



"Quel(s) programme(s) de prévention et de lutte contre le harcèlement à l'école choisir? "

Senden, Morgane ; Galand, Benoît

ABSTRACT

Le but de la présente étude est d'identifier et de décrire des programmes de prévention et de prise en charge du harcèlement qui ont été développés par des experts, qui ont été diffusés à large échelle et qui ont fait l'objet d'évaluations systématiques, de manière à pouvoir se prononcer sur l'intérêt d'adapter certains d'entre eux dans le contexte de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Après avoir défini des critères garantissant de disposer de suffisamment d'information pour répondre à cet objectif, six programmes largement diffusés et évalués de manière systématique ont été identifiés. Nous avons ensuite consulté tous les articles scientifiques publiés en lien avec ces programmes ainsi que des thèses, recherches-actions, rapports d'évaluation... présentant des résultats d'évaluation. Nous avons également consulté des sites internet, brochure, exemple de matériel, etc., relatifs au contenu de ces programmes. Enfin, des rencontres avec des professionnel-le-s dans le milieu de la prévention ont été organisées afin de recueillir leurs avis tant sur le document rédigé que sur les programmes décrits en tant que tels. Au final, si des moyens sont dégagés, nous recommandons d'investir dans le programme KiVa, afin que les écoles primaires qui le désirent puissent le mettre en œuvre. Pour les élèves de secondaire inférieur, le programme qui nous semble le plus adéquat est ViSC, avec l'avantage que celui-ci ne nécessite pas autant de moyens financiers. Mais, selon nous, si ce programme est mis en ...

CITE THIS VERSION

Senden, Morgane ; Galand, Benoît. *Quel(s) programme(s) de prévention et de lutte contre le harcèlement à l'école choisir?*. (2018) 138 pages <http://hdl.handle.net/2078.1/208848>

Le dépôt institutionnel DIAL est destiné au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques émanant des membres de l'UCLouvain. Toute utilisation de ce document à des fins lucratives ou commerciales est strictement interdite. L'utilisateur s'engage à respecter les droits d'auteur liés à ce document, principalement le droit à l'intégrité de l'œuvre et le droit à la paternité. La politique complète de copyright est disponible sur la page [Copyright policy](#)

DIAL is an institutional repository for the deposit and dissemination of scientific documents from UCLouvain members. Usage of this document for profit or commercial purposes is strictly prohibited. User agrees to respect copyright about this document, mainly text integrity and source mention. Full content of copyright policy is available at [Copyright policy](#)



QUEL(S) PROGRAMME(S) DE PRÉVENTION ET DE LUTTE CONTRE LE HARCÈLEMENT À L'ÉCOLE CHOISIR ?

Morgane Senden, Benoit Galand

 **UCLouvain**

Novembre 2018

Table des matières

Résumé	1
Introduction	2
Définition, prévalence et conséquences du harcèlement scolaire.....	2
But et méthodologie du rapport.....	3
Structure du rapport	5
Chapitre 1 : <i>KiVa</i>	7
Présentation générale de <i>KiVa</i>	7
Contenu de <i>KiVa</i>	7
1. Quels sont ses fondements théoriques ?	7
2. Quelles sont ses composantes ?	8
3. Il y a-t-il des adaptations prévues en fonction de l'âge des élèves ?	10
4. Par qui le programme est-il mis en place ?.....	10
5. Quelles en sont la durée et l'intensité ?	11
6. Les familles sont-elles impliquées dans le programme ?	11
7. Quels supports sont fournis avec le programme ?.....	11
Evaluation de <i>KiVa</i>	12
1. Implantation de <i>KiVa</i> en Finlande	12
2. Implantation de <i>KiVa</i> aux Pays-Bas	14
3. Implantation de <i>KiVa</i> au Royaume-Uni	14
4. Implantation de <i>KiVa</i> en Italie.....	15
Résumé des effets de <i>KiVa</i>	16
Faisabilité de <i>KiVa</i>	17
1. Quel est le coût de <i>KiVa</i> ?	17
2. En quelles langues <i>KiVa</i> existe-t-il ?	18
3. Semble-t-il réaliste de l'implanter en Fédération Wallonie-Bruxelles ?.....	19
Chapitre 2 : <i>Friendly Schools</i>	22
Présentation générale de <i>Friendly Schools</i>	22
Contenu de <i>Friendly Schools</i>	22
1. Quels sont ses fondements théoriques ?	22
2. Quelles sont ses composantes ?	24
3. Il y a-t-il des adaptations prévues en fonction de l'âge des élèves ?	27
4. Par qui le programme est-il mis en place ?.....	27

Table des matières

5. Quelles en sont la durée et l'intensité ?	28
6. Les familles sont-elles impliquées dans le programme ?	28
7. Quels supports sont fournis avec le programme ?.....	28
Evaluation de <i>Friendly Schools</i>	29
1. Implantation de <i>Friendly Schools</i>	29
2. Implantation de <i>Friendly Schools Friendly Families</i>	30
3. Implantation de <i>Cyber Friendly Schools</i>	30
Résumé des effets de <i>Friendly Schools</i>	31
Faisabilité de <i>Friendly Schools</i>	32
1. Quel est le coût de <i>Friendly Schools</i> ?	32
2. En quelles langues <i>Friendly Schools</i> existe-t-il ?.....	32
3. Semble-t-il réaliste de l'implanter en Fédération Wallonie-Bruxelles ?.....	32
Chapitre 3 : <i>Zero</i>	34
Présentation générale de <i>Zero</i>	34
Contenu de <i>Zero</i>	34
1. Quels sont ses fondements théoriques ?	34
2. Quelles sont ses composantes ?	35
3. Il y a-t-il des adaptations prévues en fonction de l'âge des élèves ?	39
4. Par qui le programme est-il mis en place ?.....	39
5. Quelles en sont la durée et l'intensité ?	40
6. Les familles sont-elles impliquées dans le programme ?	40
7. Quels supports sont fournis avec le programme ?.....	40
Evaluation de <i>Zero</i>	41
1. Implantation de <i>Zero</i> en Norvège	41
2. Implantation de <i>Zero</i> en Irlande.....	42
Résumé des effets de <i>Zero</i>	43
Faisabilité de <i>Zero</i>	43
1. Quel est le coût de <i>Zero</i> ?	43
2. En quelles langues <i>Zero</i> existe-t-il ?	43
3. Semble-t-il réaliste de l'implanter en Fédération Wallonie-Bruxelles ?.....	43
Chapitre 4 : <i>ViSC</i>	45
Présentation générale de <i>ViSC</i>	45
Contenu de <i>ViSC</i>	45
1. Quels sont ses fondements théoriques ?	45

Table des matières

2. Quelles sont ses composantes ?	47
3. Il y a-t-il des adaptations prévues en fonction de l'âge des élèves ?	49
4. Par qui le programme est-il mis en place ?	49
5. Quelles en sont la durée et l'intensité ?	51
6. Les familles sont-elles impliquées dans le programme ?	51
7. Quels supports sont fournis avec le programme ?	51
Evaluation de <i>ViSC</i>	52
1. Implantation de <i>ViSC</i> en Autriche	52
2. Implantation de <i>ViSC</i> en Allemagne	53
3. Implantation de <i>ViSC</i> à Chypre	53
4. Implantation de <i>ViSC</i> en Roumanie	53
5. Implantation de <i>ViSC</i> en Turquie	54
Résumé des effets de <i>ViSC</i>	55
Faisabilité de <i>ViSC</i>	56
1. Quel est le coût de <i>ViSC</i> ?	56
2. En quelles langues <i>ViSC</i> existe-t-il ?	56
3. Semble-t-il réaliste de l'implanter en Fédération Wallonie-Bruxelles ?	56
Chapitre 5 : <i>Second Step</i>	58
Présentation générale de <i>Second Step</i>	58
Contenu de <i>Steps to Respect</i>	58
1. Quels sont ses fondements théoriques ?	58
2. Quelles sont ses composantes ?	60
3. Il y a-t-il des adaptations prévues en fonction de l'âge des élèves ?	63
4. Par qui le programme est-il mis en place ?	64
5. Quelles en sont la durée et l'intensité ?	64
6. Les familles sont-elles impliquées dans le programme ?	65
7. Quels supports sont fournis avec le programme ?	65
Contenu de <i>Second Step</i>	65
1. Quels sont ses fondements théoriques ?	65
2. Quelles sont ses composantes ?	65
3. Il y a-t-il des adaptations prévues en fonction de l'âge des élèves ?	67
4. Par qui le programme est-il mis en place ?	68
5. Quelles en sont la durée et l'intensité ?	68
6. Les familles sont-elles impliquées dans le programme ?	68

Table des matières

7. Quels supports sont fournis avec le programme ?.....	69
Evaluation de <i>Second Step</i>	69
1. Implantation de <i>Steps to Respect</i>	69
2. Implantation de <i>Second Step</i>	70
Résumé des effets de <i>Second Step</i>	71
Faisabilité de <i>Second Step</i>	71
1. Quel est le coût de <i>Second Step</i> ?	71
2. En quelles langues <i>Second Step</i> existe-t-il ?.....	72
3. Semble-t-il réaliste de l'implanter en Fédération Wallonie-Bruxelles ?.....	72
Chapitre 6 : <i>Zippy's Friends</i>	74
Présentation générale de <i>Zippy's Friends</i>	74
Contenu de <i>Zippy's Friends</i>	74
1. Quels sont ses fondements théoriques ?	74
2. Quelles sont ses composantes ?	75
3. Il y a-t-il des adaptations prévues en fonction de l'âge des élèves ?	77
4. Par qui le programme est-il mis en place ?.....	77
5. Quelles en sont la durée et l'intensité ?	78
6. Les familles sont-elles impliquées dans le programme ?	78
7. Quels supports sont fournis avec le programme ?.....	78
Evaluation de <i>Zippy's Friends</i>	79
1. Implantation de <i>Zippy's Friends</i> au Danemark et en Lituanie	79
1. Implantation de <i>Zippy's Friends</i> au Royaume-Uni	79
2. Implantation de <i>Zippy's Friends</i> en Chine.....	80
3. Implantation de <i>Zippy's Friends</i> en Canada.....	80
4. Implantation de <i>Zippy's Friends</i> en Norvège	81
5. Implantation de <i>Zippy's Friends</i> en Irlande.....	81
6. Implantation de <i>Zippy's Friends</i> en Belgique	81
7. Implantation de <i>Zippy's Friends</i> aux Pays-Bas	82
8. Implantation de <i>Zippy's Friends</i> en République Tchèque.....	82
Résumé des effets de <i>Zippy's Friends</i>	83
Faisabilité de <i>Zippy's Friends</i>	84
1. Quel est le coût de <i>Zippy's Friends</i> ?	84
2. En quelles langues <i>Zippy's Friends</i> existe-t-il ?.....	84
3. Semble-t-il réaliste de l'implanter en Fédération Wallonie-Bruxelles ?.....	84

Table des matières

Chapitre 7 : Médiation par les pairs	86
Qu'est-ce que la médiation par les pairs ?	86
D'un point de vue théorique et éthique, la médiation par les pairs est-elle une réponse adéquate aux situations de harcèlement ?	87
1. Point de vue théorique	87
2. Point de vue éthique	87
Il y a-t-il des preuves de l'efficacité de la médiation par les pairs ?	88
1. Obstacles aux études d'évaluation.....	88
2. Efficacité dans le cas du harcèlement	89
3. Efficacité dans d'autres contextes.....	90
4. Conditions d'implantation	91
Un exemple de programme de médiation par les pairs, <i>Vers le Pacifique</i>	92
Conclusion	95
Chapitre 8 : Approches réactives sans confrontation.....	96
Introduction.....	96
Survol des méthodes d'intervention existantes.....	96
1. Sanctions directes	97
2. Pratiques réparatrices	98
3. Renforcement de l'élève victime de harcèlement	98
4. Méthode du groupe de soutien	98
5. Méthode des préoccupations partagées.....	100
6. Utilisation des méthodes d'intervention par les enseignant·e·s	101
Efficacité des approches réactives sans confrontation.....	102
1. Efficacité de la méthode du groupe de soutien	102
2. Efficacité de la méthode des préoccupations partagées.....	105
Conclusion	106
Discussion.....	107
Recommandations	107
Réflexions sur l'efficacité des programmes anti-harcèlement.....	108
Remarques générales des professionnel·le·s de terrain	110
Bibliographie	118

Résumé

Le but de la présente étude est d'identifier et de décrire des programmes de prévention et de prise en charge du harcèlement qui ont été développés par des experts, qui ont été diffusés à large échelle et qui ont fait l'objet d'évaluations systématiques, de manière à pouvoir se prononcer sur l'intérêt d'adapter certains d'entre eux dans le contexte de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Après avoir défini des critères garantissant de disposer de suffisamment d'information pour répondre à cet objectif, six programmes largement diffusés et évalués de manière systématique ont été identifiés. Nous avons ensuite consulté tous les articles scientifiques publiés en lien avec ces programmes ainsi que des thèses, recherches-actions, rapports d'évaluation... présentant des résultats d'évaluation. Nous avons également consulté des sites internet, brochure, exemple de matériel, etc., relatifs au contenu de ces programmes. Enfin, des rencontres avec des professionnel-le-s dans le milieu de la prévention ont été organisées afin de recueillir leurs avis tant sur le document rédigé que sur les programmes décrits en tant que tels.

Au final, si des moyens sont dégagés, nous recommandons d'investir dans le programme *KiVa*, afin que les écoles primaires qui le désirent puissent le mettre en œuvre. Pour les élèves de secondaire inférieur, le programme qui nous semble le plus adéquat est *ViSC*, avec l'avantage que celui-ci ne nécessite pas autant de moyens financiers. Mais, selon nous, si ce programme est mis en œuvre en Fédération Wallonie-Bruxelles, il faudrait prévoir une évaluation de ses effets, afin de s'assurer de son efficacité. Il nous paraît également intéressant de traduire les ressources du programme *Zero*, qui sont accessibles gratuitement en ligne. Par contre les programmes *Friendly Schools* et *Second Step* nous semblent demander un investissement trop important pour le peu d'effets qui leur sont associés et *Zippy's Friends* peut être intéressant, mais pas comme programme spécifique de prévention du harcèlement.

Si certains programmes peuvent être mis en avant, il n'existe pas un programme qui serait supérieur à tous les autres et devrait être diffusé dans toutes les écoles. Étant donné que pour qu'un programme soit efficace il est très important que son implantation soit de qualité, comprendre la situation locale d'une école afin de choisir le programme qui aura la plus grande chance d'être mis en place correctement est un enjeu crucial. Il est donc préférable de disposer de plusieurs programmes validés mis à destination des acteurs éducatifs.

En cas de situation de harcèlement avéré, la médiation par les pairs ne semble pas une démarche à recommander. Parmi les autres approches réactives analysées, aucune n'apparaît comme étant particulièrement efficace dans tous les cas. Un travail de sensibilisation et formation auprès de tous les professionnels scolaires apparaît nécessaire afin de les aider à repérer les situations de harcèlement, et à pouvoir choisir parmi plusieurs approches celle qui sera la plus adaptée à chaque situation. Un suivi de ces situations dans la durée semble également nécessaire.

Introduction

Le harcèlement scolaire est un phénomène étudié depuis une quarantaine d'années. Il existe maintenant de nombreuses données concernant sa nature, sa prévalence et les conséquences négatives qui lui sont associées. Il est par contre plus compliqué de savoir comment lutter efficacement contre ce phénomène.

Le but de la présente étude est d'identifier et de décrire des programmes de prévention et de prise en charge du harcèlement qui ont été développés par des experts, qui ont été diffusés à large échelle et qui ont fait l'objet d'évaluations systématiques, de manière à pouvoir se prononcer sur l'intérêt d'adapter certains d'entre eux dans le contexte de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB).

Dans cette introduction, nous commençons par définir ce qu'est le harcèlement, situer sa prévalence et synthétiser ses conséquences. Nous précisons ensuite les objectifs et la méthodologie suivis dans cette étude. Puis nous présentons la structure de ce rapport.

Définition, prévalence et conséquences du harcèlement scolaire

Le harcèlement scolaire a été défini par Olweus (1993; cité par Galand, 2017) comme une relation d'abus ou de maltraitance au sein de laquelle une personne subit de manière répétée des actes négatifs délibérés de la part d'une ou plusieurs autres personnes sans trouver comment y mettre fin. Cette définition reprend les **trois éléments caractérisant le harcèlement scolaire** : l'intention de nuire à autrui, la répétition des faits et le déséquilibre de pouvoir entre les protagonistes.

Le harcèlement scolaire est un phénomène loin d'être anecdotique. Selon une enquête réalisée auprès d'élèves de la 6^{ème} primaire à la 3^{ème} secondaire de l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, les comportements de harcèlement sont très répandus. En effet, au cours de l'année où l'étude a été réalisée, **un-e élève sur trois a été touché-e par le harcèlement**, que ce soit en tant que victime, auteur-e ou une combinaison des deux (Galand, Hospel, & Baudoin, 2014). Même si aucun pays n'échappe au harcèlement scolaire, il semble que sa prévalence soit particulièrement élevée en Fédération Wallonie-Bruxelles. Une étude a été réalisée dans 33 pays (pays européens, Australie, Canada et États-Unis) afin de comparer l'évolution de la prévalence de la victimisation¹ entre 2001 et 2010 chez des élèves de 11 à 15 ans (Chester et al., 2015). Alors que dans la plupart des pays les taux de victimisation tendent à diminuer au cours de cette période, la Belgique (partie francophone) est le seul pays où les taux de victimisation augmentent, tant chez les filles que chez les garçons. En 2010, sur les 33 pays étudiés, la Fédération Wallonie-Bruxelles obtient le deuxième score de victimisation le plus élevé pour les garçons, et le quatrième pour les filles. La limite principale de ce type de comparaison internationale est que la traduction des questions posées aux élèves peut influencer leurs réponses et donc les taux de victimisation observés. Il faut néanmoins noter

¹ Lorsqu'on étudie le phénomène du harcèlement scolaire, on mesure généralement deux variables : le harcèlement et la victimisation. Le harcèlement est mesuré en demandant aux élèves à quelle fréquence ils et elles manifestent dans comportements de harcèlement et la victimisation en leur demandant à quelle fréquence ils et elles subissent ce type de comportements.

Introduction

que, dans tous les cas, la Fédération Wallonie-Bruxelles obtient des taux de harcèlement plus élevés que la France.

Si les taux élevés de harcèlement observés en Fédération Wallonie-Bruxelles doivent nous inquiéter c'est parce que le harcèlement a de **nombreuses conséquences négatives**, et ce pour toutes les personnes impliquée-e-s. Pour les élèves **victimes** de harcèlement, les conséquences peuvent être dramatiques. Des cas de suicides et de fusillades scolaires (comme Columbine) sont souvent mis en lien avec le harcèlement subi par les élèves concerné-e-s (Stassen Berger, 2007). À un niveau moins extrême, il a été montré que les personnes victimes de harcèlement scolaire ont une probabilité plus élevée de présenter des troubles psychosomatiques (Gini & Pozzoli, 2009) et d'expérimenter de l'anxiété, de la peur et de la dépression, et ce parfois encore des années après avoir subi du harcèlement (Reijntjes et al., 2010). Les recherches longitudinales sur le sujet montrent également toutes que le fait d'être victime de harcèlement augmente la solitude et les symptômes dépressifs. Le fait d'avoir été **auteur-e de harcèlement** est associé à des risques plus élevés de blessures, d'idées suicidaires, de délinquance, de consommation d'alcool et de drogue, de grossesse adolescente, d'implication dans des situations de violences conjugales... (Ttofi, Farrington & Lösel, 2012). Le sort le moins favorable est celui des élèves qui sont à la fois victimes et auteur-e-s de harcèlement scolaire et qui cumulent les conséquences négatives (Stassen Berger, 2007). Toutefois, même les élèves qui sont uniquement **témoins** de ces situations ne sont pas épargné-e-s. En plus d'avoir un effet négatif sur l'appréciation de l'école (Janosz, Pascal & Galand, 2012), le fait d'être exposé au harcèlement les amènerait à intégrer une série de leçons nuisibles telles que « *Les témoins ne devraient pas intervenir* », « *Les victimes méritent ce qui leur arrive* », « *Le pouvoir bat l'équité* » ou encore « *Les adultes ne se soucient pas du bien-être des enfants* » (Stassen Berger, 2007).

Il est donc crucial de protéger les enfants et adolescents du harcèlement scolaire. La question qui se pose est de savoir comment. De nombreux outils visent à prévenir le harcèlement ou à intervenir suite à celui-ci. Toutefois, pour pouvoir affirmer que ceux-ci sont efficaces, il faut qu'ils aient montré des résultats positifs lors d'une évaluation rigoureuse, ce qui n'est souvent pas le cas en Fédération Wallonie-Bruxelles (Galand, 2017). Il existe toutefois quelques programmes anti-harcèlement qui se distinguent par la façon dont ils ont été évalués. Ce sont ces programmes que le présent rapport aborde.

But et méthodologie du rapport

Le but de notre étude est de repérer quels seraient les programmes de lutte contre le harcèlement qu'il pourrait être utile d'adapter au contexte de la Fédération Wallonie-Bruxelles afin d'étoffer la boîte à outils à disposition des acteurs éducatifs. Plus précisément, il s'agit de rassembler les informations scientifiques disponibles concernant une série de programmes et d'outils existants en matière de prévention et de prise en charge du harcèlement; de situer ces programmes en fonction de critères de qualités liés à leur contenu, mise en œuvre et efficacité; et d'obtenir les avis d'organisations actives dans la prévention et l'intervention en milieu scolaire concernant ces programmes. Tout cela dans avec l'objectif de formuler des recommandations. Vu les ressources financières, humaines, matérielles, en temps et en énergie que demande généralement la mise en place de programmes de prévention, il est crucial de cibler les bons outils. D'autant que l'implantation d'un projet dans une école présente un coût d'opportunité, c'est-à-dire que quand on s'engage dans un projet, on ne fait pas d'autres projets.

Introduction

L'un d'entre eux mis à part (*Zippy's Friends*), les programmes passés en revue dans ce rapport ne sont actuellement pas prêts à être utilisés tels quels en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ils nécessitent tous au minimum une traduction en français. Ce rapport ne s'adresse donc pas à des personnes (telles que des directeur·trice·s d'école ou association de parents) qui voudraient savoir quel programme choisir pour une mise en œuvre immédiate. Son but est d'identifier dans quel·s programme·s il serait pertinent de mettre d'éventuels moyens afin de le·s rendre disponible en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Pour atteindre ce but, nous avons d'abord défini une série de **critères** garantissant de disposer de suffisamment d'information pour répondre à nos objectifs. Ces critères sont les suivants :

- Il s'agit d'un programme de prévention universelle qui peut être implanté dans le cadre scolaire.
- Le programme est récent et toujours disponible.
- Plusieurs études portent spécifiquement sur ce programme.
- Des évaluations du programme ont été réalisées dont au moins une comportant des mesures de harcèlement.
- L'échantillon de ces évaluations est suffisamment important (N>500 pour au moins une étude) pour pouvoir estimer un effet à large échelle.

