et la planification, 2) l'animation et la participation, 3) le niveau de satisfaction. Un questionnaire semi-structuré portant sur les deux premières catégories a été élaboré. Il concerne les ressources pédagogiques (acquisition de nouvelles connaissances), matérielles (qualité du matériel) et humaines (soutien des responsables et de la direction). De plus, une fiche d'appréciation permet d'obtenir des renseignements sur la satisfaction des enseignants à l'égard du programme et du curriculum mis en place dans la classe et dans l'école. Les fiches d'évaluation ont été recueillies après chacun des ateliers et à la fin du programme. Pour analyser les données relatives à l'implantation, nous avons utilisé une approche multi-méthodes : passation de questionnaires aux enfants et aux enseignants, entrevues semi-structurées auprès des intervenants, des enseignants et de la direction, observation systématique du déroulement des ateliers par le responsable du programme.

2.3.2 Évaluation de l'efficacité du programme

Deux instruments ont servi à mesurer les effets de l'intervention. Le premier est un questionnaire élaboré dans le cadre du programme pour évaluer les connaissances des élèves. Il comprend 16 questions de type « vrai » ou « faux » sur des thèmes se rapportant à l'agression indirecte. Le deuxième, le *Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire* (Olweus, 1991), porte sur les actes d'agression commis et subis par les élèves. Il permet de situer la fréquence de ces actes au cours des cinq derniers jours. Les élèves répondent sur des échelles de type Likert en cinq points variant de « jamais » à « plus de cinq fois ».

3. Résultats

3.1 Implantation du programme

3.1.1 Organisation et planification

Le recrutement des enseignants des classes ciblées appelés à participer au programme s'est effectué par la direction de l'école expérimentale, sur une base volontaire. Aucun des enseignants ciblés ne s'est désisté. Tel que prévu, l'expérimentation du programme dans chacune des classes s'est effectuée conjointement avec la professionnelle scolaire ou la personne-ressource responsable de l'implantation du programme. L'échéancier des ateliers a été respecté par l'ensemble des enseignants. Rappelons que ces derniers ont reçu une formation de 60 minutes avant chacun des ateliers. Olweus (1999) préconise que les enseignants doivent être aidés et formés par des spécialistes psychosociaux afin d'être mieux équipés pour régler directement les problèmes d'intimidation entre élèves.

3.1.2 Animation et participation

La qualité des documents et des outils présentés pour chacun des ateliers a été jugée excellente par l'ensemble des enseignants. La nature des activités présentées a été jugée satisfaisante par 75 % d'entre eux. Le contenu des ateliers a suscité une assez bonne participation des élèves, à l'exception du troisième atelier. Des adaptations ont donc été apportées pour favoriser la participation des élèves et rendre cet atelier plus visuel et interactif en limitant les activités de type papier/crayon. Un problème de rythme et de durée des activités a également été rapporté par 75 % des enseignants. La durée des activités a été jugée trop courte (environ 60 minutes pour chacun des trois thèmes) pour présenter l'ensemble des contenus proposés (tableau 1). Conséquemment, le temps de chacun des ateliers a été augmenté, permettant ainsi aux enseignants d'étaler le contenu des ateliers plus aisément dans leur curriculum scolaire.

3.1.3 Satisfaction

En général, le taux de satisfaction des élèves est assez élevé. Les activités les plus appréciées concernent la présentation de la vidéo interactive (tableau 1), les jeux de rôles et une pièce

de théâtre-forum. Par ailleurs, 40% des filles estiment que le programme a favorisé la diminution du niveau de violence indirecte à l'école et croient que le programme a contribué à les aider à changer leur façon de résoudre un conflit. En ce qui concerne le niveau de satisfaction des enseignants, 75 ont mentionné que le programme de sensibilisation avait répondu à leurs attentes de manière satisfaisante. De façon unanime, les enseignants ont exprimé leur satisfaction à l'égard de l'atteinte des différents objectifs du programme. Tous ont également été très satisfaits de l'information qui leur était transmise régulièrement par le responsable du programme ainsi que du soutien qu'ils ont reçu de la part du responsable et de la direction d'école. Toujours selon les enseignants, les facteurs irritants du programme ont trait au manque d'intérêt des autres enseignants face au programme et le manque de temps dont ils disposaient pour l'appliquer.