Nous avons ensuite passé en revue les programmes de prévention ayant fait l'objet d'évaluation, en nous appuyant principalement sur les synthèses publiées à ce sujet, afin d'identifier les programmes à analyser. Sur cette base, **six programmes** largement diffusés et évalués de manière systématique ont été identifiés :

- *KiVa*
- *Friendly Schools*
- *ViSC*
- *Zero*
- *Second Step*
- *Zippy's Friends*

Il s'agit d'une liste non exhaustive. Il existe d'autres programmes de prévention du harcèlement, dont le plus connu est le *Olweus Bullying Prevention Programme*. Ce programme avait montré des résultats impressionnants à Bergen dans les années 80, avec une diminution importante des taux de harcèlement et victimisation (Olweus, 1991; cité par Olweus, 2004). Toutefois, à Rogaland (une autre ville), à la même époque, l'utilisation du programme n'a pas du tout été associée aux mêmes effets, les taux de harcèlement ont même légèrement augmenté suite à son implantation (Roland, 1993; cité par Roland, 2000). Par la suite, le programme a été évalué de nombreuses fois. Des effets positifs ont parfois été retrouvés, mais de taille beaucoup plus modeste. Les résultats sont généralement mitigés, par exemple parce qu'ils concernent uniquement certain·e·s élèves (Bauer, Lozano, & Rivara, 2007) ou parce qu'ils ne se maintiennent pas à moyen terme (Limber, Nation, Tracy, Melton, & Flerx, 2004). De plus, étant donné qu'une grande partie des programmes, y compris ceux évalués ici, s'inspirent du programme d'Olweus, il est difficile de déterminer quelles évaluations portent effectivement sur le *Olweus Bullying Prevention Programme* et quelles évaluations portent sur des versions basées sur le Olweus Bullying Prevention Programme, mais différentes. En outre, ce programme n'est plus diffusé en tant que tel.

Une fois ces programmes identifiés, nous avons réalisé, pour chacun d'entre eux, une revue systématique de la littérature. Nous avons lu tous les articles scientifiques publiés en lien avec ces programmes ainsi que des thèses, recherches-actions, rapports d'évaluation... présentant des résultats d'évaluation. Pour compléter les parties concernant la description du contenu et la faisabilité du programme, nous avons également consulté des sites internet, brochure, exemple de matériel... Seuls quelques-uns de ces

Introduction

programmes traitent directement du **cyberharcèlement**, néanmoins une synthèse récente des recherches montre qu'il y a un fort recoupement entre harcèlement et cyberharcèlement (Modecki et al., 2014). Par conséquent, ces programmes semblent aussi pertinents pour prévenir le cyberharcèlement.

Sur base des informations récoltées, nous avons rédigé une description de chaque programme. Cette description est organisée en **sept rubriques** formulées sous forme de questions : Quels sont les fondements théoriques du programme? Quelles sont ses composantes? Il y a-t-il des adaptations prévues en fonction de l'âge des élèves? Par qui le programme est-il mis en place? Quelles en sont la durée et l'intensité? Les familles sont-elles impliquées dans le programme? et Quels supports sont fournis avec le programme? Nous avons choisi ces rubriques sur base des critères de qualité dégagés dans le rapport de Tolmatcheff & Galand (2017). C'est également sur cette base que nous avons organisé la présentation de la méthodologie et des résultats de chaque étude d'évaluation des programmes.

La prévention du harcèlement est importante, mais ne peut se passer d'une réflexion sur les **interventions à mettre en place lorsque des cas de harcèlement sont détectés**. C'est pourquoi nous avons ajouté les deux derniers chapitres qui portent sur l'intervention, plus précisément sur l'utilisation de la médiation par les pairs et des approches réactives sans confrontation.

Une fois les huit chapitres rédigés, nous avons organisé des rencontres avec des professionnel-le-s dans le milieu de la prévention afin d'obtenir leurs avis tant sur les documents rédigés que sur les programmes décrits en tant que tels. Ces professionnel-le-s ont été contacté via le Réseau Prévention Harcèlement et sont issu-e-s des réseaux d'enseignement, du service de médiation scolaire, des facilitateurs, de la Direction de l'Égalité des Chances ainsi que d'ASBL (l'Université de Paix et Jeune et Citoyen)².

Ces rencontres nous ont permis de remanier le rapport afin d'en améliorer sa lisibilité ainsi que d'étoffer les parties concernant la faisabilité des programmes en reprenant les avantages et limites pointés pour chaque programme.

Structure du rapport

Outre l'introduction et la discussion, le rapport comporte **huit chapitres** principaux, les six chapitres portant sur un programme anti-harcèlement ainsi que les deux chapitres portant sur les interventions. **Les six premiers chapitres sont tous structurés exactement de la même manière**. Le contexte de développement du programme est tout d'abord brièvement présenté. Ensuite, son contenu est détaillé, en fonction des sept rubriques citées ci-dessus. Puis, la méthodologie et les résultats des études ayant évalué le programme sont décrits. Et finalement, le chapitre se clôture par un point plus pratique concernant la faisabilité du programme. Ce dernier point reprend notamment des informations concernant le coût et la disponibilité du programme ainsi que les avis des professionnel-le-s de terrain qui sont ressortis lors des rencontres.

La partie sur l'évaluation des programmes est présentée en résumé dans le rapport même. En annexe se trouve la présentation détaillée de chaque étude d'évaluation. Cette présentation reprend toutes les

²Nous tenons à remercier Fatima Amkouy, Alexandre Castanheira, Suzanne Collet, Sabine Dannau, Mathilda Delier, Viviane Jacquet, Deborah Kupperberg, Thérèse Lucas, Noé Peeters, Philippe Vangeel et Sandrine Yodts pour leur participation à ces rencontres.

Introduction

informations concernant la méthodologie de l'étude (plan de recherche, caractéristiques de l'échantillon, équipe ayant réalisé l'évaluation et détail des mesures prises) ainsi que ses résultats (effets observés, différenciation et maintien des effets et mesure de l'implantation). Que ce soit dans le texte ou dans les annexes, un résumé des effets du programme est disponible à la fin de la partie sur l'évaluation (présenté dans un encadré bleu).

La présentation très structurée du rapport a pour but de permettre au lecteur de facilement retrouver les informations recherchées et de ne pas se perdre dans la lecture. **Chaque chapitre peut être lu indépendamment des autres**, il n'est pas nécessaire de lire le rapport dans son intégralité pour comprendre les différentes parties. Les parties en retrait et dans une police plus petite sont facultatives.

Chapitre 1 : *KiVa*

Présentation générale de *KiVa*

KiVa est l'acronyme de «Kiusaamista Vastaa» ce qui signifie «Contre le harcèlement». En même temps, «kiva» veut dire «agréable» en finlandais. Le programme a été développé en 2006 par le Department of Psychology et le Center for Learning Research de l'University of Turku, en Finlande. Il est destiné aux élèves de l'enseignement primaire et secondaire inférieur. Son objectif est de lutter contre le harcèlement scolaire en mobilisant les témoins des situations de harcèlement. Le développement de *KiVa* ainsi que son évaluation ont été financés par le ministère finlandais de l'Éducation et de la Culture (Salmivalli, Poskiparta, Ahtola, & Haataja, 2013). Le programme est implanté à très grande échelle en Finlande. De plus, il est également utilisé dans de nombreux autres pays tels que l'Italie, les Pays-Bas, les États-Unis, la Nouvelle-Zélande, l'Estonie ou encore la Belgique (côté néerlandophone). *KiVa* est répertorié sur les sites Blueprints et Crime Solution, deux sites dont le but est de fournir des informations sur l'efficacité de programmes de prévention. Dans les deux cas, *KiVa* est considéré comme «prometteur» (Blueprints, n.d. ; Crime Solution, 2011). Toutefois, Blueprints (2011) précise que le programme n'est considéré comme prometteur que pour les élèves de la 2^{ème} à la 6^{ème} année étant donné le manque d'effets observés chez les élèves plus âgés.

Contenu de *KiVa*

1. Quels sont ses fondements théoriques ?

Comme l'expliquent Kärnä et al. (2011b), le programme *KiVa* repose sur un contexte théorique composé d'une part des recherches portant sur le **statut social** des enfants agressifs en général et des enfants qui harcèlent en particulier (ex. Cillessen & Mayeux, 2004; Rodkin, Farmer, Pearl & Van Acker, 2000 ; cités par Kärnä et al., 2011b), et d'autre part des recherches portant sur les **rôles** que les enfants peuvent adopter dans les situations de harcèlement (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996). Le cadre général utilisé pour comprendre le comportement social est celui de la théorie sociocognitive (Bandura, 1989; cité par Kärnä et al., 2011b).

D'après Kärnä, Voeten, Poskiparta, & Salmivalli (2010), changer directement le comportement des élèves auteur·e·s de harcèlement serait très difficile étant donné les bénéfices importants qui sont associés à ce comportement. De plus, il serait irréaliste, et éthiquement questionnable, de vouloir changer le comportement des élèves qui en sont victimes afin de mettre fin aux situations de harcèlement. L'idée derrière *KiVa* est donc qu'il est essentiel d'agir sur le contexte, c'est-à-dire sur les élèves qui assistent aux situations de harcèlement sans être directement concerné·e·s. Le programme part du principe que le harcèlement est un phénomène de groupe dans lequel les témoins jouent un rôle : leurs attitudes ont un effet sur le maintien des situations de harcèlement ainsi que sur l'ajustement des victimes (Salmivalli et al., 1996). Selon l'approche du rôle des participant·e·s (Salmivalli et al., 1996), les témoins de situations de harcèlement peuvent adopter différents rôles. Ils et elles peuvent se comporter de façon à renforcer le harcèlement (ex. aller voir ce qu'il se passe, rire face à la situation, encourager l'élève qui harcèle), de façon

KiVa

à assister l'élève qui harcèle (ex. participer directement au harcèlement initié par quelqu'un d'autre), de façon à défendre l'élève qui se fait harceler (ex. essayer de mettre fin à la situation ou de reconforter l'élève victime) ou encore de façon à rester en dehors de la situation (ex. ne pas réagir, faire semblant de ne rien voir). Les rôles adoptés par les élèves témoins ont une influence sur la persistance ou non du harcèlement. Étant donné que les comportements de harcèlement sont au moins en partie motivés par l'envie d'obtenir un statut social élevé dans le groupe (Juvonen & Galvan, 2008, cité par Kärnä et al., 2011b), le fait que le harcèlement soit récompensé ou non par un statut social élevé devrait avoir un impact direct sur la motivation à harceler. Si les témoins assistent ou renforcent l'élève qui harcèle, celui ou celle-ci est récompensé-e pour son comportement alors que si les témoins défendent l'élève victime, le harcèlement devient une stratégie inadéquate pour obtenir un statut élevé (Kärnä et al., 2011b). Le programme *KiVa* part donc du principe qu'un changement positif dans le comportement des témoins pourrait réduire la récompense obtenue par les élèves auteur-e-s de harcèlement et ainsi réduire leur motivation à harceler (Kärnä et al., 2011b).

Des recherches montrent qu'agir sur l'empathie, l'efficacité personnelle et les attitudes anti-harcèlement des témoins permet d'augmenter leur tendance à défendre et soutenir les élèves victimes de harcèlement (Caravita, DiBlasio, & Salmivalli, 2009 ; cité par Kärnä et al., 2011b). Ce sont donc ces facteurs qui sont ciblés par le programme.

2. Quelles sont ses composantes ?

Le programme *KiVa* est ce que l'on appelle un programme « whole-school », c'est-à-dire qu'il comprend des composantes ciblant les élèves et les classes, mais également l'école entière. Le programme est à la fois composé d'actions de prévention universelle et d'actions indiquées qui permettent d'intervenir sur les cas de harcèlement survenant au cours de l'année (Kärnä et al., 2013).

Mesures au niveau de **l'école** :

Lorsqu'une école devient une « école *KiVa* », une politique anti-harcèlement est développée et appliquée. De plus, des symboles très visibles, tels que les posters affichés dans les couloirs et les vestes réfléchissantes que portent les surveillant-e-s pendant les récréations, rappellent à tout le monde que le harcèlement est pris au sérieux (Kärnä et al., 2013).

Mesures au niveau de **la classe** :

Les actions de prévention universelle réalisées en classe visent principalement à agir sur les **témoins**. Les buts de ces actions sont de sensibiliser les élèves au rôle que le groupe joue dans le maintien du harcèlement, de développer leur empathie, de développer des attitudes anti-harcèlement, et de promouvoir des stratégies qui leur permettent de défendre les élèves victimes de harcèlement et donc d'augmenter leur efficacité personnelle (Kärnä et al., 2013). Les leçons sont composées de discussions, de travaux de groupe, de jeux de rôle et de visionnages de courts films sur le harcèlement. Chaque leçon inclut deux à sept sujets et cinq à quinze tâches. Les enseignant-e-s sont encouragé-e-s à sélectionner les tâches qui leur semblent les plus appropriées pour leur classe (Ahtola, Haataja, Kärnä, Poskiparta, & Salmivalli, 2013). Le programme est composé de trois unités : l'unité 1 pour les élèves de la 1ère à la 3ème année (donc de 7 à 9 ans, l'école primaire commençant un an plus tard en Finlande qu'en Belgique), l'unité 2 pour

KiVa

les élèves de la 4^{ème} à la 6^{ème} année (donc de 10 à 12 ans) et la troisième pour les élèves de la 7^{ème} à la 9^{ème} année (donc de 13 à 15 ans).

L'unité 1 est composée de 10 leçons de deux fois 45 min. Les leçons sont données en classe par l'enseignant-e principal-e. Ces leçons s'intitulent : « *Let's get to know each other* », « *Emotions* », « *Our class-Everyone is include* », « *Difference is richness* », « *There is no bullying in KiVa school* », « *We won't join in bullying* », « *The victims need your support* », « *I will not be bullied!* », « *Literature Lesson* » et « *KiVa contract* »³ (Kärnä et al., 2013). Avec l'avancée des leçons, des règles de classes basées sur le contenu des leçons sont petit à petit adoptées. Lors de la dernière leçon, tou-te-s les élèves signent un contrat *KiVa* reprenant l'ensemble des règles de classe (Crime Solution, 2011). Entre ou pendant les leçons, les élèves peuvent également jouer à un jeu vidéo portant sur le harcèlement. Ce jeu inclut cinq niveaux, chacun composé de trois parties : I KNOW (apprentissage de nouvelles connaissances et évaluation de celles déjà acquises via des quizz), I CAN (apprentissage de nouvelles compétences pour agir dans des situations de harcèlement via la possibilité de se déplacer dans une école virtuelle et de réagir de différentes façons aux situations de harcèlement) et I DO (encouragement à utiliser les connaissances et compétences dans la vie réelle). Les niveaux du jeu sont liés aux leçons que les enfants reçoivent (Kärnä et al., 2013).

L'unité 2 est composée de 10 leçons de 2 h qui s'intitulent « *Respect is for everyone* », « *In a group* », « *Recognize bullying !* », « *Hidden forms of bullying* », « *Consequences of bullying* », « *Group involvement in bullying* », « *Confronting bullying as a group* », « *What to do if I get bullied* », « *KiVa school – let's do it together!* » et « *How are we doing?* »⁴. Les objectifs centraux des leçons ainsi que les moyens utilisés pour les mettre en œuvre sont les mêmes que dans l'unité 1. Le jeu vidéo repose également sur le même principe, mais, tout comme pour les leçons, son contenu est adapté à l'âge des enfants (Kärnä et al., 2011b).

L'unité 3 est composée de quatre grands thèmes que les enseignant-e-s peuvent introduire comme ils ou elles le désirent. L'idée est qu'au total le temps consacré aux actions de prévention universelle soit équivalent à entre 13 et 23 heures de cours. Les grands thèmes sont : « *Group interaction* », « *Me and the others* », « *Forms of bullying* » et « *The consequence and counterforce of bullying* »⁵. Pour les 13-15 ans, le jeu vidéo est remplacé par un forum internet appelé *KiVa Street*. Les élèves peuvent naviguer dans une ville virtuelle et se rendre dans différents lieux tels que la bibliothèque pour se renseigner sur le harcèlement ou le cinéma pour visionner de courts films sur le sujet. Le but est le même que celui du jeu vidéo : apporter des connaissances, compétences et de la motivation afin de changer les comportements des élèves liés au harcèlement (Kärnä et al., 2013).

Certaines activités incluses dans les leçons ciblent spécifiquement le cyberharcèlement, avec, par exemple, des descriptions de cas de cyberharcèlement, des discussions sur le respect et les comportements appropriés dans la cybercommunication ou des façons spécifiques de réagir au cyberharcèlement (Williford et al., 2013).

Mesures au niveau de l'individu :

Les actions indiquées permettent de gérer les cas effectifs de harcèlement. Dans chaque école, une équipe *KiVa* est créée. Elle est composée de trois enseignant-e-s ou autres membres de l'équipe éducative. Si un

³ « *Apprenons à nous connaître* », « *Les émotions* », « *Tout le monde est inclus dans notre classe* », « *La différence est une richesse* », « *Il n'y a pas de harcèlement dans une école KiVa* », « *Nous ne participerons pas au harcèlement* », « *Les victimes ont besoin de ton soutien* », « *Je ne me ferai pas harceler !* », « *Leçon de littérature* » et « *Contrat KiVa* »

⁴ « *Le respect est pour tout le monde* », « *Dans un groupe* », « *Reconnaître le harcèlement !* », « *Formes masquées de harcèlement* », « *Conséquences du harcèlement* », « *Participation du groupe au harcèlement* », « *Faire face au harcèlement en tant que groupe* », « *Que faire si je me fais harceler ?* », « *Une école KiVa – Faisons-le ensemble* » et « *Comment on s'en sort ?* »

⁵ « *Interaction de groupe* », « *Moi et les autres* », « *Formes de harcèlement* » et « *Les conséquences et contreponds du harcèlement* »

KiVa

cas de harcèlement est signalé, l'équipe se réunit avec le ou la titulaire de classe afin de vérifier qu'il s'agit bien d'un cas de harcèlement (sinon, le ou la titulaire gère le problème seul-e). En cas de harcèlement, l'équipe *KiVa* rencontre séparément les élèves concerné-e-s afin de soutenir et d'écouter l'élève victime de harcèlement et de pousser les élèves qui l'ont harcelé-e à s'engager à agir d'une façon qui pourrait améliorer la situation. Des élèves qui sont considéré-e-s comme ayant un statut social élevé dans le groupe et adoptant des comportements prosociaux sont également rencontré-e-s et encouragé-e-s à soutenir la victime. Une semaine plus tard, l'équipe organise des rencontres de suivi afin de s'assurer que le harcèlement a pris fin et, si ce n'est pas le cas, de prendre d'autres engagements (Kärnä et al., 2013).

La rencontre avec le ou les élève-s auteur-e-s de harcèlement peut se faire via une approche utilisant ou non la confrontation. Lors de la phase d'évaluation du programme, les écoles étaient réparties aléatoirement dans le groupe devant appliquer une approche avec confrontation ou dans celui devant appliquer une approche sans confrontation (Garandeau, Poskiparta, & Salmivalli, 2014). Ces deux approches sont similaires sur de nombreux points (l'adulte commence la discussion de la même façon, l'élève doit s'engager à adopter des comportements précis afin d'arranger la situation...), mais dans l'approche avec confrontation, l'élève est ouvertement tenu pour responsable de la situation et il lui est demandé de mettre immédiatement fin à son comportement. Par la suite, chaque école a pu choisir d'adopter la méthode qu'elle préférait.

Le programme *KiVa* continue à être modifié. Par exemple, suite au constat que beaucoup d'élèves victimes de harcèlement n'en parlaient à personne, la possibilité a été rajoutée de signaler être victime de harcèlement via le jeu vidéo (Garandeau, Poskiparta & Salmivalli., 2014)

3. Il y a-t-il des adaptations prévues en fonction de l'âge des élèves ?

Le programme *KiVa* est destiné aux élèves de 7 à 15 ans. Alors qu'au niveau des actions indiquées, la gestion des situations est la même, quel que soit l'âge des élèves, il existe, pour les actions de prévention universelle, trois unités différentes, dont le contenu est adapté à l'âge des élèves (Kärnä et al., 2013). Il y a donc bien des adaptations prévues en fonction de l'âge des élèves. Toutefois, les buts du programme, la théorie sur laquelle il se base et les méthodes utilisées sont les mêmes pour tou-te-s les élèves de 7 à 15 ans.

4. Par qui le programme est-il mis en place ?

Le programme est mis en place par les enseignant-e-s, la direction et les autres membres de l'école (infirmier-ère-s, psychologues scolaires et assistant-e-s social-e). Certain-e-s d'entre eux et elles participent aux deux jours de formation initiale dispensée par des formateur-trice-s certifié-e-s. Le nombre de personnes pouvant participer à cette formation dépend des possibilités des formateur-trice-s et des moyens dont l'école dispose. À titre d'exemple, lors de la phase de dissémination nationale en Finlande, le nombre d'enseignant-e-s était limité à quatre ou six suivant la taille de l'école (Kärnä et al., 2011a). Les trois personnes qui composent l'équipe *KiVa* de l'école doivent dans tous les cas participer à la formation (Ahtola et al., 2013).

En pratique, l'accompagnement et le suivi des écoles n'ont pas été le même suivant les différentes phases d'implantation du programme en Finlande. Lors des deux premières phases d'évaluation, les écoles étaient

KiVa

regroupées en réseaux qui se réunissaient pendant l'année, en présence d'un membre de l'équipe ayant développé *KiVa*. Ce n'était plus le cas lors de la phase de dissémination nationale (Kärnä et al., 2011b). Suite au constat que la fidélité d'implantation avait déjà tendance à baisser au cours des premières années d'implantation, de nouvelles actions ont été mises en place pour soutenir les écoles : une newsletter est envoyée aux écoles quatre fois par an, une formation sur *KiVa* est disponible en ligne, des conférences *KiVa* ont lieu deux fois par an, des recommandations sont données aux écoles, un monitoring en ligne de l'implantation est régulièrement réalisé, les écoles reçoivent un feedback annuel sur leur niveau d'implantation et une école est nommée « École *KiVa* de l'année » chaque année (Salmivalli et al., 2013).

5. Quelles en sont la durée et l'intensité ?

Le but du programme est d'être implanté dans la durée (Kärnä et al., 2011a). En principe, chaque élève fréquentant une école *KiVa* recevra au cours de sa scolarité les 3 unités prévues (l'unité 1 en 1ère année, l'unité 2 en 4ème année et l'unité 3 en 7ème année). Les unités 1 et 2 sont chacune composée de 10 leçons de deux fois 45 min (donc 15 h au total). L'unité 3 est plus aménageable, mais il est recommandé aux enseignant·e·s d'y consacrer le temps de 13 à 23 leçons de 45 min, ce qui fait entre 9 h 45 et 17 h 15. Au total, si l'on compte uniquement les actions de prévention universelle, un·e élève devrait passer entre 24 et 32h de sa scolarité à recevoir le programme. À cela, s'ajoute le temps consacré aux actions indiquées pour les élèves concerné·e·s.

Les enseignant·e·s et autres membres du personnel éducatif ne sont pas tou·te·s impliqué·e·s de la même façon dans l'implantation du programme, ceux qui dispensent des leçons *KiVa* à leurs élèves ou font partie de l'équipe *KiVa* de l'école ont davantage de contact avec le programme. De plus, le nombre de personnes pouvant participer à la formation initiale de deux jours est limité, ceux et celles qui n'ont pas pu y participer reçoivent une présentation plus brève de la part de leurs collègues.

6. Les familles sont-elles impliquées dans le programme ?

Les écoles reçoivent du matériel leur permettant de présenter le programme aux parents des élèves (Kärnä et al., 2011b). Les parents reçoivent également un guide qui leur est destiné. Ce guide (Kaukiainen & Salmivalli, 2009) contient les contacts des membres de l'équipe *KiVa* dans l'école de leur enfant ainsi que des informations sur le harcèlement, des renseignements sur le programme *KiVa*, des conseils sur les façons de réagir si leur enfant est concerné par une situation de harcèlement...

7. Quels supports sont fournis avec le programme ?

Lors de la formation, les enseignant·e·s reçoivent des supports PowerPoint qu'ils et elles pourront utiliser afin de présenter le programme à l'ensemble du personnel de leur école (Kärnä et al., 2011b). Les enseignant·e·s qui donnent les leçons *KiVa* reçoivent un manuel détaillé qui comprend, pour chaque leçon, une section d'information à destination de l'enseignant·e, les objectifs de la leçon et les instructions détaillées des activités à mettre en place. Ce manuel comprend également des lignes directrices précises sur la façon de gérer les cas de harcèlement avérés (Ahtola et al., 2013). De plus, les enseignant·e·s reçoivent tout le matériel nécessaire pour les leçons, par exemple les vidéos à visionner en classe (Ahtola et al., 2013). Les écoles reçoivent également des vestes destinées aux surveillant·e·s, des posters *KiVa* et des supports

KiVa

pour présenter le programme à tout leur personnel ainsi qu'aux parents des élèves. Ces derniers ont aussi accès à un guide qui leur est destiné (Kärnä et al., 2011b). Des ressources supplémentaires sont également disponibles sur le site internet de *KiVa*, dans l'espace réservé aux écoles implantant le programme (Crime Solution, 2011).

Évaluation de *KiVa*

KiVa a tout d'abord été évalué en Finlande. Les effets du programme ont été testés via deux études contrôlées puis, suite aux résultats encourageants de ces évaluations, le programme a été diffusé à très grande échelle dans le pays. Là encore, les effets du programme ont été évalués. Le programme s'est ensuite exporté dans plusieurs pays et a été évalué aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Italie. La méthodologie et les résultats des différentes évaluations ne sont présentés qu'en résumé ci-dessous. Une présentation beaucoup plus détaillée de ces résultats est disponible en annexe 1.

1. Implantation de *KiVa* en Finlande

Depuis que les enquêtes PISA de l'OCDE existent, la Finlande est devenue célèbre pour les excellentes performances scolaires de ses élèves. Le système éducatif finlandais est reconnu pour être performant et égalitaire, avec des enseignant·e·s très bien formé·e·s et une grande autonomie laissée aux écoles (Salmivalli et al., 2013). Toutefois, un rapport de l'OMS de 2014 a montré que la Finlande était un des pays où les élèves rapportaient le moins aimer l'école (Sandal, Dür, & Freeman, 2004, cités par Salmivalli et al., 2013). Suite à ces résultats, le ministère finlandais de l'Éducation a passé un contrat avec l'University of Turku afin qu'un programme anti-harcèlement soit développé et évalué (Salmivalli et al., 2013). Depuis le départ, le programme *KiVa* a donc pour objectif de pouvoir être implanté dans toutes les écoles finlandaises. Depuis l'année 2011-2012, environ 2500 écoles implantent *KiVa*, ce qui représente 90 % des écoles finlandaises (Salmivalli et al., 2013). Le programme est actuellement toujours en place dans ces écoles.

L'implantation de *KiVa* en Finlande s'est faite en plusieurs phases. Le programme a d'abord été testé auprès d'élèves de 4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} année (Kärnä et al., 2011b), puis l'année suivante, auprès des élèves de la 2^{ème} à la 9^{ème} année (Kärnä et al., 2013). Suite aux résultats jugés positifs, le programme a été diffusé à très grande échelle, tout en continuant à faire l'objet d'une évaluation (Kärnä et al., 2011a). Dans les deux cas, c'est l'équipe de chercheur·euse·s ayant développé le programme qui l'a évalué.

Première phase

Lors de la première phase, la méthodologie de l'étude d'évaluation était très rigoureuse. Les écoles participantes ont été aléatoirement réparties entre une condition expérimentale (dans laquelle le programme est implanté) et une condition contrôle (les écoles sont placées sur liste d'attente et ne changent rien à leurs habitudes). Des mesures prétest ont été prises avant que le programme ne soit mis en œuvre dans les écoles et des mesures post-test ont été prises un an plus tard, soit après 7 mois d'implantation du programme. Ce design expérimental permet de comparer les évolutions du harcèlement et de la victimisation (entre le pré et le post-test) dans les écoles expérimentales et contrôles et ainsi de savoir si les éventuelles différences observées sont bien dues à l'intervention. Un tel plan de recherche est

KiVa

appelé **essai randomisé contrôlé**, ou *randomized controlled trial* en anglais, et est souvent désigné par l'acronyme **RCT**. L'analyse des données s'est faite via les modèles statistiques les plus appropriés pour ce type de données. De plus, les échantillons étaient très importants. Plus de 4500 élèves de 2^{ème} et 3^{ème} année, 8000 élèves de 4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} année et 10000 élèves de 8^{ème} et 9^{ème} année ont participé à l'étude. Les élèves ont répondu à des questionnaires confidentiels en ligne, pendant les heures scolaires. Les données ont été récoltées via le Olweus Bully/Victim Questionnaire (Olweus, 1996; cité par Kärnä et al., 2011b) qui est le questionnaire le plus couramment utilisé pour mesurer le harcèlement et la victimisation. D'autres mesures ont également été prises (avec des questionnaires validés).

Les analyses ont été réalisées séparément pour les trois niveaux (2^{ème}-3^{ème}, 4^{ème}-6^{ème} et 8^{ème}-9^{ème}). Chez les élèves de 2^{ème} et 3^{ème} année, la mise en œuvre du programme *KiVa* est liée à une réduction du harcèlement. La victimisation diminue également de façon plus importante dans les écoles expérimentales que dans les écoles contrôles, mais uniquement pour les filles et uniquement dans les classes avec une proportion élevée ou moyenne de garçons. Chez les garçons et dans les classes avec peu de garçons, le programme n'a pas d'effet (Kärnä et al., 2013). Chez les élèves de 4^{ème}-6^{ème} année, le programme est associé à une diminution du harcèlement et de la victimisation (Kärnä et al., 2011b). Toutefois, le harcèlement ne diminue davantage dans la condition expérimentale que lorsqu'il est mesuré de manière autorapportée (les élèves rapportent eux et elles-mêmes harceler moins) et pas lorsqu'il est mesuré de manière hétérorapportée (les élèves ne rapportent pas que leurs pairs harcèlent moins). De plus, les effets observés sont faibles. Chez les élèves de 8^{ème} et 9^{ème} année, l'intervention ne réduit ni la victimisation ni le harcèlement lorsqu'ils sont mesurés de manière autorapportée. Elle est associée à une réduction de la victimisation rapportée par les pairs, mais uniquement chez les élèves les moins âgés, et à une réduction du harcèlement rapporté par les pairs, mais uniquement pour les garçons (Kärnä et al., 2013).

Des analyses ont également été réalisées sur l'ensemble des élèves concernant le cyberharcèlement et l'effet des actions indiquées. D'après les analyses de Williford et al. (2013), le programme permet de réduire la cybervictimisation, peu importe le genre et l'âge. Par contre, l'effet du programme sur le cyberharcèlement n'est plus significatif chez les enfants âgés de plus de 13 ans. Pour savoir quelle méthode d'intervention permet au mieux de régler un cas de harcèlement, les écoles expérimentales devaient gérer les actions indiquées en utilisant une approche avec ou sans confrontation. En général, les actions indiquées semblent efficaces (dans 78,2 % des cas, les élèves rapportent que le harcèlement a stoppé). L'approche avec confrontation est plus efficace, mais uniquement dans les écoles secondaires. Pour les élèves de primaire, il n'y a pas de différence entre les deux approches (Garandeau, Poskiparta & Salmivalli, 2014). Il est également intéressant de noter que moins d'un quart des élèves rapportant se faire harceler à chaque temps de mesure ont été identifié-e-s comme victime de harcèlement par les adultes de l'école et ont fait l'objet d'une intervention (Haataja et al., 2016).

Seconde phase

Lors de la seconde phase (Kärnä et al., 2011a), le programme a été implanté dans près de 900 écoles finlandaises (ce qui donne un échantillon très important de près de 300000 élèves), et la méthode d'évaluation n'a pas pu être aussi rigoureuse que dans les études précédentes. La méthode utilisée, qui consiste à comparer les taux de harcèlement et de victimisation des élèves d'un âge donné après

KiVa

L'intervention à ceux des élèves de la même école et du même âge avant l'intervention, est généralement considérée comme méthodologiquement inférieure. Cette méthode posséderait toutefois de nombreux avantages et permettrait de tirer des conclusions valides des résultats obtenus (Hahn Fox et al., 2012). Le harcèlement et la victimisation ont été mesurés de la même manière que lors de la première phase.

L'intervention est bien associée à une réduction des taux de harcèlement et de victimisation. Sur l'échantillon global (tout âge confondu), le harcèlement et la victimisation diminuent d'environ 15 % suite à l'implantation de *KiVa*. Toutefois, l'âge influence les effets du programme. À partir de la 1^{ère} année, les effets augmentent pour atteindre leur plus haut point en 4^{ème} année. Ils diminuent ensuite jusqu'à devenir inexistant après la 6^{ème} année.

2. Implantation de *KiVa* aux Pays-Bas

Des répliques indépendantes de l'évaluation de *KiVa* ont été menées dans plusieurs pays. L'efficacité du programme a notamment été évaluée par Veenstra (2015) aux Pays-Bas. Comme pour la première phase des études finlandaises, l'évaluation de *KiVa* s'est faite en suivant le plan de recherche et en utilisant les analyses statistiques considérées comme les plus adaptées à ce type d'étude. L'évaluation a été menée dans 99 écoles, chez des élèves de la 2^{ème} à la 5^{ème} primaire. La victimisation et le harcèlement ont été mesurés de la même manière que dans l'étude finlandaise. Le programme a été mis en œuvre lors des années scolaires 2012-2013 et 2013-2014. Les effets du programme ont été investigués après un et deux ans d'implantation.

Que ce soit un ou deux ans après le prétest, la victimisation diminue davantage dans les écoles *KiVa* que dans les écoles contrôles. Par contre, pour observer une diminution plus importante du harcèlement dans les écoles *KiVa*, il faut attendre la deuxième année. Dans tous les cas, les effets observés sont de petite taille. van der Ploeg et al. (2016) ont étudié l'effet spécifique des actions indiquées sur la victimisation. A court-terme, les élèves étaient très positifs quant aux effets de l'action indiquée, la plupart ont rapporté que le harcèlement s'était arrêté ou avait diminué. Toutefois, à long terme, les élèves rapportent une situation beaucoup moins positive. Les élèves qui ont fait l'objet d'une action rapportent que la victimisation subie restait stable à la fin de l'année alors que des élèves en tous points semblables, mais n'ayant pas fait l'objet d'une action indiquée rapportent une diminution de la victimisation subie.

3. Implantation de *KiVa* au Royaume-Uni

Le gouvernement gallois a accepté de subventionner l'implantation de *KiVa* dans certaines écoles à partir de l'année scolaire 2012-2013 (Hutchings & Clarkson, 2015). L'étude de Hutchings et Clarkson (2015) est une étude de petite taille mise en place tardivement. Sa méthodologie n'est donc pas idéale (absence de groupe contrôle, données pré et post-test non reliées, utilisation d'analyses statistiques non optimales). L'échantillon final est composé de 13 écoles et d'un peu moins de 500 élèves. Les données ont été récoltées via le même questionnaire que dans les études précédentes. Lorsque l'on considère l'échantillon total, la victimisation comme le harcèlement diminuent significativement au cours de l'année. Pour les filles, il y a une réduction significative de la victimisation et du harcèlement tandis que pour les garçons, seul le harcèlement diminue. Rappelons qu'en l'absence de groupe témoin, on ne peut pas affirmer que cette évolution est liée au programme.

4. Implantation de *KiVa* en Italie

Le programme *KiVa* a été adapté au contexte italien puis implanté et évalué en Toscane par l'University of Florence, avec l'aide du Regional School Board Tuscany (Nocentini & Menesini, 2016). La méthodologie et les analyses statistiques effectuées sont de même qualité que dans les études finlandaises. Par contre, le harcèlement et la victimisation ont été mesurés de deux manières différentes, avec le Olweus Bully/Victim Questionnaire (Olweus, 1996; cité par Nocentini & Menesini, 2016), mais également avec la Florence Bullying and Victimization Scale (Palladoni et al., 2016 ; cité par Nocentini & Menesini, 2016) dans laquelle des comportements précis de harcèlement sont décrits. Environ 2000 élèves de 4^{ème} et 6^{ème} année ont participé à l'étude qui s'est déroulée sur une année scolaire.

Le programme a un effet sur la victimisation et le harcèlement, en primaire (4^{ème} année) comme en secondaire (6^{ème} année). Alors que, dans les écoles contrôles, les scores de victimisation et harcèlement restent stables ou augmentent, ils diminuent dans les écoles *KiVa*. Toutefois ces effets sont de petite taille. Ces résultats sont obtenus avec la Florence Bullying and Victimization Scale. Lorsque le Olweus Bully/Victim Questionnaire, le seul effet du programme observé est une diminution de la victimisation en primaire.

Résumé des effets de *KiVa*

Les effets observés sont-ils constants d'une étude à l'autre ?

D'une étude et d'un pays à l'autre, les effets du programme *KiVa* sont assez semblables. Il ressort de chaque évaluation que le programme permet de diminuer le harcèlement et la victimisation chez une partie des élèves au moins. Le programme semble également efficace pour diminuer la cybervictimisation et le cyberharcèlement (du moins chez les élèves de moins de 13 ans), mais cette question n'est investiguée que dans une étude (Williford et al., 2013). Les effets sont presque toujours de petite taille. Après l'implantation du programme, les probabilités d'harcèler ou de se faire harceler sont de 1,2 à 1,3 fois plus importante dans les écoles contrôles que dans les écoles *KiVa*.

Concernant l'effet spécifique des actions indiquées, il est très positif lorsqu'il est mesuré à court terme et de façon directe par l'équipe *KiVa*, mais l'est beaucoup moins lorsqu'il est mesuré à long terme et de façon confidentielle (Garandea, Poskiparta & Salmivalli, 2014; Veenstra, 2015).

Le programme semble-t-il plus efficace pour une certaine population ?

Des différences en fonction du genre sont parfois observées, mais il n'en ressort aucun pattern de résultats clair. Il semble donc que le programme soit efficace pour les filles comme pour les garçons. Par contre, au niveau de l'âge, il semble clair que l'efficacité du programme s'estompe après la 4^{ème} année jusqu'à être quasiment nul après la 6^{ème} année (donc chez les élèves de 12-13 ans en Finlande et 11-12 ans dans les autres pays). Il ne semble pas que ce soit le passage en secondaire qui soit lié à cette inefficacité du programme vu qu'en Italie (Nocentini & Menesini, 2016), où la transition se fait entre la 5^{ème} et la 6^{ème} plutôt qu'entre la 6^{ème} et la 7^{ème}, des effets sont toujours observés chez les élèves de 6^{ème} année (quoique de façon moins importante que chez les 4^{ème} et 5^{ème} année). Mis à part l'âge et le genre, en Finlande les effets sont également modérés par la composition des classes (avec des effets plus importants lorsqu'il y a une grande proportion de garçons). Il semble également que *KiVa* soit moins efficace pour diminuer le harcèlement des élèves populaires et la victimisation des élèves rejeté·e·s par leurs pairs, socialement anxieux·euses et ayant peu de chaleur dans la relation avec leurs parents (Garandea, Lee, & Salmivalli, 2014; Kaufman, Kretschmer, Huitsing, & Veenstra, 2018). Toutefois, ces modérateurs n'ont pas été testés dans les autres études.

En conclusion, l'efficacité de *KiVa* est soutenue par de nombreuses données pour les élèves jusqu'à la 6^{ème} année. Toutefois, les effets du programme sont de petite taille et les actions indiquées ne semblent pas efficaces pour stopper les cas de harcèlement avérés.

KiVa

Faisabilité de KiVa

1. Quel est le coût de KiVa ?

Pour le moment le programme *KiVa* peut uniquement être implanté en coopération avec un partenaire *KiVa* agréé qui opère dans le pays ou la région de l'école. Une école ne peut donc pas individuellement décider d'implanter le programme s'il n'y a pas encore d'organisme agréé dans son pays. Lorsqu'un organisme devient un partenaire *KiVa*, tous les coûts du programme sont convenus lors de l'accord d'une licence. Les coûts incluent le droit d'utiliser la marque *KiVa*, le droit de distribuer *KiVa* dans une région définie, la formation destinée aux formateurs *KiVa*, et tout le matériel *KiVa* (questionnaires et jeu vidéo compris) ainsi que la mise en place de l'infrastructure permettant la mise en œuvre de l'implantation de *KiVa*. Les formations destinées aux enseignant·e·s des écoles *KiVa* ne peuvent être données que par des formateur·trice·s *KiVa* certifié·e·s. Pour être certifié·e·s, il faut suivre une formation de 5 jours organisée à Turku, en Finlande (*KiVa*, n.d.a).

Actuellement, les pays dans lesquels un partenaire *KiVa* opère sont les suivants : Argentine (Instituto Escalae), Belgique (Onderwijs-Service/Leefsleutels vzw), Chili (Santillana Chile), Colombie (Instituto Escalae), Espagne (Ikastola Elkartea, Instituto Escalae, Macmillan Education Iberia), Estonie (SA Kiusamisvaba Kool), Hongrie (Hungarian Institute for Educational Research and Development), Italie (EbiCo), Nouvelle-Zélande (Victoria Link Limited), Pays-Bas (*KiVa* BV), Royaume-Uni (Early Intervention Wales Ltd.) et Suède. *KiVa* a également été implanté en Luxembourg, Allemagne, Pays-Bas et Belgique par le European School network et est évalué aux États-Unis en Grèce et en Afrique du Sud (*KiVa*, n.d.a). Les droits de *KiVa* ont donc déjà été achetés en Belgique. Ils sont gérés par l'Onderwijs-Service/Leefsleutels vzw (la personne chargée la gestion de *KiVa* est Gie Deboutte).

Sur la partie concernant la Belgique du site *KiVa* (*KiVa*, n.d.b), les prix pour l'implantation de *KiVa* sont donnés.

Tableau 14. Coûts de *KiVa* en Flandre

		Prix
Séance d'information		65 € / personne
Session d'introduction dans l'école		600 €
1ère année d'implantation de <i>KiVa</i> (possibilité d'un·e participant à la formation pour 100 élèves)	École de 1 à 150 élèves	1800 €
	École de 150 à 400 élèves	2950 €
2ème année d'implantation de <i>KiVa</i>	École de 1 à 150 élèves	1800 €
	École de 150 à 400 élèves	2950 €
Participant supplémentaire à la formation		400 € / personne
Accès au jeu vidéo (unique coût à partir de la 3ème année)		3 €/élève/année

Inspiré de *KiVa* (n.d.b).

En se basant sur les études réalisées en Finlande concernant l'efficacité du programme et en transférant ces résultats au contexte suédois, des chercheur·euse·s suédois·e·s (Persson, Wennberg, Beckman,

KiVa

Salmivalli, & Svensson, 2018) ont évalué le rapport coût-efficacité du programme. Si le programme est implanté pendant les 9 premières années de scolarité, son coût revient à 388 € par élève. Le bénéfice associé pour chaque élève est de 0,47 an supplémentaire sans harcèlement (le nombre d'années sans harcèlement par élève passe de 8,04 à 8,59) et d'une augmentation de 0,03 d'une mesure du nombre d'années ajustées en fonction de la qualité de vie, Quality Adjusted Life Years, qui est couramment utilisée en santé publique (le nombre d'années de qualité passe alors de 6,88 à 6,91). Cela veut dire qu'une augmentation d'une année sans harcèlement est associée à un coût de 829 € et une année de vie de qualité à un coût de 13823 €. Si le programme est implanté pendant moins de 9 ans, les coûts diminuent assez peu tandis que les bénéfices diminuent de façon importante, le rapport coût-efficacité devient donc moins intéressant. Comme ces données correspondent au contexte de la Suède, un pays caractérisé par des taux de harcèlement nettement moins élevés qu'en Belgique (Chester et al., 2015; cité par Persson et al., 2018), on peut s'attendre à un rapport coût-efficacité plus favorable si *KiVa* était implanté en Fédération Wallonie-Bruxelles.

2. En quelles langues *KiVa* existe-t-il ?

Pour l'instant, le matériel est disponible en basque, espagnol, néerlandais, anglais, estonien, hongrois, italien, suédois et finlandais. Si le programme n'est pas disponible dans la langue voulue, ce qui est le cas pour le français, le processus de production complet prend environ un an. S'il est déjà disponible, c'est plus rapide, mais il faut tout de même compter plusieurs mois pour le marketing, le recrutement des écoles et la formation du personnel (*KiVa*, n.d.a).

Lorsque le matériel est traduit, il est généralement également adapté au contexte local. C'était par exemple le cas lorsqu'il a été traduit en néerlandais. Toutefois, l'adaptation aux écoles néerlandaises ne s'est pas uniquement faite lors de la traduction. Aux Pays-Bas, des rencontres pour des groupes d'écoles étaient organisées par un chercheur et un employé d'une société de conseil pédagogique. Les retours des enseignant·e·s partagés lors de ces rencontres ont été utilisés pour améliorer le programme sur plusieurs points (le but étant que *KiVa* soit un programme constamment amélioré et mis à jour). Suite aux commentaires des enseignant·e·s, le guide pédagogique a été modifié afin que les objectifs des leçons soient plus explicites, du matériel supplémentaire a été développé afin de donner plus de flexibilité aux enseignant·e·s et une boîte à outils a été créée afin de permettre aux écoles d'impliquer davantage les parents (Veenstra, 2015).

En Italie, le matériel a également été adapté lors de sa traduction. Des images et des histoires ont par exemple été modifiées. D'autres adaptations ont également dû être réalisées. Étant donné que les ressources informatiques sont plus limitées dans les écoles italiennes que dans les écoles finlandaises, les jeux vidéo ont été supprimés et les questionnaires en ligne remplacés par des questionnaires papier/crayon. Les vestes portées par les surveillants ont été remplacées par des badges, ce qui semblait plus adapté aux enseignant·e·s italien·ne·s. De plus, afin de s'adapter à l'organisation scolaire italienne, l'agenda de l'implantation a été modifié (l'année scolaire s'étend de mi-septembre à juin en Italie et d'août à mai en Finlande) et l'unité 2 est à la fois donnée en primaire et en secondaire (étant donné que les enfants italiens entrent en secondaire à 11 ans). Toutefois, Nocentini et Menesini (2016) ont tenu à ne modifier que des caractéristiques de la structure de surface d'intervention sans modifier la structure profonde d'intervention.

KiVa

Les modifications éventuelles que demanderait une adaptation au contexte de la Fédération Wallonie-Bruxelles devraient aussi être réalisées dans cet état d'esprit. Mais rien ne permet de savoir avec certitude quelles sont les parties du programme qui peuvent ou non être modifiées sans affecter l'efficacité de *KiVa*.

3. Semble-t-il réaliste de l'implanter en Fédération Wallonie-Bruxelles ?

Lors de développement du programme *KiVa*, l'équipe de recherche a travaillé en collaboration avec le Finnish National Board of Education, l'agence responsable de l'éducation en Finlande (c'est par exemple elle qui fixe les lignes directrices du programme scolaire). Un représentant du FNBE faisait partie du groupe ayant développé *KiVa*, afin de vérifier que les sujets abordés dans les leçons étaient bien en accord avec le programme scolaire. Cela a ensuite permis de présenter le programme aux écoles comme un moyen d'arriver aux objectifs supposés être atteints plutôt que comme une activité supplémentaire à mettre en place (Salmivalli, Kärnä, & Poskiparta, 2011). De même, au Pays de Galles, les leçons *KiVa* font partie du programme Personal and Social Education qui doit être donné dans toutes les écoles galloises (Clarkson et al., 2016). En Italie, le programme ne s'inclut pas spécialement dans le curriculum classique ce qui fait que les enseignant·e·s de certaines écoles ont reçu une compensation financière en échange de leurs efforts (Nocentini & Menesini, 2016).