3.2 Effets du programme

Les effets visés par le programme sont l'augmentation des connaissances sur la problématique de l'agression indirecte et la réduction des actes d'agression et de victimisation indirectes. L'évaluation étant formative, des seuils de signification marginaux ($p=0,06$) ont été retenus pour interprétation. Les réponses illustrées au tableau 2 montrent que les élèves ayant participé au programme obtiennent de meilleurs scores après l'intervention sur certaines questions se rapportant au phénomène de l'agression indirecte. Deux de ces questions portent sur les actes d'agression, soit « pendant la récréation, les garçons s'agressent bien plus souvent que les filles » [χ^2 (N=188=20,89); $p \leq 0,001$] et « écrire ou dire des méchancetés est une forme d'agression » [χ^2 (N=188=4,16); $p \leq 0,05$]. Deux autres questions concernent les connaissances sur les victimes, soit « les jeunes cool ne sont jamais exclus » [χ^2 (N=188=18,98); $p \leq 0,001$] et « ce sont surtout les garçons qui sont victimes d'agression » [χ^2 (N=188=3,29); $p=0,06$]. Aucune différence n'est observée entre les deux groupes sur les questions relatives aux pistes de solutions à apporter pour contrer cette forme de violence.

Des analyses de variance 2(temps) x 2(groupes) x 2(sexes) ont ensuite été réalisées sur les variables dépendantes mesurant le nombre des conduites agressives agies et subies. Le tableau 3 montre que les élèves ayant participé au programme n'évoluent pas différemment du groupe témoin, suite au programme, sur la perpétration des actes d'agression indirecte auprès des pairs [$F(1,187)=1,30$; n.s.]. Par contre, une augmentation de la victimisation indirecte subie par les élèves dans le temps est observée [$F(1,187)=3,11$; $p=0,06$]. L'effet d'interaction montre toutefois que les actes d'intimidation demeurent stables pour le groupe expérimental tandis que ceux-ci augmentent dans le temps pour le groupe témoin [$F(1,187)=3,78$; $p \leq 0,05$]. Enfin, les résultats témoignent qu'un nombre moins élevé d'élèves se retrouvent seuls dans la cour d'école parce que d'autres élèves n'ont pas voulu jouer avec eux [$F(1,187)=3,11$; $p=0,06$]. L'effet d'interaction montre que ce changement est uniquement significatif pour les élèves ayant participé au programme. Il n'y a aucune diminution du nombre d'élèves isolés pour les élèves du groupe témoin [$F(1,187)=4,07$; $p \leq 0,05$].

Tableau 2
Réponses obtenues par le groupe expérimental au questionnaire sur les connaissances de l'agression indirecte avant (pré) et après (post) l'intervention

Questions	Groupe expérimental		χ^2
	Pré	Post	
<i>Conduites agressives</i>	%	%	
Pendant les récréations, les garçons s'agressent bien plus souvent que les filles.	36,4	70,9	20,89***
Exclure systématiquement quelqu'un d'un groupe, c'est une forme d'agression.	78,4	86,0	1,73
Répandre une fausse rumeur ou dire des secrets est une forme d'agression.	87,5	89,5	0,29
Écrire ou dire des méchancetés est une forme d'agression.	83,0	93,0	4,16*
Les jeunes qui parlent dans le dos/racontent des secrets n'ont pas l'intention de faire du mal.	88,6	79,1	2,95
Rire de quelqu'un dans son dos/raconter des mensonges se fait habituellement en présence de témoins.	77,3	80,2	0,23
<i>Victimes</i>			
Les jeunes cool ne sont jamais exclus.	50,0	81,4	18,98***
Ce sont surtout les garçons qui sont victimes d'agression.	68,2	80,2	3,29 ^{tp}
La difficulté à se défendre, être timide et soumis augmentent les risques d'être victime.	76,1	77,9	0,78
Si un jeune est exclu par un autre jeune, beaucoup d'autres l'excluront.	79,5	79,1	0,01
Les filles sont plus perturbées que les garçons si on parle dans leur dos/ si on raconte des secrets/si on les exclue.	75,9	72,9	0,19
Être exclu peut amener à ne plus vouloir aller du tout à l'école.	94,3	91,9	0,41
<i>Solutions possibles</i>			
Si un jeune est exclu d'un groupe, ça ne sert à rien que les autres interviennent.	81,8	86,0	0,58
Les victimes d'agression en parlent presque toujours à un adulte.	62,5	67,4	0,47
Si on est victime d'agression, parler ne fait qu'empirer la situation.	87,5	82,6	0,84