Le soutien extérieur à l'implantation du programme était variable d'une étude à l'autre. En Finlande, il était plus important lors de la phase d'évaluation que lors de la phase de dissémination nationale. Cela pourrait expliquer pourquoi les effets observés lors de cette deuxième phase étaient de plus faible ampleur (Salmivalli et al., 2013). En Italie, les enseignant·e·s ont reçu beaucoup de soutien. Ils et elles avaient, au cours de l'année, quatre à cinq rencontres de 2 h avec des membres de l'université afin de les aider à préparer leurs leçons. Selon Nocentini et Menesini (2016), cette adaptation a été mise en place parce que les enseignant·e·s italien·ne·s, qui sont moins formé·e·s qu'en Finlande, ne sont pas forcément assez compétent·e·s et motivé·e·s que pour dispenser des leçons sortant du curriculum habituel. Dans tous les cas, des chercheur·euse·s étaient disponibles via mail et téléphone pour répondre aux questions des écoles. Outre le soutien de chercheur·euse·s, dans certains cas, les écoles s'entraidaient. Par exemple, aux Pays-Bas (Veenstra, 2015), les 66 écoles implantant *KiVa* étaient organisées en 14 groupes de rencontres (composés d'une vingtaine d'enseignant·e·s) qui se réunissent deux fois par an afin de discuter de leurs expériences du programme. Cela permet aux écoles de s'échanger des conseils et informations sur leur travail de lutter contre le harcèlement.

Comme dans toutes les évaluations de l'efficacité de *KiVa* les écoles avaient un soutien externe (plus ou moins important), il n'est pas certain que le programme soit efficace en l'absence totale d'un tel soutien. Il serait peut-être également nécessaire qu'un soutien soit disponible en Fédération Wallonie-Bruxelles pour les enseignant·e·s qui en ont besoin. Il faudrait également voir comment le programme pourrait s'intégrer à l'horaire de cours (particulièrement en secondaire).

Il est en effet important que le programme soit implanté de façon optimale pour qu'il puisse être efficace. Des liens entre la quantité et qualité d'implantation et l'efficacité du programme ont été retrouvés dans différents pays. En Finlande, une adhérence importante aux leçons et un temps de préparation élevé ont permis une diminution plus importante de la victimisation (Haataja et al., 2014). Aux Pays-Bas, les effets du programme étaient plus importants lorsque seules les écoles qui avaient implanté le programme de façon

KiVa

optimale étaient prises en compte (Veenstra, 2015). Et aux États-Unis, le programme fonctionne mieux dans les classes où le temps consacré aux leçons *KiVa*, le pourcentage d'activités effectuées et le nombre total de leçons dispensé sont plus élevés (Swift et al., 2017).

Toutefois, l'implantation du programme n'est pas automatiquement élevée. En Finlande, bien que la fidélité d'implantation était assez importante lors des premières phases d'évaluation, elle était plus faible lors de la phase de dissémination nationale (Salmivalli et al., 2013). De plus, il y a une variabilité importante d'une école et d'un·e enseignant·e à l'autre et, déjà durant la première année d'implantation du programme, le niveau d'implantation a tendance à diminuer (Haataja et al., 2014). Aux Pays-Bas, également il semble que les enseignant·e·s éprouvent des difficultés à finir le programme dans les temps (Veenstra, 2015). Plusieurs facteurs sont liés à la quantité et qualité d'implantation du programme. En Finlande, il a été montré que le support de la direction envers le programme anti-harcèlement est positivement associé à un maintien des efforts dans le temps tandis que les croyances personnelles sont associées au fait de commencer à implanter le programme de façon importante (Haataja et al., 2014). Et l'étude réalisée aux États-Unis a montré que les enseignant·e·s rapportant des niveaux plus élevés de burn-out implantaient moins le programme (Swift et al., 2017).

L'acceptation du programme par les enseignant·e·s et les élèves ne semble pas poser problème. Aux Pays-Bas, mis à part l'intégration difficile des leçons *KiVa* à l'horaire de cours, les enseignant·e·s apprécient le programme et son aspect interactif. Selon eux et elles, les élèves apprécient également les leçons et les intègrent bien (Veenstra, 2015). Les enseignant·e·s au Royaume-Uni ont également donné des retours très positifs sur le programme qu'ils considèrent pour la majorité facile à donner. Ils et elles estiment qu'entre 75 et 100 % des élèves sont engagé·e·s et enthousiastes face aux leçons et rapportent que tou·te·s les élèves apprécient participer (Hutchings & Clarkson, 2015).

Lors de la rencontre organisée autour de la faisabilité de *KiVa* en Fédération Wallonie-Bruxelles, il est ressorti que l'avantage principal du programme identifié par les professionnel·le·s de terrain est qu'il implique toute l'école. L'implication de l'équipe de direction et de l'ensemble de l'équipe éducative permettrait selon eux·elles d'augmenter l'effet de cohérence et donc de l'impact du programme. Notons que cela pourrait aussi constituer un frein à la diffusion du programme en cas de réticence de certains membres du personnel. Les autres avantages qui ont été pointés sont les contacts avec les parents et les nombreux moyens de fidélisation qui existent (ex. newsletters, monitoring, conférences *KiVa*, émulation entre les écoles, rencontres entre écoles...). Par contre, si la cohérence du programme à travers toutes les années de primaire, les acteur·trice·s de terrain regrettent que rien ne soit prévu pour les élèves de maternelles (alors que le développement des compétences socio-émotionnelles serait un enjeu prédominant à cet âge) et que *KiVa* ne semble pas efficace pour les élèves de secondaires. Il est aussi déploré que seul·e·s certain·e·s enseignant·e·s de chaque école ait accès à la formation (alors que pour induire un changement de fond dans l'école, il faudrait toucher le plus d'enseignant·e·s possible). Les autres limites qui ont été pointées sont le prix du programme (et notamment l'intérêt du jeu vidéo dont le coût de développement est élevé alors qu'il sera très vite dépassé), les actions indiquées (il pourrait être intéressant d'utiliser une approche plus intégrative et exempte de moyen de pression)⁶ et le fait qu'une série d'outils

⁶ Voir le chapitre 8 pour une discussion des limites et avantages de ce genre d'approche.

KiVa

existants (tels que les cercles de parole, conseils de coopération...)⁷ ne soient pas exploités dans le programme (qui serait peut-être trop focalisé sur le rôle des témoins et gagnerait à agir sur tous les rôles retrouvés dans des situations de harcèlement).

⁷ Qui n'ont pas fait la preuve de leur efficacité.

Chapitre 2 : *Friendly Schools*

Présentation générale de *Friendly Schools*

Le harcèlement est un problème qui n'épargne pas l'Australie : les estimations des taux de victimisation et de harcèlement y sont semblables aux estimations internationales, voire un peu plus élevées (Cross, Lester, Pearce, Barnes, & Beatty, 2016a). Malgré un besoin important, les écoles australiennes n'ont cependant longtemps pas eu accès à du matériel ou des recommandations scientifiquement fondées pour les aider à lutter contre le harcèlement. Elles ne savaient pas comment réagir face au harcèlement et, lorsqu'elles mettaient des stratégies en place, ne savaient pas si celles-ci étaient efficaces. Face à ce constat, une équipe de chercheur·euse·s de l'Edith Cowan University, à Perth au nord-ouest de l'Australie, a décidé de travailler sur le sujet. En 1999, ils et elles ont commencé une recherche formative visant à rassembler les pratiques scientifiquement prouvées et à les exemplifier via des études de cas afin de guider les écoles dans l'évaluation, la sélection ou le développement et l'implantation de stratégies de lutte contre le harcèlement (Cross, Pintabona, Hall, Hamilton, & Erceg, 2004b). C'est de ce travail qu'est né le programme *Friendly Schools*.

Les objectifs de *Friendly Schools* sont d'augmenter la compréhension et la conscientisation autour du harcèlement, de favoriser des réponses adaptées au harcèlement, d'encourager le soutien des pairs et des enseignant·e·s envers les élèves qui se font harceler, ainsi que de promouvoir le découragement des comportements de harcèlement par les pairs et les enseignant·e·s. Le programme prend également en compte les recherches qui suggèrent que le développement de qualités telles que la résilience, l'empathie, les compétences sociales, les compétences de gestion de soi et les compétences de prise de décision et de résolution de conflits pourraient aider à protéger les élèves des effets néfastes du harcèlement (*Friendly Schools*, n.d.a).

Le programme a été développé par Donna Cross, Shane Thompson et Erin Erceg (directrice du programme) et évalué par les équipes du Child Health Promotion Research Centre de l'Edith Cowan University et de l'Health Promotion and Education Research Team du Telethon Kids Institute, en collaboration avec une compagnie privée, l'Hawker Brownlow Education (*Friendly Schools*, n.d.a).

La première version du programme, *Friendly Schools*, a été renommée *Friendly School Friendly Families* lorsque la composante familiale a été davantage étoffée. Une version ciblant spécifiquement le cyberharcèlement appelée *Cyber Friendly Schools* a également été développée quelques années plus tard. La version actuelle, *Friendly Schools Plus* étend et met à jour *Friendly Schools and Families* en incorporant les résultats de recherches plus récentes ainsi que des stratégies liées au cyberharcèlement (Communities That Care, n.d.).

Contenu de *Friendly Schools*

1. Quels sont ses fondements théoriques ?

Friendly Schools

La recherche formative réalisée par Cross et al. (2004b) a permis de dégager une série de lignes directrices pour la lutte contre le harcèlement. L'étude s'est faite en plusieurs étapes. Tout d'abord, Cross et al. (2004b) ont systématiquement passé en revue les données empiriques et théoriques leur permettant d'identifier les caractéristiques associées aux stratégies amenant une réduction du harcèlement. Les études passées en revue à cette fin étaient celles d'Olweus (1991, 1992, 1994a, 1994b et 1997; cités par Cross et al., 2004b), de Smith et Sharp (Smith & Sharp, 1994; Smith, 1997; Sharp et Smith 1991, 1993; cités par Cross et al., 2004b) et de Pepler, Craig et collègues (Pepler et al., 1994; Pepler et al., 1993; cités par Cross et al., 2004b). Il s'agit uniquement d'études portant sur le programme Olweus ou sur un programme inspiré de celui-ci, ce qui explique la ressemblance entre *Friendly Schools* et le programme Olweus.

Selon Cross et al. (2004b), les **composantes** associées à l'efficacité d'un programme anti-harcèlement seraient :

- Une intervention multiniveaux (école, communauté, classe et individu)
- Une augmentation de la conscientisation autour du harcèlement chez le personnel de l'école
- La présence d'une politique anti-harcèlement au niveau de l'école
- L'utilisation de méthodes de gestion du comportement non hostiles et non punitives, mais qui éveillent l'empathie et sont centrées sur la résolution de problème
- La mobilisation des témoins pour agir face au harcèlement
- L'intégration du harcèlement et du développement des compétences sociales dans l'enseignement
- L'amélioration de l'environnement physique de l'école et de la supervision des élèves

Sur base de ces données, les auteur-e-s ont construit une première version de leurs lignes directrices pour la prévention et gestion du harcèlement. Lors de la phase suivante, un panel international d'expert-e-s a été consulté afin de valider ces lignes directrices. La validation s'est faite en utilisant le processus Delphi (Delbecq et al. 1986 ; cité par Cross et al., 2004b) : une série de questionnaires portant sur les lignes directrices ont été présentés aux expert-e-s, chaque questionnaire étant construit sur base de leurs réponses au questionnaire précédent. Les expert-e-s ont répondu aux questionnaires successifs jusqu'à ce que le degré d'accord désiré ait été atteint. Ensuite, des entretiens semi-structurés ont été réalisés avec des enseignant-e-s, équipes de direction ou membres de pastorale scolaire de différentes écoles. Le contenu de ces entretiens a été utilisé pour construire des études de cas qui servent d'exemples afin d'illustrer les lignes directrices. Une fois ce matériel créé, les premières études pilotes de *Friendly Schools* ont débuté.

Outre cette recherche formative, le programme est basé sur des recherches comportementales et éducationnelles contemporaines ainsi que sur plusieurs modèles théoriques portant sur l'apprentissage. La théorie sociocognitive (Bandura, 1997; cité par Cross et al., 2004b), le modèle des croyances relatives à la santé (Janz & Becker, 1984 ; cité par Cross et al., 2004b), la théorie des comportements problématiques (Jessor, 1987; cité par Cross et al., 2004b) et la théorie écologique (Salzinger et al., 2002; cité par Cross et al., 2011) ont été utilisés pour développer certaines activités et stratégies utilisées en classe (Cross et al., 2004b).

La partie centrée sur la famille de *Friendly Schools Friendly Families* a été développée sur base des **théories des systèmes familiaux** selon lesquelles le système familial serait un point clé dans la compréhension des comportements individuels (Hammer, 1998; Minuchin, 1985; cité par Cross & Barnes, 2014). Appliquées à

Friendly Schools

la violence, ces approches mettent l'accent sur le fait que l'agression serait le produit d'un système et non du comportement pathologique d'un individu (Straus, 1973; cité par Cross & Barnes, 2014). Selon cette perspective, la violence pourrait émerger comme moyen d'adaptation quand un feedback positif renforce ce type de comportement. Les comportements agressifs pourraient ensuite être généralisés à d'autres contextes, tels que le contexte des relations avec les pairs. De nombreuses études ont lié l'implication des enfants dans des situations de harcèlement à différents facteurs familiaux. Ces facteurs incluent la modélisation parentale, les attitudes et croyances des parents en lien avec le harcèlement, les standards normatifs liés au harcèlement, les techniques de gestion familiales et les styles parentaux, les liens et la cohésion familiale et la communication parent-enfant sur le harcèlement (Cross et al., 2016a). *Friendly Schools Friendly Families* tient compte du fait que les familles, et plus particulièrement leurs attitudes, attentes et perspectives, seraient centrales pour comprendre les comportements de harcèlement des élèves (Cross & Barnes, 2014).

La théorie socioécologique, qui est fort utilisée pour conceptualiser le harcèlement traditionnel (ex. Espelage, 2014; cité par Cross et al., 2015a) a servi de base au développement du programme *Cyber Friendly Schools*. L'idée est que, pour lutter de façon réaliste contre le cyberharcèlement, le **cadre écologique** dans lequel on se place doit cibler les facteurs de risque ou protecteurs qui peuvent être régulés ou médiés au niveau individuel, familial, des pairs, en ligne ou de la communauté. Cross et al. (2015a) se placent dans un cadre socioécologique, en se basant plus spécifiquement sur la théorie écologique du développement de Bronfenbrenner (1977, 1979; cité par Cross et al., 2015a) selon laquelle l'environnement affecte le développement de l'enfant à une série de niveaux (microsystème, mésosystème, exosystème et macrosystème). Cross et al. (2015a) se sont basées sur des recherches théoriques et expérimentales existantes pour identifier les facteurs qui influenceraient le cyberharcèlement à différents niveaux et ainsi développer un programme les ciblant.

2. Quelles sont ses composantes ?

Friendly Schools cible l'école, la classe, la famille et l'individu avec, à chaque niveau, des propositions de stratégies, des exemples de cas illustrant comment des écoles ont appliqué ces stratégies et des outils permettant d'évaluer l'implantation du programme (Rolls, 2007). Les stratégies proposées par *Friendly Schools* correspondent en fait aux lignes directrices développées par Cross et al. (2004b). Celles-ci sont organisées sur base du modèle de promotion de la santé à l'école de l'OMS (WHO ; cité par Cross et al., 2004b). Ce modèle reprend 6 domaines scolaires : les politiques et pratiques, la gestion de la classe et le programme, le climat scolaire, les liens entre l'école, la maison et la communauté, les équipes de services aux élèves et l'environnement physique. Les lignes directrices, organisées par domaines, sont reprises dans l'annexe 1. Selon Rolls (2007), les recherches liées à *Friendly Schools* suggèrent que, pour être efficace, il faudrait que les différentes composantes du programme soient intégrées d'une manière coordonnée, de telle façon qu'une action touchant une composante entraîne un changement au niveau des autres composantes.

Mesures au niveau de **l'école** :

Les mesures au niveau de l'école visent à (a) construire un climat social positif ainsi que des relations positives entre les élèves, le personnel scolaire et les parents (b) fournir une politique efficace, une

Friendly Schools

compréhension commune et des pratiques pour prévenir, gérer et réduire le harcèlement et (c) renforcer la capacité des écoles à mettre en œuvre le programme via l'évaluation des structures organisationnelles, des compétences et des niveaux d'engagement. Pour arriver à cela, du matériel de soutien, des outils d'évaluation et des formations permettent aux écoles d'identifier les modifications à opérer au niveau de leur environnement social, organisationnel et physique (Cross et al., 2012). Un comité est créé afin de piloter la mise en œuvre du programme. Sur base de la formation reçue, les membres de ce comité identifient, planifient et préparent les stratégies qu'ils et elles ont décidé d'implanter pour chacun des 6 domaines scolaires (Cross et al., 2004b).

Mesures au niveau de **la classe** :

Un curriculum formel est dispensé en classe. Lors de la première version de *Friendly Schools*, il était uniquement prévu pour les élèves de 4^{ème} et 5^{ème} année. Chaque année, neuf leçons d'une heure, soit trois par trimestre, sont données. Les leçons portent d'abord sur les compétences sociales, en lien avec l'amitié. Elles incluent des aspects liés au harcèlement comme le découragement du harcèlement, le soutien social envers les élèves qui se font harceler, la résolution non violente de conflit et les compétences de résolution de problèmes interpersonnels. Les leçons suivantes portent plus spécifiquement sur le harcèlement, leur but étant d'augmenter la compréhension des élèves de ce qui constitue le harcèlement, comment y répondre et pourquoi il est inacceptable (Cross et al., 2004b). En règle général, les activités réalisées en classe visent à promouvoir les capacités des élèves à parler du harcèlement entre eux et elles ainsi qu'avec les adultes, la compréhension de ce qu'est le harcèlement, les réponses adaptatives face au harcèlement (rapporter le harcèlement, chercher du soutien, répondre de façon affirmative), le soutien des adultes et des pairs envers les élèves qui se font harceler, et le découragement du harcèlement par les adultes et les pairs (Cross et al., 2004b).

Par la suite, dans *Friendly Schools Friendly Families*, des activités de classes sont prévues pour tou-te-s les élèves de la 1^{ère} à la 7^{ème} année (Cross et al., 2012). Le curriculum se focalise sur les relations réciproques entre les élèves témoins, auteur-e-s et victimes de harcèlement et leur environnement social. Les activités sont conçues pour compléter les autres apprentissages sociaux et émotionnels des élèves. Elles visent à développer une compréhension commune de la nature du harcèlement, de ses effets et de la façon dont il peut être découragé tout en portant également sur l'empathie et les compétences sociales. Le curriculum aide les enseignant-e-s à renforcer leurs interactions positives avec les élèves via l'utilisation d'activités telles que des jeux de rôle, de la lecture d'histoires, de la modélisation, de l'entraînement de compétences et de l'apprentissage par observation. Le curriculum de *Friendly Schools Plus* vise aussi l'apprentissage de compétences socioémotionnelles (Cross, 2013), mais aucun détail n'est donné sur le contenu précis des leçons.

Mesures au **niveau familial** :

Dans *Friendly Schools Friendly Families*, chaque leçon réalisée en classe est liée à une activité de 10-15 min à réaliser à la maison avec les parents. Pour les élèves, ces activités permettraient de renforcer et pratiquer les compétences apprises en classe. Mais elles permettraient avant tout de faire passer des messages aux parents. Le programme a en effet pour but de développer la conscientisation des parents, de renforcer leurs attitudes anti-harcèlement et de leur faire comprendre que le harcèlement n'est pas une partie normale de

Friendly Schools

l'enfance et ne permet pas de construire le caractère des enfants. Les ressources destinées aux parents visent également à augmenter leur efficacité personnelle à servir de modèle; à apporter soutien émotionnel, attention et chaleur à leur enfant; à aider leur enfant à développer des compétences sociales; à prévenir ou répondre au harcèlement; à décourager les comportements agressifs de leur enfant; et à superviser leur enfant de façon adéquate. Les messages clés du programme sont délivrés via une variété de moyens afin de maximiser l'exposition des parents à l'information. Ils reçoivent plusieurs newsletters offrant un rapide survol des informations issues de la recherche ainsi que des conseils pour les aider à faire plus efficacement face à certains problèmes (ex. cas de harcèlement entre frères et sœurs), ils sont impliqués dans le développement et la dissémination de la politique scolaire en lien avec le harcèlement, ils sont invités à des événements familiaux (comme une journée de fête à l'école le week-end), à des spectacles mettant en scène les enfants... (Cross et al., 2012; Cross & Barnes, 2014; Cross et al., 2016a).

Mesures au **niveau individuel** :

Au niveau individuel, des activités ciblées sont prévues pour soutenir les élèves qui se font harceler, pour aider les élèves qui harcèlent à modifier leur comportement et pour faciliter les liens entre l'école et des professionnel-le-s de la santé (Cross et al., 2012). Des membres clés du personnel sont formés à utiliser des approches réparatrices focalisées sur la résolution de problème pour prévenir et gérer les cas de harcèlement, par exemple en utilisant la méthode de préoccupation partagée (Pikas, 2002; voir chapitre sur les approches réactives).

Partie **cyberharcèlement** :

Le programme *Cyber Friendly Schools* a été conçu plus spécifiquement pour les élèves de 8ème et 9ème année (13-14 ans), avec un curriculum qui leur est destiné, mais il touche également l'école dans son ensemble. Le personnel scolaire est assisté dans l'implantation de stratégies liées au contexte organisationnel de l'école. Les objectifs de ces stratégies sont les mêmes que pour le programme général, mais avec un accent mis sur le cyberharcèlement (ex. développement d'une compréhension cohérente du cyberharcèlement). Au début de chaque année, l'équipe pastorale scolaire reçoit une formation de 6 h au cours de laquelle elle évalue les forces et faiblesses actuelles de l'école dans sa lutte contre le (cyber)—harcèlement. Des ressources en ligne sont également disponibles pour les parents afin de développer leur efficacité personnelle à aider leur enfant dans des environnements virtuels (Cross et al., 2016b).

Un point particulier de *Cyber Friendly Schools* est l'implication d'élèves un peu plus âgé-e-s qui jouent un rôle de « cyberleaders ». Dans chaque école, entre 4 et 6 élèves de 10ème année (ayant donc environ 15 ans) sont sélectionné-e-s chaque année. Ces élèves doivent mener au moins trois activités majeures concernant l'ensemble de l'école et visant à encourager l'utilisation positive de la technologie. Typiquement, ils et elles sont sensés aider à revoir les politiques de l'école, organiser des activités visant à augmenter la conscientisation et les connaissances du personnel scolaire et des parents en lien avec la technologie, organiser des activités dont le but est de conscientiser les élèves quant à leurs droits et responsabilités en ligne, encourager les témoins à décourager les comportements antisociaux en ligne et à soutenir les élèves cibles de ce type de comportement, et former les parents et élèves à la prévention du cyberharcèlement (Cross, Lester, Barnes, Cardoso & Hawden, 2015b).

Le curriculum en classe aborde les contextes en ligne dans lesquels les élèves passent du temps, les contacts qu'ils et elles font en ligne, la façon dont ils et elles gèrent leur confidentialité, leurs conduites et compétences en ligne ainsi que le contenu auquel ils et elles ont accès. Comme la plupart des enseignant-e-s ont des connaissances et compétences assez

Friendly Schools

limitées concernant ces sujets, les élèves apprennent par eux et elles-mêmes via le site Cyber Strong Schools. Neuf modules sont disponibles en ligne et comprennent des ressources multimédias, des liens vers d'autres informations ainsi que des activités interactives permettant une consolidation des connaissances (ex. quizz, études de cas...). Les élèves participent à ces modules pendant les heures scolaires en étant encadré-e-s par leur titulaire de classe (Cross et al., 2016b). Chaque niveau d'influence identifié par Cross et al. (2015a, voir figure 1) est ciblé par une partie du programme. Par exemple, le niveau d'influence des pairs est ciblé via les parties de la formation des enseignant-e-s et des modules d'apprentissage concernant la gestion des cyber relations et les paramètres de confidentialité, via l'environnement social et via la présence de cyberleaders.

3. Il y a-t-il des adaptations prévues en fonction de l'âge des élèves ?

Friendly Schools s'adressait tout d'abord aux élèves de 4^{ème} et 5^{ème} primaire. Cet âge cible avait été choisi parce que, par rapport à des élèves plus âgé-e-s, les enfants d'environ 9-10 ans seraient plus susceptibles de modifier leurs comportements en lien avec le harcèlement, soutiendraient davantage les élèves qui se font harceler, seraient plus prosociaux, seraient plus susceptibles de vouloir que le harcèlement cesse, et seraient plus sensibles aux effets de programme anti-harcèlement (Cross, Hall, Hamilton, Pintabona & Erceg, 2004a). Le programme *Friendly Schools Friendly Families* a ensuite été étendu de façon à concerner tou-te-s les élèves de primaire. Il n'a toutefois pas été testé à tous les âges (et il n'est pas précisé quels aménagements sont prévus en fonction de l'âge). *Cyber Friendly Schools* s'adresse aux élèves des premières années du secondaire (8^{ème} et 9^{ème}). La dernière version du programme, *Friendly Schools Plus*, concerne les enfants de la deuxième maternelle à la 9^{ème} année (fin du secondaire inférieur).

4. Par qui le programme est-il mis en place ?

Le programme est mis en place par un comité pilotant les stratégies au niveau de l'école ainsi que par les enseignant-e-s dispensant le curriculum dans leur classe. Le comité comprend des membres clés du personnel, typiquement le directeur ou la directrice, un-e représentant-e des parents, l'infirmier-ère ou le ou la psychologue scolaire et des enseignant-e-s (Cross et al., 2004a).

Pour *Friendly Schools* et *Friendly Schools Friendly Families*, une formation de quatre heures est dispensée au comité en début d'année. Cette formation a pour but de renforcer l'engagement et la capacité de l'école à établir une approche de lutte contre le harcèlement (Cross et al., 2004a). Les enseignant-e-s reçoivent six heures de formation pour augmenter leurs connaissances, compétences et confiance en lien avec le curriculum et la gestion des élèves qui harcèlent les autres (Cross et al., 2004a). Tous les membres du personnel scolaire reçoivent une formation de 2 h pour consolider leur compréhension commune des moyens de systématiquement prévenir et gérer le harcèlement ainsi que développer les compétences sociales des élèves (Cross et al., 2012). Les membres du comité participent à une évaluation de leurs besoins et réalisent une carte de leurs pratiques afin d'identifier les points à améliorer, les besoins futurs et les mauvaises pratiques. Dans *Friendly Schools Friendly Families*, le comité reçoit également une formation de 3 h pour augmenter sa capacité à impliquer les parents (Cross et al., 2012). Concernant *Cyber Friendly Schools*, les élèves cyberleaders sont formé-e-s entre 6 et 12 h pendant les heures scolaires avec les coordinateur-trice-s du projet. Cette formation les renseigne sur leur rôle ainsi que sur les activités qu'ils et elles devront développer pour leur école et leur fournit des stratégies et tactiques pour les aider à être des leaders parmi leurs pairs et augmenter la probabilité d'une implantation réussie (Cross et al., 2015b). De plus, l'équipe pastorale scolaire reçoit une formation de 6 h à chaque début d'année pour évaluer les forces

Friendly Schools

et faiblesses dans les efforts actuels de l'école pour réduire le (cyber)— harcèlement (il n'est pas précisé à qui la formation est dispensée dans les écoles non religieuses) et les enseignant·e·s participent à une formation de 3 h pour augmenter l'implantation du programme (Cross et al., 2016b).

D'après le site Kids Matters (n.d.), aucune formation n'est obligatoire pour l'implantation de *Friendly Schools Plus*. Toutefois, il est conseillé aux écoles de suivre une formation de développement professionnel fourni par des consultant·e·s *Friendly Schools Plus*. Ce développement professionnel est adapté de façon à rencontrer les besoins spécifiques de chaque audience et est donc de durée variable.

5. Quelles en sont la durée et l'intensité ?

Comme expliqué sur leur site internet, l'implantation de *Friendly Schools Plus* se fait par étapes, de manière continue et interactive (Friendly Schools, n.d.a). Les élèves qui se trouvent dans des écoles utilisant le programme y sont idéalement exposé·e·s chaque année de la maternelle jusqu'en 9^{ème} année. Il n'est toutefois précisé nulle part avec quelle intensité. Dans la version de base de *Friendly Schools*, le programme dure deux ans, avec neuf heures de leçons par année, ce qui fait un total de 18 h. L'intensité du programme est variable pour les enseignant·e·s (qui enseignent ou non le curriculum et font ou non partie du comité), les parents (qui peuvent être plus ou moins impliqués dans les activités leur étant proposées) et, dans une moindre mesure, les élèves (qui participent dans tous les cas au curriculum, mais peuvent ou non effectuer les activités à la maison).

6. Les familles sont-elles impliquées dans le programme ?

Dans *Friendly Schools*, et plus encore dans *Friendly Schools Friendly Families*, les familles sont impliquées dans le programme. Afin de renforcer et compléter les apprentissages réalisés en classe, chaque leçon inclut une activité de 10-15 min que les élèves doivent réaliser à la maison avec leur famille. Les familles reçoivent également des newsletters, un livret développé pour les parents, des chansons et des informations supplémentaires. De plus, les parents peuvent être impliqués dans le développement et la dissémination de la politique anti-harcèlement de l'école, assistent à des assemblées et participent à des ateliers et autres événements (Cross et al., 2012; Cross et al., 2004a). Il n'est précisé nulle part si l'implication des familles est toujours aussi importante dans *Friendly Schools Plus*.

7. Quels supports sont fournis avec le programme ?

Sur base du travail effectué par Cross et al. (2004b) un manuel appelé Whole-School planning and strategy manuel a été développé. Ce manuel fournit des études de cas, des exemples de politiques anti-harcèlement, des stratégies au niveau de l'école pour mobiliser la pression des pairs de façon à décourager les élèves qui harcèlent, des idées pour améliorer la qualité des récréations et pauses de midi, des stratégies pour le soutien par les pairs et la résolution de problèmes sociaux ainsi que des exemples de réponses à des cas de harcèlement. Il a été réédité plus récemment sous le nom *Friendly Schools Plus : Evidence for Practice*. Les enseignant·e·s reçoivent également un manuel, adapté à l'âge de leurs élèves (il existe 11 manuels différents, ciblant les enfants de 4 à 14 ans). Le manuel de l'enseignant·e contient des informations de base, des notes d'enseignant·e·s et des activités d'apprentissage. Du matériel complémentaire est également fourni aux enseignant·e·s : des pièces de jeu, des feuilles ressources et des vidéos. Tou-te-s les élèves

Friendly Schools

reçoivent des livrets contenant des feuilles de ressources, des journaux de réflexion et les activités à réaliser à la maison. Le guide des parents, *Friendly Schools Plus Friendly Families* contient des informations et conseils pour les parents sur la façon de gérer efficacement le harcèlement. Des manuels sont également prévus pour les cyberleaders et le personnel les encadrant. Des posters sont également fournis (Cross et al., 2004a; Kids Matters, n.d. ; Hawker Brownlow Education, n.d.). Un outil en ligne, appelé Map-the-Gap est également disponible. Cet outil a pour but d'aider les écoles à évaluer leurs pratiques actuelles et à planifier les actions à prendre au niveau de l'école par la suite (Friendly Schools, n.d.b).

Evaluation de *Friendly Schools*

Les évaluations de *Friendly Schools* publiées jusqu'à présent ont toujours été effectuées en **Australie**, et toujours par l'équipe de chercheur·euse·s ayant développé le programme. Il n'y a donc pas eu de réplique indépendante testant les effets du programme.

Une évaluation de la première version de *Friendly Schools* a été effectuée en 2000-2002. Suite à cela, les composantes familiales du programme ont été étoffées. *Friendly Schools Friendly Families* a été évalué en 2002-2004. La partie du programme concernant le cyberharcèlement, *Cyber Friendly Schools* a été évaluée de 2010 à 2012. Aucune évaluation de la dernière version du programme, *Friendly Schools Plus*, n'a encore été publiée.

1. Implantation de *Friendly Schools*

Le programme *Friendly Schools* a été mis en œuvre et évalué dans 29 écoles primaires de la ville de Perth (Cross et al., 2011 ; Cross, Hall, et al., 2004a). Ces écoles ont été sélectionnées aléatoirement parmi toutes les écoles gouvernementales de la ville, ce qui permet d'avoir un échantillon représentatif (contrairement au cas où les écoles participantes sont celles qui se sont portées volontaires, l'échantillon reprend alors les écoles les plus motivées). Les écoles ont ensuite été réparties entre la condition expérimentale (mise en œuvre de *Friendly Schools* à la place du curriculum standard d'éducation à la santé) et la condition contrôle (curriculum standard d'éducation à la santé). Le programme a été implanté durant trois années scolaires. Un peu moins de 2000 élèves ont été suivi·e·s de la 4^{ème} à la 6^{ème} primaire. Le questionnaire qui a été utilisé pour mesurer la victimisation et le harcèlement est inspiré de celui d'Olweus (1994; cité par Cross et al., 2011), mais présente quelques différences (il est par exemple accompagné de pictogrammes pour faciliter la compréhension). La façon dont les données ont été traitées permet de nous renseigner tant sur l'évolution des taux de victimisation et de harcèlement sans tenir compte de la fréquence des phénomènes que sur l'évolution de la fréquence de ces comportements.

L'étude s'est déroulée sur trois ans. La victimisation a donc été mesurée de deux manières différentes, et ce à trois reprises (sans compter les mesures prises avant la mise en œuvre du programme). Sur ces six mesures, une différence entre les écoles des conditions contrôle et expérimentale est observé dans deux cas. La probabilité d'être victime de harcèlement est plus importante dans la condition contrôle à la fin de la première l'année d'implantation de *Friendly Schools*, tout comme la probabilité d'être fréquemment victime après la troisième année d'implantation de *Friendly Schools*. Il n'y a par contre aucun effet du programme sur le harcèlement autorapporté, peu importe la façon dont il est mesuré. Toutefois, aux trois

Friendly Schools

temps de mesure, les élèves du groupe contrôle ont une probabilité plus importante que ceux et celles du groupe expérimental de rapporter avoir vu d'autres élèves de leur âge ou plus jeunes se faire harceler.

2. Implantation de *Friendly Schools Friendly Families*

Suite aux résultats prometteurs, mais limités de la première étude, le programme a été modifié de façon à étoffer les aspects liés à l'implication des familles. Son efficacité a ensuite été évaluée dans une étude réalisée par Cross et al. (2012). À nouveau, des écoles de la ville de Perth ont été aléatoirement sélectionnées et réparties entre les conditions contrôle et expérimentale. L'étude s'est déroulée sur trois années scolaires avec des mesures prises au début de l'étude ainsi qu'à la fin de chaque année. Le harcèlement et la victimisation ont été mesurés via le même questionnaire que dans l'étude précédente. Les mesures ont été récoltées auprès d'environ 2500 élèves de 4^{ème} et 6^{ème} année. Toutefois, beaucoup d'entre eux et elles n'ont pas pu être suivi-e-s jusqu'au bout de l'étude ce qui risque fortement de biaiser les résultats obtenus.

Dans certains des cas, une réduction plus importante de la victimisation et du harcèlement est bien observée dans la condition expérimentale par rapport à la condition contrôle. Cependant, étant donné la façon dont les mesures ont été prises (de plusieurs manières et à plusieurs reprises pour plusieurs années), une trentaine de comparaisons entre les deux conditions ont été effectuées, dont seulement cinq ont montré une différence positive en faveur de la condition expérimentale.

Des mesures ont également été récoltées auprès des parents d'élèves (Cross et al., 2016a; Lester et al., 2017). Le programme est associé à certains effets positifs (principalement une augmentation de la fréquence des discussions autour du harcèlement avec leurs enfants). Mais sur de nombreuses autres variables investiguées, aucun effet n'a pu être montré.

3. Implantation de *Cyber Friendly Schools*

Cross et al. (2016b) ont testé l'efficacité de la version du programme conçue spécifiquement en lien avec le cyberharcèlement, *Cyber Friendly Schools*. Le design de l'étude est le même que pour les deux études précédentes. En peu plus de 3000 élèves de 8^{ème} année (13 ans) ont participé à l'étude et ont été suivi-e-s pendant deux ans. Les seules mesures qui ont été prises sont le cyberharcèlement et la cybervictimisation via une échelle dont la structure est très semblable à celle du *Olweus Bully Victim Questionnaire* (Olweus, 1996; cité par Cross, et al., 2016b).

Dans les écoles contrôles comme dans les écoles expérimentales, la probabilité d'être concerné par la cybervictimisation ou le cyberharcèlement a tendance à diminuer avec le temps tandis que l'intensité du problème pour les élèves concerné-e-s a tendance à augmenter. Après un an d'implantation de *Cyber Friendly Schools*, la probabilité d'être victime ou auteur-e de cyberharcèlement a davantage diminué dans la condition expérimentale que dans la condition contrôle. Par contre, il n'y a pas de différence entre les conditions concernant l'évolution lors de la deuxième année et, pour les élèves concerné-e-s, il n'y a aucune différence d'intensité du problème entre les deux groupes.

Résumé des effets de *Friendly Schools*

Les effets observés sont-ils constants d'une étude à l'autre ?

Les effets ne sont pas les mêmes d'une étude à l'autre, ce qui est normal étant donné qu'il s'agit à chaque fois de l'évaluation d'une version différente du programme. *Friendly School* a permis une réduction de la victimisation autorapportée, mais seulement en la mesurant d'une certaine manière et à certains points de mesure. Le programme n'a eu aucun effet sur le harcèlement rapporté, mais a permis de réduire la victimisation observée.

Friendly Schools Friendly Families est bien associé à une diminution de la victimisation. Toutefois, sur les vingt différences testées seules trois sont significatives. Le programme a également un effet sur le harcèlement, mais uniquement pour les élèves de 4^{ème} année (et là encore, seules deux différences sont significatives sur les douze testées). *Friendly Schools Friendly Families* est aussi associé à des effets positifs au niveau des parents d'élèves, mais uniquement sur une partie des variables investiguées.

Les résultats de l'évaluation de *Cyber Friendly Schools* sont plus cohérents : le programme permet de réduire la probabilité d'être concerné par le cyberharcèlement ou la cybervictimisation, mais pas la fréquence de ces phénomènes. De plus, les effets ne se maintiennent pas dans le temps.

La dernière version du programme *Friendly Schools Plus* n'a jamais été évaluée ce qui pose problème même si on peut supposer que cette version est au moins aussi efficace que les précédentes.

Le programme semble-t-il plus efficace pour une certaine population ?

Les auteur·e·s ne rapportent pas vraiment d'analyses permettant de savoir si le programme est plus efficace pour certain·e·s élèves que pour d'autres. La seule différence investiguée concerne le niveau scolaire, mais les résultats ne sont pas très clairs. Les trois études ont été réalisées dans des écoles de la ville de Perth, ce qui limite fortement la possibilité de généraliser les résultats obtenus à d'autres contextes.

Faisabilité de *Friendly Schools*

1. Quel est le coût de *Friendly Schools* ?

Le site officiel pour se procurer le matériel *Friendly Schools Plus* est le site de Hawker Brownlow Education (<http://www.hbe.com.au/series-friendly-schools/friendly-schools-plus.html>). Il y est renseigné que le pack complet coûte 475 dollars australiens (ce qui revient environ à 300 €). Ce pack comprend les 11 manuels destinés aux enseignant-e-s de la maternelle à la 9ème année, le livre Evidence for Practice, le manuel pour les familles, les deux manuels pour les cyberleaders (*Friendly Schools: Cyber Leaders' Student Handbook* et *Friendly Schools : School Staff Handbook for Cyber Leaders*) et 10 posters. Il est également possible d'acheter individuellement chaque partie du matériel. Et la licence d'un an donnant accès à l'outil en ligne Map-the-Gap coûte 90 dollars australiens (Hawker Brownlow Education, n.d.). Le matériel peut également être commandé via des sites revendeurs.

Les cybermodules sont accessibles gratuitement sur le site <http://friendlyschools.com.au/cyberstrong>.

D'après le site Kids Matters (n.d.), il n'y a pas de formation obligatoire pour utiliser le matériel *Friendly Schools Plus*. Toutefois, une formation de développement professionnel peut être dispensée par des consultant-e-s *Friendly Schools Plus*. Le contenu et la durée de cette formation sont adaptables de façon à rencontrer les besoins spécifiques de chaque audience. Il faut nécessairement utiliser le matériel *Friendly Schools Plus* pour pouvoir y avoir accès. Les prix sont les suivants (en dollars australiens) : 220 \$ pour une 1 h, 385 \$ pour 2 h, 550 \$ pour une demie journée et \$1100 pour une journée entière. Il est également possible pour des formateur-trice-s de suivre une formation de deux jours coûtant 2200 \$ afin de pouvoir par la suite former eux et elles-mêmes les écoles. Ces prix sont uniquement valables si la formation a lieu à Perth. Pour avoir plus de détails sur ces formations, il faut contacter Hawker Brownlow Professional Learning Solutions (qui fait désormais partie de Solution Tree, <https://www.solution-tree.com.au/>) ou *Friendly Schools Plus* (<http://friendlyschools.com.au/fsp/contact/>).

2. En quelles langues *Friendly Schools* existe-t-il ?

Le programme existe uniquement en anglais.

3. Semble-t-il réaliste de l'implanter en Fédération Wallonie-Bruxelles ?

Comme expliqué sur leur site internet (*Friendly Schools Plus*, n.d.a), *Friendly Schools* a été développé de façon à s'aligner avec le programme scolaire australien. Le curriculum dispensé en classe vise à renforcer des capacités personnelles et sociales identifiées par le programme australien comme des capacités générales nécessaires aux élèves. Dans toutes les écoles australiennes, des heures de cours sont donc dédiées aux apprentissages liés aux compétences socioémotionnelles ce qui fait qu'il est facile d'intégrer le curriculum à l'horaire. Il faudrait voir de quelle façon *Friendly Schools Plus* pourrait être intégré à l'horaire de cours en Fédération Wallonie-Bruxelles, particulièrement dans les écoles secondaires.

L'implantation du programme a posé plusieurs difficultés dans les études d'évaluation. Cross et al. (2012) rapportent que la plupart des écoles ont mis au moins un an à établir leur comité anti-harcèlement et revoir

Friendly Schools

leur politique scolaire et que dans la majorité des écoles moins de 30 % du programme a été complété au niveau de l'école. Les obstacles à l'implantation seraient un manque de compétences, de structures, de ressources et d'engagement des écoles. Il semble avoir été particulièrement difficile d'impliquer les parents. Bien que moins importantes, des difficultés ont été également rencontrées pour dispenser l'entièreté du curriculum dans les classes. Lors des deux premières études, en moyenne 67 % et 55 % du curriculum a été dispensé, les enseignant·e·s rapportant que les activités prennent beaucoup plus de temps que prévu. La difficulté la plus importante concernait la partie sur le cyberharcèlement, les enseignant·e·s ayant en moyenne implanté moins d'un tiers des modules (parce qu'ils et elles ne se sentaient pas assez compétent·e·s pour les assurer). C'est au niveau des familles que la mise en œuvre du programme a été la plus faible. Lors de la première évaluation, Cross et al. (2011) ont calculé que la médiane du nombre d'activités réalisées avec les parents était de 2 la première année et 1 la deuxième alors que 9 activités étaient prévues par année. Les composantes familiales du programme ont ensuite été renforcées, mais, d'après Cross et al. (2012), l'implantation au niveau familial restait faible, 20 % en moyenne. Il semble donc que l'implantation du programme puisse poser problème. Il serait peut-être nécessaire que les écoles mettant en œuvre *Friendly School Plus* soient encadrées par des organisations externes qui pourraient les aider à implanter le programme de façon optimale. Selon nous, ces difficultés tiennent peut-être aussi à la complexité et à l'ampleur du programme.

La plus grande limite à l'implantation de *Friendly Schools* est que le programme n'a jamais été évalué que dans une ville australienne (et plutôt auprès d'élèves issu·e·s de milieux favorisés). Il n'est donc pas possible de savoir s'il pourrait être efficace dans d'autres contextes.

Il est ressorti de la rencontre organisée autour de la faisabilité de *Friendly Schools* en Fédération Wallonie-Bruxelles que le programme est plutôt perçu positivement par les professionnel·le·s de terrain. La cohérence du programme et son implantation dans la durée sont appréciées, tout comme l'utilisation d'un matériel de soutien au pilotage (les journaux de bord) et la créativité et multiplication des moyens mis en place pour atteindre les parents. Par contre, une crainte exprimée était que la globalité du programme le rend fort ambitieux et donc peut-être difficile à mettre en place. De plus, la formation semble trop courte pour permettre au personnel scolaire de développer les ressources nécessaires à la mise en œuvre du programme.

Chapitre 3 : Zero

Présentation générale de Zero

Le programme *Zero* a été développé par le *Center for Behavioural Research* (maintenant appelé le *Norwegian Centre for Learning Environment and Behavioural Research*) à l'University of Stavanger en Norvège. Le développement de *Zero* est lié à la lutte contre le harcèlement menée par la Norvège à un niveau national. Une première version du programme datant de 1996 a servi de base à la création de *Zero* en 2003 (Roland & Midthassel, 2012). Via le programme, les écoles sont formées à reconnaître, traiter et prévenir le harcèlement ainsi qu'à intégrer une politique anti-harcèlement à la politique générale de l'école. Il s'agit d'un programme qui implique activement les membres du personnel de l'école, les élèves et les parents. Depuis 2003, plus de 400 écoles norvégiennes ont implanté le programme. *Zero* est maintenant diffusé au Chili et aux États-Unis (University of Stavanger, 2013).

Contenu de Zero

1. Quels sont ses fondements théoriques ?

Le programme *Zero*, comme ses versions antérieures, a été développé sur base des connaissances issues de la recherche sur le harcèlement scolaire (Roland & Midthassel, 2012). La définition du harcèlement reprise dans le programme est celle de Olweus et Roland (1983; cité par Roland & Midthassel, 2012) selon laquelle il s'agit d'une agression répétée dirigée vers quelqu'un qui ne peut pas se défendre.

Dans *Zero*, l'amélioration de l'encadrement de la classe est un élément central. Cela s'explique par la compréhension de la dynamique du harcèlement scolaire (Roland & Midthassel, 2012). Une conclusion importante de la recherche sur le harcèlement est que l'agression réactive, c'est-à-dire la tendance stable à être facilement frustré, fâché et agressif (Berkowitz, 1993; Roland, Bru, Midthassel, & Vaaland, 2010), est beaucoup moins prédictive du harcèlement que **l'agression proactive**, c'est-à-dire la tendance stable à blesser les autres sans que cela soit motivé par des émotions ressenties (Roland & Idsøe, 2001; cité par Roland & Midthassel, 2012). D'après une étude réalisée par Roland et Idsøe (2001; cité par Roland & Midthassel, 2012), les récompenses principales qui motivent l'agression proactive dans le cas du harcèlement sont le sentiment de pouvoir obtenu face à une victime sans défense et l'augmentation du sentiment d'affiliation des élèves auteur-e-s de harcèlement lorsque leur victime est établie comme ennemi commun.