Légende: ^tp=0,06; * p ≤ 0,05; ** p ≤ 0,01; *** p ≤ 0,001.

Tableau 3
Analyses de variance réalisées sur les scores moyens (écarts types) des échelles d'agression et de victimisation indirecte

Comportements 5 derniers jours			Groupe expérimental		Groupe témoin		F		
			Filles (N=52)	Garçons (N=39)	Filles (N=50)	Garçons (N=47)	(T)	(TxG)	(TxGxS)
A dit ou écrit de fausses rumeurs\choses méchantes à propos d'un autre élève	Pré	M (é.t.)	1,59 (0,83)	1,57 (1,09)	1,67 (1,07)	1,51 (0,94)	0,22	0,33	1,30
	Post	M (é.t.)	1,85 (1,01)	1,30 (0,62)	1,67 (0,95)	1,58 (0,83)			
A été victime de fausses rumeurs\choses méchantes à son sujet	Pré	M (é.t.)	1,70 (1,10)	1,68 (0,96)	1,51 (0,96)	1,42 (0,96)	6,06**	3,78*	0,19
	Post	M (é.t.)	1,87 (1,15)	1,63 (1,03)	2,02 (1,19)	1,91 (1,25)			
S'est retrouvé seul à la récréation	Pré	M (é.t.)	2,00 (1,27)	1,61 (0,77)	1,74 (1,10)	1,40 (0,81)	3,11 ^t p	4,07*	0,73
	Post	M (é.t.)	1,53 (0,78)	1,33 (0,77)	1,50 (0,86)	1,69 (1,06)			

Légende: T=temps de mesure; G= groupe; S= sexe; ^tp=0,06; *p ≤ 0,05; **p ≤ 0,01; ***p ≤ 0,001.

4. Discussion

Cette étude visait à évaluer l'implantation et les effets d'un programme de sensibilisation sur les conduites agressives indirectes auprès d'élèves du 3^e cycle du primaire. Inspirés par les travaux de Rossi, Lipsey et Freeman (2004), nous avons jugé important d'analyser d'abord son implantation pour connaître le niveau réel d'exposition de la clientèle au programme proposé et sa satisfaction à l'égard du programme. Cette facette de l'évaluation (par un *monitoring* du programme) constitue un outil essentiel d'évaluation formative qui permet une rétroaction rapide afin d'ajuster les programmes en développement (Tourigny et Dagenais, 1998). Bien que suscitant plusieurs nouvelles questions, cette étude démontre l'importance qu'il faut accorder à la qualité de l'implantation de l'intervention. Cette analyse a permis de documenter la séquence d'implantation des ateliers, la satisfaction des élèves et des enseignants sur chacune des thématiques et sur l'ensemble du programme. La qualité du matériel didactique, l'implication des enseignants, de la direction de l'école et la régularité des supervisions par les professionnels ont été les éléments déterminants qui ont permis d'implanter ce programme avec succès.

L'analyse de l'implantation a également permis de formuler quelques recommandations afin d'améliorer le curriculum du programme. Une première recommandation suggérée après cette expérimentation concerne une modification importante du troisième atelier du programme afin de rendre celui-ci plus visuel et interactif. Comme l'expérience l'a démontré, les élèves avaient tendance à se démotiver et à ne pas utiliser les habiletés enseignées lorsque l'atelier était essentiellement de nature ludique. Parmi les autres recommandations faites par l'équipe école, on mentionne des changements importants concernant l'étalement des ateliers sur une plus longue période. La demande des enseignants d'augmenter le nombre d'heures et d'étendre les ateliers sur plusieurs semaines est reliée au temps considérable devant être réservé dans la grille horaire. Un dernier élément ressort de l'analyse globale du processus d'implantation, soit celui d'avoir favorisé une stratégie de recherche-action pour le développement du programme. Le succès du programme semble directement associé au fait qu'il a été développé par des acteurs du milieu scolaire, c'est-à-dire les enseignants, les professionnels et la direction d'école.