Une autre conclusion importante de la recherche est que les taux de harcèlement varient de façon parfois importante d'une école à l'autre et, au sein d'une même école, d'une classe à l'autre. Ces différences ne sont ni liées au degré d'urbanisation de la région où se trouvent les écoles ni à la taille des écoles et des classes et persistent lorsque les problèmes des élèves au niveau familial sont contrôlés (Olweus, 1993; Roland et Galloway, 1989, 1998, 2002; cité par Galloway & Roland, 2004). Galloway et Roland (2004) en concluent que des aspects au niveau des écoles et des classes, qui à priori ne semblent pas forcément liés

Zero

au harcèlement, peuvent en fait l'influencer de façon importante. Une approche se focalisant directement sur le harcèlement n'est donc pas forcément la meilleure, car il n'est pas certain que ce type d'approche s'attaque à tous les facteurs qui peuvent contribuer au problème. Une approche plus holistique semble donc nécessaire à Galloway et Roland (2004).

Dans cette approche holistique, **la gestion de la classe par l'enseignant-e** est un point clé. Selon Roland et Midthassel (2012), un encadrement faible de la classe permettrait aux potentiel-le-s auteur-e-s de harcèlement de prendre le contrôle en exerçant leur pouvoir sur les autres élèves et l'enseignant-e. Cela créerait également des tensions sociales entre les élèves qui amèneraient les potentiel-le-s auteur-e-s de harcèlement à désigner des ennemis communs, leurs victimes, afin de renforcer le sentiment d'affiliation de l'endogroupe. L'hypothèse selon laquelle la gestion de la classe a un impact sur les taux de harcèlement a été confirmée dans une étude de Roland & Galloway (2002) qui ont montré que la gestion de la classe a un effet direct sur le harcèlement ainsi qu'un effet indirect médié par la structure sociale de la classe. La gestion de la classe a été mesurée en évaluant à quel point l'enseignant-e intervient face à des comportements non acceptables, surveille et se soucie de ses élèves et fait preuve d'importantes compétences pédagogiques. Dans les classes bien gérées les structures sociales sont plus positives et les taux de harcèlement moins élevés que dans les classes moins bien gérées. Roland & Galloway (2002) identifient quatre influences potentielles de l'enseignant-e sur sa classe. Premièrement, les enseignant-e-s serviraient de modèles aux élèves dans la façon dont ils ou elles se soucient de et s'intéressent à leurs élèves en tant qu'individu. Les élèves qui pensent que leur enseignant-e a une attitude bienveillante à leur égard seraient moins susceptibles de harceler d'autres élèves. Deuxièmement, l'implantation de routines de classes orientées sur le travail renverrait un message puissant sur le contrôle de la classe que possède l'enseignant-e. Troisièmement, le fait que l'enseignant-e suive les progrès et les interactions sociales des élèves permettrait aux enfants d'apprendre ce qui est attendu d'eux. Et quatrièmement, la manière de faire et l'efficacité des interventions de l'enseignant-e lorsqu'un problème éclate illustreraient sa capacité à générer un climat de sécurité et à maintenir des relations sociales constructives face à des obstacles.

2. Quelles sont ses composantes ?

Le programme *Zero* demande la participation de toute l'école et comporte à la fois des aspects de prévention universelle et d'intervention. Comme son nom l'indique, un principe de base de *Zero* est l'application d'une politique de tolérance zéro : aucun acte désagréable effectué envers un autre élève n'est accepté, même s'il s'agit d'un petit incident (Roland & Vaaland, 2006). Les autres principes de base du programme sont que les adultes sont amenés à faire preuve d'autorité, qu'une cohérence importante se construit, que ce soit entre les personnes, entre les différentes activités anti-harcèlement ou entre la politique anti-harcèlement et la politique générale de l'école et qu'un accent est mis sur la continuité du programme dont les éléments initiaux sont maintenus et développés de façon à créer un terrain de base pour les nouveaux éléments (Roland & Vaaland, 2006).

Mesures au niveau de **l'école** :

Bien que le programme reconnaisse que les situations de harcèlement prennent place dans un groupe (comme l'ont montré Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996) et que les élèves y

Zero

jouent donc un rôle important, ce sont aux adultes que revient la responsabilité de la prévention et de l'intervention (Roland & Midthassel, 2012). Tou-te-s les adultes de l'école sont encouragé-e-s à démontrer qu'il existe dans l'école une politique de tolérance zéro envers le harcèlement et qu'un comportement empathique est attendu de la part des élèves (Roland, Bru, Midthassel, & Vaaland, 2010). Chaque école implantant le programme *Zero* développe également un **plan d'action de lutte contre le harcèlement**. Il contient les procédures, initiatives et principes à suivre pour chaque membre du personnel de l'école.

L'élaboration du plan est un processus important qui est coordonné par le groupe ressource de l'école et implique tout le personnel enseignant. Il ne s'agit pas uniquement de rédiger le plan, mais également de travailler les compétences et attitudes des enseignant-e-s afin que ceux et celles-ci puissent comprendre les routines et procédures qu'ils ou elles auront à mettre en place. Le plan écrit, accessible à l'ensemble des élèves et de leurs parents, est donc le résultat de nombreuses discussions internes. Pour chaque partie du plan, le groupe de ressource émet des suggestions ou fait des demandes aux autres enseignant-e-s réparti-e-s en groupes de travail., récolte le travail de ces groupes et, sur cette base, décide de la version finale du plan puis la soumet à tous et toutes en séances plénières. Un modèle de plan d'action est fourni aux écoles. Il donne des pistes très concrètes sur ce que les écoles peuvent mettre en place, mais reste flexible, avec une possibilité d'adaptation importante (Center for Behavioural Research, 2006).

Le plan est composé de **quatre parties** (Center for Behavioural Research, 2006). La première partie reprend les procédures que l'école met en place pour découvrir le harcèlement. Ces procédures peuvent être diverses. Dans tous les cas, des enquêtes anonymes sur le harcèlement et la victimisation sont réalisées chaque année. L'école reçoit ses résultats ainsi que ceux de toutes les écoles implantant *Zero*. Les résultats sont présentés au personnel, puis au conseil des élèves et aux représentants des parents qui sont encouragés à en informer les autres parents (Roland & Vaaland, 2006). La découverte des cas de harcèlement passe également par une supervision efficace des élèves. Cette dernière est organisée de façon à ce que les situations de harcèlement ne passent pas inaperçues. Un nombre important d'enseignant-e-s (de différentes années afin que chaque élève en connaisse au moins un ou une) surveillent la cour de récréation de façon active : ils et elles ne restent pas ensemble, mais se concentrent sur les élèves et interviennent s'ils ou elles remarquent un comportement négatif (Roland & Vaaland, 2006). De plus, les surveillant-e-s portent des vestes réfléchissantes avec le logo *Zero* afin de les rendre plus visibles et de symboliser l'autorité (Roland & Midthassel, 2012). Les cours de récréation ne sont pas les seuls lieux à être bien encadrés, les adultes sont invités à faire autorité dans toute l'école, que ce soit dans l'entrée de l'école, les couloirs, les clubs après-scolaires... La première partie du plan d'action reprend également les procédures concernant la communication autour du harcèlement entre les enseignant-e-s/élèves/parents, ainsi que les procédures à mettre en place si un cas de harcèlement est suspecté (ex. discuter avec la victime supposée).

La deuxième partie du plan détaille la procédure mise en œuvre quand un cas de harcèlement est rapporté ou découvert. Les personnes responsables de mener à bien chaque étape sont précisées. Le plan reprend également les acteurs externes avec lesquels il est possible de collaborer et la façon dont la collaboration est à réaliser, les procédures prévues pour assurer le suivi de la situation, et les questions à se poser pour tirer des leçons de ce qui est arrivé (Center for Behavioural Research, 2006).

La troisième partie du plan se focalise sur la prévention du harcèlement. Les principes de *Zero* sont présentés, accompagnés de références bibliographiques justifiant le choix de ces principes. Il est également noté ce que veut concrètement dire le principe pour l'école et quels moyens elle met en place pour y arriver. Ces principes sont les suivants (Center for Behavioural Research, 2006) :

- ✓ *L'enseignant-e est un adulte important sur lequel les élèves peuvent compter*
- ✓ *L'enseignant-e fait preuve d'un leadership clair de sorte que la classe est perçue par les élèves comme un environnement sûr*
- ✓ *Les élèves de la classe prennent soin les uns des autres et veulent que tout le monde se sente en sécurité*

Zero

- ✓ *Les relations entre les enseignant·e·s et les parents d'élèves reflètent du respect, de la confiance et une volonté à coopérer*
- ✓ *L'école a une coopération ouverte et active avec les parents et tuteurs légaux en tant que groupe*
- ✓ *La rentrée doit être une expérience positive, prédictible et sécurisante pour tou·te·s les élèves*
- ✓ *L'enseignant·e rencontre sa classe d'une façon qui signale son autorité et son souci pour les élèves comme base d'une confiance mutuelle*
- ✓ *Les transitions entre le préscolaire et l'école ainsi qu'entre les différents niveaux scolaires doivent être vécues par les élèves comme des expériences positives prédictibles et sécurisantes*
- ✓ *L'école possède des procédures afin de s'assurer que les lieux de récréation, les toilettes, les salles de gymnastique et les lieux d'activité après-scolaire sont vécus comme des endroits où l'on est en sécurité*

Dans le guide pour les enseignant·e·s (Roland & Vaaland, 2006), des exemples de mesures préventives au niveau de l'école sont donnés. Il est par exemple conseillé qu'en début de primaire et de secondaire, les élèves soient mélangé·e·s pour former de nouvelles classes afin de créer de nouveaux groupes sur la formation desquels les enseignant·e·s pourront avoir une influence positive. Il est également conseillé que le ou la directeur·trice passe régulièrement dans les différentes classes de l'école afin de s'informer auprès des élèves de la présence ou non de harcèlement; de mettre au point des systèmes de copinage avec des élèves plus âgé·e·s ayant la responsabilité d'élèves plus jeunes; ou encore de mettre au point des équipes d'élèves qui assurent une présence supplémentaire lors des récréations.

La dernière partie du plan concerne la continuité du travail anti-harcèlement. Cette partie détaille la chaîne de responsabilité (à chaque niveau, il est précisé vers qui se tourner si le problème ne peut être résolu à ce niveau), les initiatives annuelles dans le calendrier scolaire et les procédures concernant le suivi et la révision du plan d'action.

Mesures au niveau de **la classe** :

À travers le programme, tou·te·s les enseignant·e·s sont formé·e·s à établir des normes qui servent de protection contre le harcèlement ainsi qu'à faire autorité dans leur classe de façon à réussir à faire respecter ces normes (Roland & Midthassel, 2012). Dans le manuel de l'enseignant·e (Roland & Vaaland, 2006) des recommandations très concrètes sont données pour le déroulement du premier cours de l'année (ex. accueillir les élèves à la porte, prévoir du temps pour clôturer la leçon...) afin que les enseignant·e·s puissent poser des balises qui resteront d'application toute l'année. L'enseignant·e assume son rôle d'autorité dans sa classe, en combinant un intérêt positif porté à ses élèves avec un accent mis sur l'apprentissage (les leçons sont bien construites et organisées et captent l'attention des élèves). Il est important que les élèves perçoivent bien que l'enseignant·e est le leader réel de la classe et sentent qu'il ou elle est au courant de la façon dont ils et elles se comportent et réagira en cas de comportement inapproprié. Il est bien précisé dans le manuel (Roland & Vaaland, 2006) qu'il ne faut pas confondre faire autorité et être autoritaire (*authoritative* vs. *authoritarian*). L'autorité de l'enseignant·e se place dans le cadre d'une relation positive et respectueuse avec tou·te·s ses élèves.

Outre les éléments concernant la gestion de classe, plusieurs mesures sont prises au niveau de la classe (Roland & Vaaland, 2006). Le thème du harcèlement est régulièrement abordé pendant l'année, que ce soit via des initiatives spontanées de l'enseignant·e lorsqu'il ou elle en voit l'occasion ou via des initiatives intégrées (ex. pour en cours sur la littérature, l'enseignant·e choisit un texte évoquant une situation de harcèlement). De plus, les enseignant·e·s traitent directement le harcèlement en établissant des règles de classe avec les élèves et en leur enseignant ce qu'est le harcèlement et pourquoi il est important d'y mettre fin. L'accent est mis sur le rôle des témoins et sur l'importance de parler aux adultes (Roland & Midthassel, 2012). Le travail direct vise principalement à augmenter l'empathie des élèves et à construire un système

Zero

de normes liées au harcèlement. C'est également l'occasion de montrer aux élèves la consistance des attitudes des adultes envers le harcèlement (Roland et al., 2010).

Un dernier aspect du travail anti-harcèlement au niveau de la classe concerne la communication importante entre l'enseignant-e et les élèves. À la fin de chaque semaine, un moment de minimum 10 min et maximum une heure de cours est consacré à discuter de la semaine. Le harcèlement n'est pas le seul sujet à être abordé, mais il l'est systématiquement (ex. l'enseignant-e revient sur un évènement précis qu'il ou elle a observé) et chacun-e a l'occasion de s'exprimer. De plus, des réunions individuelles entre l'enseignant-e et chaque élève ont lieu plusieurs fois par année et l'enseignant-e pose systématiquement des questions sur le harcèlement. Le thème est également discuté au cours d'une réunion de parents qui permet de présenter le programme et au cours des entretiens individuels avec les parents.

Les mesures au niveau de la classe concernent également les activités après-scolaire (Roland & Vaaland, 2006).

Mesures au **niveau individuel** :

Selon Roland & Midthassel (2012), peu importe à quel point la prévention contre le harcèlement est développée, des cas de harcèlement auront toujours lieu. C'est pourquoi une procédure est prévue dans *Zero* pour traiter ces cas. Lorsqu'une situation est détectée ou rapportée, l'enseignant-e en charge de la situation mène une série de conversation avec les élèves concerné-e-s et leurs parents. Les enseignant-e-s sont formés à conduire ces conversations d'une façon productive et respectueuse. L'ordre et la façon dont ces conversations doivent être menées sont détaillés dans le manuel des enseignant-e-s avec des exemples précis de phrases à utiliser (Roland & Vaaland, 2006).

Il est recommandé que ce soit le ou la titulaire de classe qui conduise les entretiens, éventuellement accompagné-e d'un-e autre membre de l'équipe. Tout d'abord, l'élève victime de harcèlement est rencontré-e plusieurs fois afin d'être réconforté-e et soutenu-e. L'enseignant-e lui précise bien qu'il ou elle prend la situation en charge à partir de maintenant et le ou la tiendra informé-e de toutes les démarches effectuées. Les parents de l'élève sont contactés tout de suite après. Lorsque l'enseignant-e dispose d'assez d'informations, il ou elle rencontre le ou les élève-s qui ont harcelé. Lorsqu'ils ou elles sont plusieurs, les élèves concerné-e-s sont rencontré-e-s séparément et sans leur donner la possibilité de s'entretenir entre eux-elles auparavant. Lors des conversations individuelles, l'enseignant-e dit clairement à l'élève que son comportement est inacceptable et doit tout de suite s'arrêter. L'enseignant-e doit condamner le comportement de harcèlement sans équivoque tout en gardant une relation respectueuse et positive avec l'élève. Les conversations sont orientées vers le futur et les solutions possibles, chaque élève étant invité-e à faire des propositions concrètes sur la façon dont il ou elle pourra soutenir la victime. Les élèves qui ont participé au harcèlement sont ensuite rencontré-e-s ensemble pour être informé-e-s des engagements pris par chacun-e et leurs parents sont contactés. L'enseignant-e organise des suivis au moins une fois par semaine pour s'assurer que le harcèlement a stoppé. Si les comportements d'un-e élève harceleur-euse ne changent pas, de mesures supplémentaires sont prises (ex. une nouvelle rencontre est organisée avec ses parents, il ou elle est temporairement changé-e de classe...).

Zero

Flexibilité prévue du programme :

Le programme est assez flexible. Il donne des principes, lignes directrices et exemples, mais peut être adapté à chaque école (Roland & Vaaland, 2006). Afin que les enseignant·e·s sachent quelles sont les composantes essentielles du programme et celles qui peuvent être adaptées ou laissées de côté, une distinction est faite dans le manuel entre les termes «*must*», «*should*» et «*could*». Le terme «*must*» est utilisé lorsqu'un élément est central au programme et que les écoles doivent s'y engager (ex. «*The adults in a school must show clearly that they are bothered about every single pupil, by showing them attention and respect, and by helping them socially and in learning.*»), le terme «*should*» est utilisé pour montrer qu'un élément ou une méthode est recommandé (ex. «*School should plan the make-up of new classes.*»), et le terme «*could*» est utilisé pour des suggestions ou idées (ex. «*The teacher could ask, 'What would you suggest as a way to stop the bullying?'*»)». ⁸.

Liens avec d'autres programmes :

Comme l'explique Stephens (2011) dans un article visant à comparer les programmes *Zero* et *Olweus*, Roland, le concepteur de *Zero*, a participé au développement initial du programme *Olweus*. Cela explique sans doute l'existence de nombreux points communs entre les deux programmes. *Zero* et *Olweus* se ressemblent au niveau des définitions et causes du harcèlement données, des fondements théoriques, du fait qu'il s'agit de programme basé sur des preuves, de l'importance donnée aux règles et sanctions, de l'argument moral pour lutter contre le harcèlement, de l'approche au niveau de l'école dans son entièreté, de la présence d'aspects préventifs et interventionnels, du support apporté aux écoles par des experts, du rôle des témoins et de l'importance que les adultes fassent autorité. Toutefois, il existe également des différences entre les deux programmes (au niveau de la quantité de preuve d'efficacité, des points de coupure utilisés pour identifier les harceleur·euse·s et victimes, de l'importance de la fidélité et de la flexibilité possible, de l'importance des compétences de gestion de la classe et de la présence au non de patrouilles d'élèves).

3. Il y a-t-il des adaptations prévues en fonction de l'âge des élèves ?

Le programme est destiné à tou·te·s les élèves de primaire et de secondaire et est essentiellement le même pour tout âge. Le livre d'idées pour le conseil d'élèves est décliné en deux versions différentes, une pour les élèves de primaires (Center for Behavioural Research, 2012a) et l'autre pour ceux de secondaire (Center for Behavioural Research, 2012b). Mais les différences entre les deux livres sont minimes, il s'agit principalement de quelques questions supplémentaires chez les élèves de secondaire pour exploiter le matériel disponible. Tous les exemples, les explications, les idées d'activités... sont identiques dans les deux livres.

4. Par qui le programme est-il mis en place ?

Le programme demande l'implication de l'équipe de direction et de tou·te·s les enseignant·e·s ainsi que du conseil des élèves et des représentant·e·s des parents (Roland & Vaaland, 2006). Un groupe ressource est créé au sein de l'école. Les membres de la direction font de toute façon partie de ce groupe, mais il peut également être composé d'enseignant·e·s et de représentant·e·s des élèves et des parents. Le groupe

⁸ « *Les adultes d'une école doivent montrer clairement qu'ils sont préoccupés par chaque élève, en leur montrant attention et respect, et en les aidant socialement et dans leur apprentissage.* », « *L'école devrait planifier la composition des nouvelles classes.* » et « *L'enseignant pourrait demander : "Que suggérez-vous pour mettre fin à l'intimidation ?"* »

Zero

ressource a pour but de superviser l'implantation de *Zero* qui est pensée de façon à pouvoir être intégrée au modèle organisationnel de base de l'école (Roland & Vaaland, 2006).

Les écoles implantant le programme sont regroupées par groupe de 3 à 5 écoles d'une même région. Ces écoles travaillent et suivent les séminaires ensemble (Roland & Midthassel, 2012). Les groupes ressources de chaque école suivent cinq séminaires. Le séminaire d'implantation est organisé au printemps précédent l'implantation du programme, trois séminaires ont lieu durant l'année scolaire et le dernier séminaire se déroule à l'automne suivant et se focalise sur la continuation du travail après la période d'implantation du programme. (Roland & Midthassel, 2012). Ces séminaires sont dispensés par un·e professionnel·le formé·e à *Zero*. Un cours d'un jour sur le harcèlement est également organisé pour tou·te·s les enseignant·e·s. De plus, une assistance par mail ou téléphone est offerte aux écoles (Roland et al., 2010).

5. Quelles en sont la durée et l'intensité ?

Le programme dure environ 16 mois. Il commence par une période de préparation allant de mars à juin de l'année scolaire précédant l'implantation du programme (Roland & Midthassel, 2012) et il finit en septembre de l'année suivante (Roland et al., 2010). Toutefois, son but est de créer des changements durables dans les écoles qui perdureront après l'année d'implantation.

L'intensité du programme est variable. Les enseignant·e·s suivent une journée de formation et, pour les plus impliqué·e·s, cinq séminaires supplémentaires durant l'année. De plus, ils ou elles passent environ 12 h à travailler sur le plan d'action, ou davantage pour les membres du groupe ressource (Center for Behavioural Research, 2006). L'intensité du programme pour les élèves dépend des activités organisées dans leur classe et au niveau de l'école et de leur implication dans ces activités. L'intensité du programme est par exemple plus importante pour les élèves faisant partie du conseil des élèves de leur école.

6. Les familles sont-elles impliquées dans le programme ?

Les représentant·e·s des parents sont impliqué·e·s dans l'implantation du programme (Roland & Vaaland, 2006). Les autres parents sont tenus informés de ce qui se fait en matière de lutte contre le harcèlement et sont encouragés à rapporter aux enseignant·e·s toute suspicion de harcèlement (Roland & Midthassel, 2012). Si leur enfant est concerné, en tant que victime ou auteur, par une situation de harcèlement, les parents sont informés et invités à rencontrer un·e enseignant·e (Roland & Vaaland, 2006).

7. Quels supports sont fournis avec le programme ?

Outre un manuel pour les enseignant·e·s, un livre de travail pour le conseil des élèves, un livret pour les parents et un document portant sur le plan d'action (Roland et al., 2010), les écoles reçoivent des films illustrant les méthodes à utiliser, des posters, des diapositives de présentation à destination des parents et des vestes voyantes réfléchissantes (Roland & Midthassel, 2012).

Le manuel de l'enseignant·e (Roland & Vaaland, 2006) comprend une première partie présentant les résultats principaux de la recherche sur le harcèlement (définition, prévalence, caractéristiques des élèves impliqué·e·s...) et une deuxième partie présentant les principes généraux du programme puis détaillant toutes les mesures à prendre lors de l'implantation de *Zero*.

Zero

Le document portant sur le plan d'action de lutte contre le harcèlement explique ce qu'est un plan d'action, comment l'utiliser et comment le construire, avec des suggestions détaillées sur la façon dont le groupe ressource et les groupes de travail peuvent créer le plan, et le temps suggéré à consacrer à chaque étape (Center for Behavioural Research, 2006).

Le livre d'idée destinée au conseil des élèves (Center for Behavioural Research, 2012a ; Center for Behavioural Research, 2012b) reprend des faits sur le harcèlement, ainsi que des idées et du matériel pour informer les autres élèves (ex. mini livret à photocopier et distribuer reprenant les informations principales) et des idées d'activités que le conseil des élèves peut organiser pour améliorer le climat scolaire et prévenir le harcèlement (ex. mise en place d'une boîte aux lettres pour les suggestions, création d'un journal, film, spectacle... sur le harcèlement, organisation de concours, compétitions ou sortie scolaire autour du thème du harcèlement, création de posters, organisation d'une journée thématique ou d'une semaine de projet...).

Évaluation de Zero

Depuis les années 80, et la médiatisation du suicide de deux adolescents suite au harcèlement qu'ils subissaient, un travail de lutte contre le harcèlement est effectué au niveau national en Norvège. Le développement de *Zero* est lié de près à ce travail de lutte. Erling Roland, le développeur du programme, avait préparé la première initiative de lutte contre le harcèlement avec Dan Olweus en 1983. Le programme en tant que tel a été développé pour le deuxième effort national de lutte contre le harcèlement en 1996 et a été revu, mis à jour, complété et renommé *Zero* en 2002, lors du lancement du Manifeste Contre le Harcèlement par le Premier ministre. Les écoles étaient alors toutes obligées d'implanter un programme anti-harcèlement et les programmes *Olweus* et *Zero* leur étaient offerts (Roland & Midthassel, 2012). *Zero* a été évalué à deux reprises en Norvège. Tout d'abord, de 1992 à 1994, une étude pilote a été réalisée pour évaluer les effets de l'implantation des aspects indirects qui seront repris dans le programme *Zero*. Les composantes implantées à cette occasion sont donc uniquement celles qui concernent la façon dont l'enseignant·e gère sa classe et non celles qui concernent directement le harcèlement. Le programme complet a ensuite été évalué lors de son implantation en 2003-2004. Une version dérivée du programme a également été implantée en Irlande.

1. Implantation de Zero en Norvège

L'étude pilote portant sur les aspects de gestion de classe repris dans le programme *Zero* a été réalisée par Galloway & Roland (2004). Le responsable de l'enseignement d'une ville norvégienne a choisi neuf écoles dans lesquelles implanter le programme, tandis que six autres écoles ont accepté de servir de groupe témoin. L'étude a été réalisée sur environ 1000 élèves de 1^{ère} primaire. Ceux et celles-ci ont répondu à un questionnaire spécialement conçu pour l'étude (et qui n'a donc pas été validé dans d'autres études) mesurant les sentiments des élèves envers l'école, la victimisation et le harcèlement. Alors qu'habituellement dans ce type d'étude des données sont récoltées avant (données prétest) et après (donnée post-test) la mise en œuvre du programme, ici les données n'ont pu être récoltées qu'à la fin de l'année d'implantation. Cela pose problème parce qu'il n'est pas possible de savoir si les éventuelles différences observées entre les écoles contrôles et expérimentales n'étaient pas déjà présentes avant la

Zero

mise en place du programme et rend donc difficile l'interprétation des résultats. Ceux-ci semblent toutefois plutôt positifs : par rapport aux écoles de la condition contrôle, les élèves des écoles expérimentales rapportent des sentiments plus positifs envers l'école et de taux de victimisation et de harcèlement plus bas d'environ 15 %.

La version mise à jour de *Zero* a été évaluée lors de l'année scolaire 2003-2004 (Roland et al., 2010). Le programme a été mis en œuvre et évalué dans 146 écoles réparties dans toute la Norvège (ce qui représente plus de 20.000 élèves de la 2^{ème} à la 7^{ème} année ayant répondu au questionnaire). Le harcèlement et la victimisation ont été mesurés via un questionnaire très semblable au *Olweus Bully Victim Questionnaire* (Olweus, 1996; cité par Stephens, 2011), mais avec des possibilités de réponse différentes (pour indiquer la fréquence du harcèlement et de la victimisation) ce qui rend les résultats de cette étude difficilement comparables à ceux d'études utilisant le questionnaire d'Olweus. Étant donné que toutes les écoles norvégiennes étaient obligées d'implanter un programme anti-harcèlement, il n'y a pas pu avoir de réel groupe contrôle à l'étude. L'évolution des taux de harcèlement et de victimisation dans les écoles expérimentales a été comparée aux évolutions des taux de harcèlement et de victimisation mis en évidence dans une autre étude. La victimisation et le harcèlement diminuent suite à l'implantation de *Zero*. Toutefois, une diminution de même ampleur est remarquée dans les écoles servant de condition contrôle. Il n'est donc pas possible de conclure que la diminution observée est spécifiquement due au programme. Cependant, bien qu'aucune information détaillée ne soit disponible, les écoles de la «condition contrôle» étaient supposées mettre en place un projet de lutte contre le harcèlement, que ce soit le programme *Zero*, le programme *Olweus* ou un autre projet. De plus, le personnel, les élèves et leurs parents étaient massivement exposés à la lutte nationale anti-harcèlement, principalement via les médias, et de nombreuses formations sur le harcèlement étaient offertes au personnel des écoles. On ne peut donc pas réellement parler d'écoles contrôles et il est difficile de conclure quoi que ce soit de l'étude.

2. Implantation de *Zero* en Irlande

Une version dérivée de *Zero* a été évaluée dans 22 écoles primaires irlandaises (O'Moore & Minton, 2005). Le harcèlement et la victimisation ont été mesurés via le *Olweus Bully Victim Questionnaire* (Olweus, 1983; cité par O'Moore & Minton, 2005) au début et à la fin de l'année d'implantation du programme. Entre les deux temps de mesure, les taux de harcèlement et de victimisation diminuent. L'étude ne comportait toutefois aucun groupe contrôle. Il n'est donc pas possible de savoir si la diminution du harcèlement et de la victimisation est bien due à l'implantation du programme.

Résumé des effets de *Zero*

Que ce soit en Norvège ou en Irlande, l'implantation du programme *Zero* est systématiquement associée à des effets positifs : les taux de harcèlement et de victimisation diminuent au cours de l'année où le programme est implanté. Toutefois, étant donné les limites méthodologiques importantes de ces études (principalement l'absence de groupe témoin), il n'est pas possible de conclure que les effets positifs observés sont bien dus à la mise en œuvre de *Zero*.

Faisabilité de *Zero*

1. Quel est le coût de *Zero* ?

L'entièreté du manuel est téléchargeable gratuitement sur le site du *Center for Learning Environment* de l'University of Stavanger (<https://laringsmiljosenteret.uis.no/programmes-and-project/completed-projects/zero/downloads/?s=22166>).

Par contre, aucune information sur les possibilités de formation n'est disponible sur internet. Afin d'avoir une idée du coût de ces formations et de la façon dont elles pourraient être organisées, il faudrait contacter Erling Roland dont l'adresse mail est erling.roland@uis.no. Pour l'implantation en 2002-2003, Roland et al. (2010) rapporte que cela coûtait 2000 € aux écoles norvégiennes d'implanter le programme.

2. En quelles langues *Zero* existe-t-il ?

Le matériel est actuellement disponible en norvégien, espagnol et anglais.

3. Semble-t-il réaliste de l'implanter en Fédération Wallonie-Bruxelles ?

Le programme n'a pas uniquement été implanté en Norvège et en Irlande. L'University of Stavanger précise qu'il est également utilisé au Chili et aux États-Unis. De plus, sur le site chilien de *Zero* (Programma ZERO Bullying, 2018), il est expliqué que le programme a déjà été mis en œuvre en Pologne. Toutefois, aucune évaluation de son efficacité n'a été réalisée dans ces pays, il n'est donc pas possible de savoir s'il est efficace dans ces autres contextes.

Les facteurs qui ont été identifiés par Midthassel et Ertesvåg (2008) comme importants pour une implantation réussie du programme sont les efforts du ou de la directeur-trice pour intégrer le travail de lutte contre le harcèlement à la vie quotidienne de l'école, la reconnaissance par les enseignant·e·s du rôle

Zero

de leader du ou de la directeur-trice, la compatibilité entre le programme et le travail déjà effectué dans les écoles et l'énergie nécessaire pour implanter le programme.

Selon Galloway et Roland (2004), qui font référence à Fitz-Gibbon (1996) et au modèle d'Hargreaves (2001), un programme doit posséder quatre caractéristiques : construire de nouvelles compétences et connaissances sur base de celles que possèdent déjà les enseignant·e·s, être vu par les enseignant·e·s comme les aidant à travailler de façon plus intelligente et non plus dure, amener des changements visibles et porter l'accent sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement et des relations sociales plutôt que sur la conformation à des directives externes imposées. Ils insistent sur le fait que, pour être adopté et efficace à long terme, un programme ne doit pas demander trop d'énergie de la part des enseignants.

Il faudrait donc, pour être efficacement implanté en Fédération Wallonie-Bruxelles, que le programme ne demande pas trop d'investissement supplémentaire de la part du personnel scolaire. L'avantage de *Zero* est que tous les aspects indirects du programme concernant la gestion de la classe ne demandent du temps qu'au niveau de la formation (et, à long terme, une amélioration de l'encadrement de la classe peut permettre aux enseignant·e·s de libérer du temps). Les aspects directs (gestion des cas de harcèlement, mise en place du plan de l'école, discussion hebdomadaire sur le harcèlement) demandent plus de temps et il faut voir de quelle façon ils pourraient être intégrés à la vie quotidienne de l'école.

Le programme *Zero* repose fortement sur des structures présentes dans les écoles norvégiennes telles que le conseil des élèves, l'association de parents, les équipes d'enseignant·e·s... Il est d'ailleurs supposé que c'est parce que le programme repose sur un modèle intégratif (il s'intègre à la structure de l'école plutôt que de demander une structure spécifique) que le maintien de son implantation au cours du temps devrait être facilité (Roland & Vaaland, 2006). Il faudrait donc voir dans quelle mesure les structures existantes dans les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles (ex. conseil de participation, élèves délégué·e·s...) pourraient être utilisées pour soutenir l'implantation du programme.

Les professionnel·le·s de terrain rencontré·e·s pour discuter de la faisabilité de *Zero* en Fédération Wallonie-Bruxelles trouvent le programme fort ambitieux. Étant donné les différences importantes dans la culture et l'organisation scolaire entre la Belgique et la Norvège, certains points du programme semblent inapplicables (ex. la surveillance active des récréations par les enseignant·e·s). D'autres limites du programme ont également été identifiées telles que l'insistance sur ce que l'on ne veut plus voir (les comportements de harcèlement) plutôt que la mobilisation autour de ce que l'école souhaite réaliser, ou encore le rôle important que joue le titulaire de classe dans la gestion des situations de harcèlement. De nombreux points positifs ont toutefois été soulignés par les professionnel·le·s de terrain comme l'accent mis sur l'impact que les enseignant·e·s peuvent avoir sur leur classe en fonction de la façon dont ils et elles la gèrent, le travail réalisé autour des normes sociales de la classe et de l'école, la réflexion réalisée autour du signalement des situations de harcèlement, le temps important de sensibilisation/formation du personnel éducatif ou encore la présence systématique d'entretiens individuels avec les élèves. Selon les personnes rencontrées, *Zero* pourrait être utilisé dans certaines situations particulières, par exemple dans le cas d'une école en crise où toute l'équipe pédagogique est prête à agir pour redresser la situation.

Chapitre 4 : ViSC

Présentation générale de ViSC

Le programme ViSC (Viennese Social Competence) est un programme de prévention universelle de la violence développé pour être implanté dans les écoles secondaires, pour des élèves âgé·e·s de 11 à 15 ans. Il a été développé à l'Université de Vienne et a été implanté en Autriche et en Allemagne au début des années 2000. En 2007, ViSC a été intégré à la stratégie nationale autrichienne pour prévenir la violence dans les écoles. Il a alors été implanté à plus grande échelle. Il a ensuite également été implanté à Chypre, en Roumanie et en Turquie.

Ce programme a été développé dans le but de combler les lacunes des programmes existants (Atria & Spiel, 2007). Au départ, il s'agissait d'un programme visant les jeunes de 15-19 ans à haut-risque (alors que la plupart des programmes existants se focalisaient sur des élèves moins âgés et sur la prévention universelle). Toutefois, lorsqu'il a été intégré à la stratégie nationale de prévention de la violence, le programme ViSC a subi plusieurs modifications (Spiel, Schober, & Strohmeier, 2016). Mais il vise toujours à amener les élèves à devenir des acteur·trice·s responsables et compétent·e·s dans des situations réelles ce qui, d'après Atria et Spiel (2007), manque dans les autres programmes.

Contenu de ViSC

1. Quels sont ses fondements théoriques ?

La conceptualisation du programme ViSC se base sur les recherches montrant que le harcèlement est un processus de groupe (Salmivalli et al., 1996) ainsi que sur la théorie du traitement de l'information sociale (ex. Crick & Dodge, 1994 ; cité par Atria & Spiel, 2007).

ViSC part du principe que le harcèlement est un **phénomène de groupe** : les élèves qui harcèlent et sont harcelé·e·s ne seraient pas les seul·e·s à participer aux situations de harcèlement. En 1994, Olweus (cité par Atria & Spiel, 2007) expliquait déjà que différents mécanismes de groupe permettraient d'expliquer les situations de harcèlement (comme la contagion sociale, la diminution de l'inhibition des tendances agressives, la diffusion de la responsabilité ou les changements cognitifs graduels dans la perception de la victime). Mais ce sont surtout Salmivalli et al. (1996) qui se sont intéressé·e·s de plus près aux aspects de groupe du harcèlement. Ces auteur·e·s ont mis en évidence que même les élèves qui ne semblent pas impliqué·e·s dans les situations de harcèlement y jouent certains rôles. Outre les rôles de harceleur·euse et de victime, les élèves pourraient adopter des rôles de renforceur·euse, assistant·e ou défenseur·euse (voir le chapitre sur *KiVa* pour plus de détails). Par conséquent, les programmes qui visent à lutter contre le harcèlement ne devraient pas uniquement s'intéresser aux victimes et harceleur·euse·s, mais bien à la classe dans son entièreté, en insistant sur le rôle du groupe. À priori, les adolescent·e·s qui sont conscient·e·s de leur implication dans les situations de harcèlement devraient se sentir plus responsables de ce qui se passe (Atria & Spiel, 2007).

ViSC

Le programme intègre les travaux de Card & Little (2006; cité par Yanagida, Strohmeier, & Spiel, 2016) selon lesquels il existerait différents types d'agression possédant des mécanismes sous-jacents distincts (comme dans le programme Zero). L'agression réactive est distinguée de l'agression proactive. Alors que la colère est centrale pour la première, la seconde est caractérisée par des émotions neutres ou positives, il s'agit d'un comportement planifié contrôlé par des récompenses externes (Vitaro, Brendgen & Barker, 2006 ; cité par Yanagida et al., 2016). De plus, il existerait différents types d'élèves victimes de harcèlement (Yang & Salmivalli, 2013; cité par Yanagida et al., 2016). Alors que les élèves victimes de harcèlement ne savent généralement pas facilement se défendre, il existe une sous-catégorie d'élèves, appelé-e-s *agresseurs-victimes*, qui réagissent au harcèlement subi par de l'agression réactive et sont donc à la fois victime et auteur-e-s de harcèlement. Via ViSC, les enseignant-e-s sont formé-e-s à différencier les **profils d'élèves** et à mener des entretiens structurés appropriés à chaque profil (Yanagida et al., 2016).

Au niveau du contenu du programme en tant que tel, ViSC se base sur la **théorie du traitement de l'information sociale**. Atria & Spiel (2007) expliquent que les modèles de l'information sociale ont joué un rôle important dans la compréhension des liens entre la cognition et le comportement social. Selon ces modèles, la réponse comportementale à un stimulus complexe serait fonction de toute une série de processus cognitifs. Par exemple, Crick et Dodge (1994, cité par Atria & Spiel, 2007) décrivent le traitement de l'information sociale comme un processus mental cyclique dans lequel cinq étapes cognitives peuvent être différenciées : (1) l'encodage des indices sociaux (2) l'interprétation de l'information sociale (3) la clarification des buts (4) l'accès à ou la construction d'une réponse et (5) l'évaluation des réponses et la prise de décision (ainsi que la mise en vigueur de la réponse comme 6^{ème} étape). Un déficit à une des étapes pourrait mener à des réactions inappropriées. Cette théorie a été utilisée pour développer ViSC parce qu'elle fournit des informations pertinentes à une variété de niveaux. La théorie permet d'indiquer quelles étapes de traitement devraient être entraînées et donne une structure à l'intervention (les premiers exercices portent sur l'encodage et l'interprétation des situations sociales et les derniers sur la façon dont les élèves agissent). Le programme se centre plus particulièrement sur la 4^{ème} étape (accès à/construction de la réponse) parce que les élèves au comportement agressif auraient des difficultés à accéder à des réponses non agressives (Crick et Dodge, 1994; cité par Atria & Spiel, 2007) et que les élèves victimes auraient tendance à réagir de façon soumise (Schwartz et al., 1993, cité par Atria & Spiel, 2007).

Le programme vise à enrichir le comportement des participant-e-s. L'objectif du projet de classe ViSC, qui n'est pas un programme anti-harcèlement au sens strict, est de travailler un large spectre de compétences considérées comme importantes pour le développement des compétences sociales et interculturelles (Strohmeier, Hoffmann, Schiller, Stefanek, & Spiel, 2012). L'idée derrière cette approche est que tou-te-s les élèves n'ont pas besoin d'apprendre les mêmes compétences (Strohmeier et al., 2012). Tout d'abord, certain-e-s élèves ne se sentiraient pas responsables de ce qui arrive autour d'eux-elles et n'interviendraient pas dans les situations critiques. C'est pourquoi tou-te-s les élèves apprennent à se sentir responsable quand quelque chose de négatif arrive et à réagir d'une façon qui pourrait améliorer la situation. Ensuite, d'autres élèves ne seraient toujours pas capables de gérer leurs émotions négatives de façon non agressive. C'est pourquoi tou-te-s les élèves apprennent à reconnaître leurs propres émotions ainsi que celles des autres et à gérer ces émotions de façon positive et non agressive. Et finalement, certain-e-s élèves, par leur comportement non assertif, seraient plus à risque de se faire victimiser. C'est pourquoi tou-te-s les élèves

ViSC

apprennent à réagir quand ils et elles se font ennuyer. Il leur est par exemple conseillé de réagir de manière assertive ou d'en parler à quelqu'un (Yanagida et al., 2016).

Selon Strohmeier et al. (2012), le but principal du programme, mis à part encourager les compétences sociales et interculturelles, est de réduire les comportements agressifs et le harcèlement. Pour arriver à cela, le programme vise à créer un environnement dans lequel il est moins probable que des situations de harcèlement ne soient déclenchées. La création de cet environnement est une tâche développementale des écoles : elles doivent parvenir à créer un processus qui amène le plus d'enseignant·e·s possible à s'engager contre la violence, en créant une responsabilité partagée parmi les enseignant·e·s. La théorie derrière cette idée est que le harcèlement est promu dans les environnements où le problème n'est pas pris au sérieux, mais qu'il peut être stoppé dans les environnements où un consensus est établi sur le fait que ces comportements ne sont pas tolérés (Strohmeier et al., 2012).

2. Quelles sont ses composantes ?

Selon Spiel & Strohmeier (2011), le programme ViSC agit au niveau de l'école, au niveau de la classe et au niveau individuel. La prévention de l'agression et du harcèlement est vue comme une tâche développementale des écoles. L'implantation initiale du programme dure 1 an. Durant le premier semestre de l'année, le programme consiste en la mise en place de mesures préventives et d'interventions au niveau de l'école et les enseignant·e·s sont le principal groupe cible. Lors du second semestre, des mesures préventives au niveau des classes sont introduites et les élèves sont également ciblé·e·s (Strohmeier et al., 2012).

Mesures au niveau de **l'école** :

Le programme ne vise pas uniquement à changer le comportement des élèves, mais également à renforcer les compétences et connaissances des enseignant·e·s afin de leur permettre d'initier des changements au niveau de l'école (Yanagida et al., 2016). Pour cela, une formation est dispensée à tou·te·s les enseignant·e·s afin de leur présenter des connaissances de base sur le harcèlement, en abordant par exemple le concept d'agression instrumentale ou le fait que le harcèlement est un phénomène de groupe. En se basant sur leurs connaissances communes, les enseignant·e·s et l'équipe de direction sont ensuite encouragé·e·s à développer une définition partagée de l'agression et du harcèlement, ainsi que des principes communs sur la façon de réagir face aux situations d'agression et de harcèlement et des mesures communes pour réduire les agressions et le harcèlement au niveau de l'école.

Mesures au niveau de **la classe** (projet de classe ViSC) :

Comme l'expliquent Atria & Spiel (2007), le but du programme ViSC est d'entraîner les compétences sociales des élèves et, plus précisément, d'encourager leur empathie et prise de perspective, d'augmenter leur sentiment de responsabilité et d'élargir leur répertoire comportemental dans les situations critiques. Pour cela, une formation de 13 unités est dispensée. Chaque unité dure deux heures et est développée de façon à encourager l'échange et les discussions entre élèves. L'enseignant·e est incité·e à utiliser des méthodes interactives comme des jeux de rôles (Strohmeier et al., 2012). Il ou elle doit bien préparer et structurer les leçons, mais sa flexibilité est très importante. Durant la première phase, l'enseignant·e doit guider le groupe très activement alors que dans la deuxième et particulièrement la troisième phase, il ou elle doit laisser le

groupe prendre du pouvoir et des responsabilités (Atria & Spiel, 2007). Les unités sont divisées en **trois phases**.

Phase 1. Impulsions et dynamique de groupe (*Que se passe-t-il dans notre groupe? A-t-on des alternatives lorsqu'on réagit face à des situations critiques?*) : La phase 1 est composée de 8 unités. Son but principal est de renforcer les compétences des jeunes dans les situations critiques en les amenant à envisager les situations sociales selon plusieurs perspectives et à essayer de trouver différentes façons de les gérer. Le but est également de les sensibiliser aux processus de groupes.

Lors de la première unité (dont la question principale est *Quel est le projet de la classe et pourquoi on y participe? Quelles sont les règles importantes dans nos vies et quelles règles voulons-nous dans notre classe?*), l'enseignant-e présente le but du programme (lutter contre le harcèlement en se focalisant sur les compétences sociales) ainsi que sa structure. Ensuite, des règles propres au groupe sont établies (ex. participation, écoute...). Les élèves doivent accepter les règles avant que les leçons ne puissent véritablement commencer (Atria & Spiel, 2007). Lors des 5 unités suivantes, les élèves travaillent en groupe sur des exercices pratiques se focalisant sur les normes de groupes et sur le traitement de l'information sociale. Les unités sont composées de courtes présentations des concepts travaillés et de leur contexte, de discussions de groupes et de jeux de rôles (Atria & Spiel, 2007). La question l'unité 2 est «*Comment pouvons-nous reconnaître des situations sociales critiques et que pouvons-nous faire pour améliorer la situation?*». Les élèves doivent par exemple discuter d'une photo représentant une scène où un élève est rejeté. La question de l'unité 3 est «*Comment pouvons-nous reconnaître les émotions des autres et que pouvons-nous faire pour les aider à mieux se sentir?* ». Les élèves doivent par exemple deviner les émotions qu'expriment des visages photographiés. La question de l'unité 4 est «*Comment pouvons-nous reconnaître nos propres émotions et que pouvons-nous faire pour nous sentir mieux?*». Les élèves apprennent par exemple à gérer leur colère via des exercices de respiration. La question des unités 5 et 6 est «*Que pouvons-nous faire si nous sommes traités de façon méchante et injuste par les autres? Quelle est la meilleure chose à faire dans ces situations et pourquoi?*». Les élèves doivent par exemple réfléchir à des situations comme celle-ci : «*C'est dimanche et il fait beau. Tu attends le bus avec tes amis. Quand le bus arrive, tu remarques qu'il est très rempli. Presque tous les sièges sont occupés. Seul un siège est encore libre. Un garçon y a laissé son sac à dos. Tu demandes : Puis-je m'asseoir ici? Il répond méchamment : Non, ce siège est pris. Ensuite il t'ignore et regarde par la fenêtre...* ». Et la question des unités 7 et 8 est «*Que pouvons-nous faire si nous ne comprenons pas le comportement de nos camarades de classe qui viennent d'un autre pays? Quelle est la meilleure chose à faire dans ces situations et pourquoi?*». Les élèves doivent par exemple réfléchir à des situations du type «*C'est ton anniversaire. Tu as invité tous tes amis. Ta maman a préparé un délicieux gâteau d'anniversaire. Tout le monde apprécie beaucoup le gâteau sauf ton ami Iqbal. Il ne le goûte même pas. Quand tu lui demandes pourquoi il ne mange pas, il répond : Actuellement, je jeûne et ne mange qu'après le coucher du soleil. Tu deviens très fâché parce que tu penses qu'il te ment.* » (Strohmeier et al., 2012 ; Strohmeier, Gradinger, Yanagida & Spiel, n.d.).