Les résultats des effets du programme suggèrent que les élèves qui y ont participé ont de meilleures connaissances sur le phénomène de l'agression indirecte que les élèves du groupe témoin. Plus spécifiquement, ils conçoivent davantage ce que sont les actes d'agression indirecte et les conséquences négatives qu'ils occasionnent à leurs victimes. Toutefois, le programme semble avoir peu d'effet sur le développement des connaissances liées aux moyens d'intervenir pour faire cesser les manifestations d'agression indirecte. Ceci est peut-être causé par le fait que les pistes de solutions étaient surtout enseignées lors du troisième atelier du programme. Or cet atelier de type papier et crayon a été jugé comme moins intéressant parce qu'il stimulait peu la participation des élèves.

Les résultats des changements observés sur les conduites de médisance et d'ostracisme agies ou subies par les élèves sont modestes mais tout de même encourageants. Bien qu'il n'y ait eu aucune diminution concernant la fréquence des actes d'agression indirecte perpétrés par les élèves, le programme semble prévenir l'aggravation du problème. De fait, comparativement aux élèves du groupe témoin qui rapportent une augmentation des actes de victimisation indirecte subis, il n'y a aucune amplification du problème chez les élèves du groupe expérimental. Plusieurs programmes préventifs de type universel justifient leur efficacité par une stabilité des conduites

à risque par rapport à une augmentation de celles-ci chez les groupes témoins (Menesini, Codecasa, Benelli et Cowie, 2003). Fait particulièrement intéressant, il y a eu une baisse significative du nombre d'élèves du groupe expérimental qui se sont retrouvés seuls dans la cour de récréation à la suite de l'application du programme comparativement à aucun changement de ce type chez les élèves du groupe témoin. Il est possible que ce changement soit causé par l'accroissement de connaissances se rapportant aux conséquences de l'agression indirecte sur les victimes ou encore par une augmentation de l'empathie des élèves face à ceux qui se retrouvent isolés dans la cour de récréation. Il est également possible que les enseignants plus sensibilisés à la problématique à la suite de leur implication dans le programme, aient intervenu plus systématiquement sur cette problématique dans la cour d'école. On sait que la valorisation d'une intervention active par tous les membres de l'école en ce qui concerne l'agression rend les élèves plus susceptibles d'intervenir dans des situations d'agression que de demeurer inactifs (Craig et Pepler, 1997). Quoiqu'il en soit, d'autres études seront nécessaires afin de documenter la source de ce changement.

Les résultats modestes obtenus ici sont similaires à ceux d'autres études portant sur l'efficacité des programmes préventifs de type universel appliqués dans le milieu scolaire. Smith, Schneider, Smith et Ananiadou (2004) ont synthétisé les effets de 14 programmes de prévention des conduites d'intimidation dans le milieu scolaire afin de déterminer leur efficacité. Ces auteurs rapportent que 93 % des programmes ont montré des effets de réduction faibles ou négligeables sur l'ensemble des questionnaires auto complétés par les élèves (voir aussi Howard, Flora et Griffin, 1999). Toutefois, les programmes les plus efficaces sont ceux qui, comme le nôtre, ont considéré l'implantation intégrale.

Enfin, les résultats obtenus dans cette étude doivent être interprétés en tenant compte de certaines limites méthodologiques. Une identification plus rigoureuse des caractéristiques des élèves aurait sans doute contribué à rendre ces groupes plus comparables et aurait permis de tirer d'autres types de conclusions. D'autres limites concernent le nombre restreint de sujets (élèves, enseignants et écoles), la difficulté à contrôler le type de gestion et d'encadrement des classes, et les autres interventions psychosociales reçues par ces jeunes durant l'expérimentation. De plus, le fait que les questionnaires étaient majoritairement de type maison et que les élèves devaient répertorier l'ensemble des actes d'agression et de victimisation agis et subis dans un délai très court (5 jours) doit être pris en considération dans l'interprétation des résultats. Cette première évaluation formative nous permet néanmoins d'entrevoir une meilleure compréhension du phénomène de l'agression indirecte dans nos écoles, et signale aussi la nécessité de proposer des pistes de solutions pour soutenir les élèves les plus à risque.

Références

- Bjorkqvist, K., Österman, K., Lagerspetz, K.M. et Landau, S.F. (2001). Aggression, victimization and sociometric status: Findings from Finland, Israel, Italy and Poland. In J.M. Ramirez et D.S. Richardson (dir.), *Cross-cultural approaches to research on aggression and reconciliation* (p. 111-119). Hauppauge, NY: Nova Science.
- Craig, W. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24(1), 123-130.
- Craig, W. et Pepler, D.J. (1997). Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13(2), 41-59.

- Crick, N. et Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66(3), 710-722.
- Gouvernement du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous les élèves. Projet de politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Howard, K.A., Flora, J. et Griffin, M. (1999). Violence-prevention programs in schools: State of the science and implications for future research. *Applied and Preventive Psychology*, 8(3), 197-215.
- Menesini, E., Codecasa, E., Benelli, B. et Cowie, H. (2003). Enhancing children's responsibility to take action against bullying: Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. *Aggressive Behavior*, 29(1), 1-14.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among school children: Some basic facts and effects of a school-based intervention program. In D. Pepler et K. Rubin (dir.), *The development and treatment of childhood aggression* (p. 411-448). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Olweus, D. (1999). *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités: les faits, les solutions*. Paris: ESF.
- Owens, L., Shute, R. et Slee, P. (2000). «Guess what I just heard!»: Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*, 26(1), 67-83.
- Rigby, K. (2001). Health consequences of bullying and its prevention in schools. In J. Juvonen et S. Graham (dir.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (p. 310-331). New York, NY: Guilford Press.
- Rondeau, N., Bowen, F. et Bélanger, J. (1999). *Évaluation d'un programme de promotion de la conduite pacifique en milieu scolaire primaire: Vers le Pacifique*. Rapport final. Montréal: Centre Mariebourg.
- Rossi, P.H., Lipsey, M.W. et Freeman, H.E. (2004). *Evaluation: A systematic approach* (7^e édition). Thousand Oaks, NJ: Sage Publications.
- Smith, J.D., Schneider, B., Smith, P.K. et Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school anti-bullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33(4), 547-560.
- Tourigny, M. et Dagenais, C. (1998). Introduction à la recherche évaluative. In S. Bouchard et C. Cyr (dir.), *Recherche psychosociale: pour harmoniser recherche et pratique* (p. 389-435). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Underwood, M. (2003). *Social aggression among girls*. New York, NY: Guilford Press.
- Université de Calgary (2002). *Programmes de prévention traitant de l'intimidation et de la résolution de conflits*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.ucalgary.ca/resolve/violenceprevention/francais/examenprog/intimidprogs.htm>>.
- Verlaan, P., Déry, M., Toupin, J. et Pauzé, R. (2005). L'agression indirecte: un indicateur d'inadaptation psychosociale chez les filles? Les conduites antisociales des adolescentes. *Revue de criminologie*, 38(1) 9-38.
- Verlaan, P., Turmel, F. et Charbonneau, M.N. (2004). *L'agression indirecte: cette violence qu'on ne voit pas. Programme de sensibilisation avec guide pédagogique à l'intention des élèves, des parents et du personnel enseignant du primaire*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance (GRISE).
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L. et Karstadt, L. (2000). The association between direct and relational bullying and behavior problems among primary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(8), 989-1002.
- Xie, H., Cairns, B.D. et Cairns, R.B. (2005). The development of aggressive behaviors among girls: Measurement issues, social functions and differential trajectories. In D. Pepler, K. Madsen, C. Webster et K. Levene (dir.), *The development and treatment of girlhood aggression* (p. 103-134). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.