Phase 2. Réflexion (*Qu'a-t-on appris?*) : La phase de réflexion est composée d'une seule unité. Elle donne aux élèves et à l'enseignant-e la possibilité de réfléchir à ce qu'ils et elles ont appris lors de la première phase. Chaque élève doit répondre par écrit à la question «*Qu'as-tu tiré comme bénéfices du programme?*» en faisant référence à son expérience. Les élèves doivent également donner un exemple concret de ce qui était le plus important pour eux. Ensuite, tou-te-s les participant-e-s discutent de ce que le programme a apporté au groupe et le mettent par écrit (Atria & Spiel, 2007). Les questions de l'unité 9 sont «*Qu'avons-nous appris jusqu'à présent et que voulons-nous apprendre pour les unités restantes? Quelle activité commune voulons-nous mettre en place durant notre projet day? Comment pouvons-nous planifier et organiser l'activité commune d'une façon qui permet à chaque élève de la classe d'apporter une contribution précieuse?*» (Strohmeier et al., 2012). À partir de cette phase, les élèves prennent la responsabilité du projet. Pour transférer leurs nouvelles compétences sociales à la vie quotidienne, ils et elles doivent trouver une activité commune, positive et réaliste qui peut être mise en œuvre durant un *jour de projet*. Le rôle de

ViSC

l'enseignant·e est de créer un processus de groupe qui permet l'apprentissage coopératif et l'expérience d'un succès de groupe (Strohmeier et al., 2012).

Phase 3. Action (*Que va-t-on faire de ce que l'on a appris?*) : La dernière phase est composée de 4 unités, les unités 10 à 13, qui consistent en la mise en œuvre de l'activité commune (Strohmeier et al., 2012). Les élèves et leur enseignant·e décident de ce qu'ils et elles veulent faire du temps restant. Les élèves proposent des buts et des moyens d'y arriver. L'enseignant·e les aide à évaluer leurs idées en fonction du but principal du programme (la compétence sociale) et de ces deux principes (la participation et l'enrichissement comportemental). Sous sa supervision, le groupe planifie les leçons restantes puis exécute le plan. Une variété très importante d'activités peut être mise en œuvre (ex. présentation sur les lois juvéniles, production de photos, vidéos, chansons, journaux, interviews, spectacle de marionnette, présentation du projet aux parents...), mais elles doivent être réalistes (ex. au niveau des ressources disponibles) et avoir pour but d'aider le groupe dans son entièreté. Certains groupes planifient des activités différentes pour chaque unité restante tandis que d'autres prévoient une seule activité étalée sur toutes les unités restantes (Atria & Spiel, 2007).

Mesures au **niveau individuel** (gestion des cas de harcèlement) :

Au niveau individuel, les enseignant·e-s sont formé·e-s à pouvoir réagir lorsqu'une situation de harcèlement se présente. Les buts de ces interventions sont de soutenir les élèves victimes et de leur permettre de sortir de la situation de harcèlement, de stopper le comportement négatif et de renforcer le comportement positif des élèves qui harcèlent, d'encourager les compétences de régulation émotionnelle des élèves concerné·e-s et d'amener les parents à coopérer avec l'école. Les enseignant·e-s sont formé·e-s à reconnaître les situations de harcèlement et les profils d'élèves concerné·e-s ainsi qu'à mener des conversations structurées avec les élèves et leurs parents. La façon de faire enseignée aux enseignant·e-s est basée sur les suggestions de Roland et Vaaland (2006, cité par Strohmeier et al., 2012; voir chapitre Zero). Les enseignant·e-s doivent tout d'abord discuter avec l'élève victime. Ensuite, il faut parler aux élèves qui ont harcelé en leur disant clairement que leur comportement est inacceptable et qu'ils ou elles doivent tout de suite y mettre fin. Ces conversations doivent être fermes, mais respectueuses (c'est le comportement qui est condamné, pas la personne). Si les élèves sont plusieurs à avoir harcelé, la conversation doit être menée de façon à limiter les contacts entre les élèves. Finalement, les parents des élèves sont également rencontrés (Yanagida et al., 2016).

3. Il y a-t-il des adaptations prévues en fonction de l'âge des élèves ?

Le programme était de base destiné aux adolescent·e-s âgé·e-s de 15 à 19 ans (Atria & Spiel, 2007). Mais lorsqu'il a été inclus dans la stratégie nationale, l'âge cible a changé et ViSC vise maintenant les 10-14 ans, soit les élèves de la 5^{ème} à la 8^{ème} année (Strohmeier et al., 2012). Il n'est précisé nulle part si, suite à ce changement, les composantes du programme ont été modifiées afin de mieux correspondre à l'âge des élèves. Le choix de l'âge cible est dû au fait que les taux de prévalence du harcèlement et de la victimisation seraient liés aux transitions scolaires (qui ont lieu entre la 4^{ème} et la 5^{ème} et Autriche) et seraient les plus élevés chez les élèves de 13 ans (Yanagida et al., 2016).

4. Par qui le programme est-il mis en place ?

Au départ, le programme était supposé être mis en place par un·e formateur·trice externe à l'école. Les formateur·trice·s sont formé·e·s au cours d'un workshop de trois jours. Idéalement, ils et elles doivent avoir de l'expérience dans le travail avec des groupes de jeunes (ex. psychologue ou enseignant·e d'une autre école). Pour maintenir l'objectivité nécessaire à la mise en place du programme, les enseignant·e·s ne doivent leur fournir aucune information sur des élèves individuel·le·s. Il est recommandé que le programme se donne pendant les heures de cours et que l'enseignant·e y assiste, afin qu'il ou elle puisse aussi en profiter (Atria & Spiel, 2007).

À partir de l'adoption de la stratégie nationale pour lutter contre la violence, un modèle *train-the-trainer* a été appliqué : les chercheur·euse·s de l'Université de Vienne forment des coachs ViSC qui forment les enseignant·e·s formant eux-mêmes les élèves. Les coachs ViSC sont des formateur·trice·s d'enseignant·e·s ou des psychologues. Chaque coach implante le programme dans une ou deux écoles (Schultes, Stefanek, van de Schoot, Strohmeier, & Spiel, 2014). Ils et elles sont formé·e·s à l'Université de Vienne. Leur cours est constitué de trois ateliers ainsi que d'un accompagnement lors de l'implantation du programme dans une école. En septembre, les coachs assistent à un premier atelier de deux jours à l'Université de Vienne, pour acquérir des connaissances issues de la recherche sur le harcèlement ainsi que se familiariser avec les standards scientifiques, découvrir la philosophie et les méthodes du programme et recevoir des instructions détaillées sur la façon de l'implanter au niveau de l'école. Toujours en septembre, lors d'une première conférence pédagogique dans l'école, les coachs donnent des informations générales sur le programme à tou·te·s les enseignant·e·s. En septembre et octobre, ils et elles donnent une formation à tou·te·s les enseignant·e·s de l'école. Cette première formation est divisée en **trois parties** :

(1) Définition et reconnaissance du problème : les coachs proposent un brainstorming aux enseignant·e·s afin de voir s'ils et elles possèdent des opinions contradictoires et s'ils et elles ont déjà travaillé sur le sujet. Ensuite, les coachs introduisent les définitions scientifiques de la violence, du harcèlement et des compétences sociales. En reconnaissant leurs connaissances préalables, ils et elles amènent les enseignant·e·s, à comprendre l'importance d'avoir des conceptions partagées du problème et à reconnaître que le harcèlement est un phénomène qui doit être pris au sérieux. Ensuite, par petit groupe, les enseignant·e·s s'entraînent à reconnaître des situations de harcèlement parmi des cas hypothétiques. Les discussions révèlent généralement que ce n'est pas toujours facile de détecter le harcèlement et qu'il est important que les enseignant·e·s travaillent ensemble pour récolter les informations nécessaires.

(2) Gestion des cas réels de harcèlement : les enseignant·e·s sont formé·e·s à reconnaître les différents types d'élèves et à mener des entretiens avec les élèves et leurs parents.

(3) Mesures préventives au niveau de l'école : de nombreuses écoles ont déjà mis en place des mesures préventives pour lutter contre le harcèlement, les coachs doivent viser à intégrer ces mesures dans une approche globale pour prévenir la violence. Leur tâche est de clarifier quelles méthodes sont adaptées pour quels buts. Ils et elles essaient d'engager les enseignant·e·s à gérer les cas de harcèlement selon les lignes directrices présentées dans le manuel et à produire un accord qui indique clairement les personnes responsables de mener les conversations. Les enseignant·e·s qui sont volontaires pour coordonner ces activités sont nommé·e·s membres de l'équipe de l'école. Finalement les coachs discutent de la meilleure façon d'implanter les projets au second semestre (clarification des classes et des enseignant·e·s qui participeront et de la façon dont les unités seront intégrées à l'horaire existante).

D'octobre à février, les coachs aident l'équipe scolaire à engager le plus possible de membres du personnel de l'école dans le projet et à impliquer les parents. En février a lieu une deuxième conférence pédagogique dans l'école qui permet aux enseignant·e·s et aux coachs de réfléchir à ce qui a déjà été fait et à la meilleure

façon de continuer les activités au niveau de l'école. En février également, les coachs assistent à un deuxième workshop de deux jours à l'Université de Vienne. Ce workshop est une réflexion sur le processus d'implantation dans les écoles et sur le rôle professionnel des coachs ViSC. De plus, les coachs y reçoivent les instructions détaillées pour l'implantation du programme au niveau des classes. De février à mars a lieu la deuxième partie de la formation dans les écoles. Elle concerne uniquement les enseignant·e·s qui planteront le projet dans leur classe. Cette formation contient de nombreux éléments interactifs afin de donner des idées aux enseignant·e·s qui devront utiliser des méthodes interactives lors du projet de classe. De mars à juin, les coachs aident les classes et les écoles à continuer les activités et à planter les unités du projet de classe. En juin, ils et elles assistent à un troisième workshop (d'un jour) à l'Université de Vienne pour réfléchir au processus d'implantation dans les écoles et au rôle professionnel des coachs ViSC. Et enfin, en juin, est organisée la dernière conférence pédagogique qui consiste en une réflexion sur l'implantation du programme et sur la meilleure façon de continuer les activités l'année suivante, sans le soutien des coachs. (Strohmeier et al., 2012).

5. Quelles en sont la durée et l'intensité ?

Le coach ViSC dispense 15 unités de formation (de 45 minutes chacune) à tous les membres du personnel de l'école ainsi que 15 unités supplémentaires (toujours de 45 minutes) aux enseignant·e·s qui implantent le projet de classe (qui auront donc au total environ 22 h de formation). Le projet de classe est composé de 13 leçons de deux heures de cours, soit 90 min, ce qui fait un total de 20 h, tant pour les élèves que pour l'enseignant·e qui dispense les leçons (Strohmeier et al., 2012).

6. Les familles sont-elles impliquées dans le programme ?

Si leur enfant est concerné par une situation de harcèlement, les parents sont impliqués dans sa résolution. Dans certains cas, tous les parents sont également invités à une réunion présentant le programme (ex. à Chypre; Solomontos-Kountouri, Gradinger, Yanagida, & Strohmeier, 2016).

7. Quels supports sont fournis avec le programme ?

Strohmeier et al. (2012) expliquent que tout le matériel nécessaire pour les formations des enseignant·e·s est fourni aux coachs pendant leur formation et est disponible sur une plateforme en ligne. Le matériel nécessaire aux enseignant·e·s pour dispenser les leçons (feuilles d'exercices individuels pour les élèves, feuilles pour les travaux par petits groupes, feuille résumant les messages principaux et plan d'implantation détaillé pour chaque unité) leur est distribué. Ils et elles reçoivent également un manuel détaillant notamment la façon de mener les conversations structurées avec de nombreux exemples de phrases à utiliser.

Comme le but du programme n'est pas seulement de prévenir la violence, mais aussi de permettre aux enseignant·e·s et membres de la direction d'évaluer et d'interpréter les taux de violence dans leurs écoles et classes sans dépendre de la présence de personnes externes, Spiel et al. (2016) expliquent avoir développé un outil d'auto-évaluation appelé AVEO (*Austrian Violence Evaluation Online Tool*) qui permet aux écoles de facilement collecter, analyser et interpréter des données concernant les taux de violence.

Évaluation de ViSC

Une première version du programme a d'abord été évaluée en Autriche et en Allemagne avant que ViSC ne soit intégré dans une stratégie nationale de lutte contre la violence scolaire en Autriche. À cette occasion, il a été modifié en plusieurs points (changement de l'âge cible des élèves, modification du matériel à destination des enseignant·e-s, ajout de composantes au niveau de l'école...). Il a ensuite été exporté à Chypre, en Roumanie et en Turquie. Le programme a donc été répliqué dans plusieurs contextes différents (il ne s'agit toutefois pas de répliquions indépendantes, les conceptrices du programme étant à chaque fois impliquées dans les études).

1. Implantation de ViSC en Autriche

ViSC a été évalué pour la première fois par ces conceptrices, Atria & Spiel (2007). Les classes participant au programme ont été aléatoirement réparties entre la condition expérimentale et la condition contrôle. Toutefois, seules quatre classes, toutes issues de la même école, ont participé à l'étude, ce qui limite la possibilité de généraliser les résultats obtenus. Le programme a été mis en œuvre durant une année scolaire, avec des données récoltées au début, au milieu et à la fin de l'année scolaire. Les élèves, qui avaient entre 15 et 21 ans, ont répondu à un questionnaire mesurant le niveau de démocratie perçu ainsi qu'à une version modifiée de l'*Olweus Bully Victim Questionnaire* (Olweus, 1983 ; cité par Atria & Spiel, 2007) incluant quatre sous-échelles : harcèlement envers les pairs, victimisation subie par les pairs, agression envers les enseignant·e-s et victimisation subie par les enseignant·e-s. Juste après l'intervention, les élèves ayant reçu le programme perçoivent un niveau de démocratie plus élevé que ceux et celles ne l'ayant pas suivi. Toutefois, cette différence n'est plus présente quatre mois plus tard et, à aucun moment de mesure, une différence n'a pu être mise en évidence au niveau de l'agression.

Après avoir été intégré dans la stratégie nationale de lutte contre la violence scolaire, ViSC a été évalué à plus grande échelle (Yanagida et al., 2016). Le plan de recherche de l'étude est un essai randomisé contrôlé (les écoles ont été aléatoirement réparties à la condition contrôle ou expérimentale), ce qui est normalement le meilleur plan de recherche possible pour ce type d'étude. Cependant, la majorité des écoles de la condition contrôle ont abandonné l'étude après avoir appris qu'elles n'implanteraient pas tout de suite le programme, ce qui fausse le plan de recherche de l'étude. Environ 2000 élèves de 5^{ème}, 6^{ème} et 7^{ème} année ont participé à l'étude. Le programme a été implanté pendant une année scolaire, avec des données récoltées au début et à la fin de l'année ainsi que l'année suivante (mais uniquement dans une partie des écoles). Le harcèlement et la victimisation ont été mesurés différemment des études utilisant le *Olweus Bully Victim Questionnaire*. Le terme « harcèlement » n'était jamais ni défini, ni même mentionné, mais des exemples de comportements de harcèlement étaient présentés aux élèves. Les effets du programme ont été testés via des modèles statistiques portant d'un côté sur l'agression (harcèlement, agression physique et agression relationnelle) et de l'autre sur la victimisation (victimisation due au harcèlement, victimisation physique et victimisation relationnelle). Le cyberharcèlement et la cybervictimisation ont également été évalués. Le programme n'a aucun effet sur l'agression (dont les niveaux restent constants dans les deux conditions). Par contre, la victimisation diminue dans le groupe expérimental alors qu'elle reste constante dans le groupe contrôle. L'implantation de ViSC a également un effet positif sur le cyberharcèlement et la cybervictimisation dont les niveaux diminuent uniquement dans le groupe expérimental (Gradinger, Yanagida, Strohmeier, & Spiel, 2015). De plus, plusieurs mois après la fin du programme, cet effet est toujours présent (Gradinger et al., 2016).

2. Implantation de ViSC en Allemagne

Le programme a été implanté pour la première fois en Allemagne au début des années 2000. Selon les résultats de cette étude à très petite échelle, les niveaux d'agression ont diminué de manière significative entre le pré et le post-test, mais uniquement dans une des trois classes ayant implanté ViSC (Gollwitzer, 2005; cité par Gollwitzer et al., 2006). Une évaluation plus contrôlée du programme a été réalisée en 2004 (Gollwitzer, Banse, Eisenbach, & Naumann, 2007; Gollwitzer et al., 2006). Le programme n'avait donc pas encore été modifié pour être intégré à la stratégie nationale autrichienne. Il a été implanté dans deux écoles secondaires allemandes qui estimaient avoir besoin d'un programme de prévention de la violence. L'étude comporte une condition contrôle et une condition expérimentale, mais ce sont les écoles elles-mêmes qui ont décidé quelles classes feraient partie de quelle condition. Environ 150 élèves de 6^{ème} et 8^{ème} année ont participé à l'étude. Le programme a été implanté durant une année scolaire. Les données ont été récoltées avant l'implantation du programme, juste à la fin de celle-ci et quelques mois plus tard. Le harcèlement et la victimisation ont été mesurés de manière autorapportée (les élèves ont répondu à des questions concernant leur propre niveau d'agressivité), notamment avec l'usage du *Olweus Bully Victim Questionnaire* (Olweus, 1991; cité par Gollwitzer et al., 2006). Le programme a l'effet attendu, mais uniquement pour le harcèlement (il diminue dans les classes expérimentales et pas dans les classes contrôles tandis que la victimisation diminue dans toutes les classes). Cet effet reste significatif lors du suivi (Gollwitzer et al., 2007). Il est également intéressant de noter que les changements dans le niveau d'agressivité varient fortement d'une classe expérimentale à l'autre. L'agressivité a également été mesurée de manière hétérorapportée (les élèves ont dû répondre à des questions concernant le niveau d'agressivité des autres élèves). Juste après l'implantation du programme, les élèves de la condition expérimentale perçoivent un déclin plus important de l'agressivité que ceux et celles de la condition contrôle. Toutefois, il n'y a plus de différence entre les groupes quelques mois plus tard.

3. Implantation de ViSC à Chypre

ViSC a été implanté et évalué à Chypre par Solomontos-Kountouri et al. (2016). Trois écoles motivées ont été choisies pour mettre en œuvre le programme tandis que trois autres écoles semblables ont été choisies pour servir de condition contrôle. Au total, environ 1600 élèves de 7^{ème} et 8^{ème} année ont participé à l'étude et répondu à des questionnaires en début d'année d'implantation du programme, à la fin de cette année et un an plus tard. Les variables mesurées et les questionnaires utilisés sont exactement les mêmes que dans la deuxième étude autrichienne. L'agression et la victimisation physique en 7^{ème} année diminuent davantage dans le groupe expérimental que dans le groupe contrôle. Dans tous les autres cas, soit il n'y a pas d'effet de l'intervention soit les valeurs augmentent davantage dans le groupe expérimental que dans le groupe contrôle, mais une relation quadratique est généralement retrouvée. Cela veut dire qu'à la fin de l'année d'implantation du programme les scores ont davantage augmenté dans le groupe expérimental, mais que lors de la seconde année d'implantation les scores diminuent davantage dans le groupe expérimental. Les auteur·e·s interprètent ces résultats comme un effet de sensibilisation : les élèves des écoles d'intervention rapporteraient davantage d'agression ou de victimisation parce qu'ils et elles y seraient plus attentif·ve·s. Lors de la seconde année, les élèves seraient toujours sensibles au cas d'agression et de victimisation, mais ceux-ci auraient diminué. Si cette hypothèse est vérifiée, cela voudrait dire que le programme est efficace.

4. Implantation de ViSC en Roumanie

ViSC

En Roumanie, le programme *ViSC* a été implanté en combinaison avec un autre programme, appelé *REBE* (Trip & Bora, 2010, cité par Trip et al., 2015). De plus, l'implantation de *ViSC* a uniquement été réalisée au niveau des classes et ce ne sont pas les enseignant·e·s de l'école qui ont dispensé les unités *ViSC*, mais des intervenant·e·s externes (Trip et al., 2015). Onze écoles d'Oradea, en Roumanie, ont participé à l'étude, qui s'est déroulée sur une année scolaire. Les écoles qui ne voulaient pas implanter les programmes ont servi de condition contrôle. Au total, un peu moins de 1000 élèves de 6^{ème} année ont participé à l'étude. Des mesures ont été prises à plusieurs reprises au cours de l'année d'implantation des programmes. Le harcèlement et la victimisation ont été évalués via des échelles développées pour l'étude (et donc non validées dans une étude antérieure). La régulation, l'expression de la colère et la tolérance à la frustration ont également été évaluées. Des effets positifs des programmes ont été observés sur ces dernières variables. Par contre, il n'y a eu aucun effet de l'intervention sur le harcèlement ou sur la victimisation.

5. Implantation de *ViSC* en Turquie

L'implantation de *ViSC* en Turquie (Doğan et al., 2017) a été évaluée de la même façon qu'en Autriche et à Chypre (même plan d'étude, même questionnaire utilisé...). La seule différence est que, dans chaque école, les classes ont été réparties dans deux conditions expérimentales afin d'investiguer les effets du dosage : dans la condition « niveau de l'école », les classes se trouvaient dans des écoles où le programme était implanté, mais ne participaient pas aux activités de classe, tandis que dans la condition « niveau de l'école et de la classe », les classes, en plus d'être dans une école implantant le programme, réalisaient le projet de classe *ViSC*. Au total, environ 650 élèves de 5^{ème} année (la première année de secondaire en Turquie) ont participé à l'étude. Les résultats observés ressemblent fortement à ceux qui avaient été observés à Chypre. Il n'y a pas d'effet de l'intervention sur l'agression verbale, sur la victimisation physique ou sur la victimisation verbale. Pour les autres variables, il y a un effet de l'intervention, mais contraire au sens des hypothèses : entre le début et la fin de l'année d'implantation de *ViSC*, les niveaux d'agression et de victimisation augmentent davantage dans les groupes expérimentaux que dans le groupe contrôle. Toutefois lors de l'année qui suit, une diminution plus importante dans les groupes expérimentaux que dans le groupe contrôle est observée. Selon les auteur·e·s, ces résultats peuvent être interprétés comme étant dus à un effet de sensibilisation. Si cette hypothèse est vérifiée, cela voudrait dire que le programme est efficace. Aucune différence n'a été observée entre la condition « niveau-école » et la condition « niveau-école et classe », il n'y a donc pas d'effet de dosage du programme.

Résumé des effets de ViSC

Les effets observés sont-ils constants d'une étude à l'autre ?

En prenant en compte les résultats des six études ayant évalué le programme ViSC dans divers contextes, il est possible de tirer plusieurs conclusions.

Tout d'abord, il semble que lorsque le programme est implanté uniquement au niveau de la classe et par des intervenant·e·s externes, il n'a aucun effet sur les niveaux de harcèlement et de victimisation. Ces résultats ont été à la fois observés en Autriche (Atria & Spiel, 2007) et en Roumanie (Trip et al., 2015).

Lorsque ViSC est implanté au niveau de l'école dans son entièreté, les résultats sont plus encourageants. En Autriche (Gradinger et al., 2015; Yanagida et al., 2016), des effets positifs du programme ont été observés sur la victimisation, le cyberharcèlement et la cybervictimisation (avec un maintien des effets 6 mois plus tard). Toutefois, le programme n'a pas eu d'effet sur le harcèlement. En Allemagne (Gollwitzer et al., 2006), l'implantation du programme a eu des effets positifs sur le harcèlement autorapporté ainsi que sur l'agressivité hétérorapportée (mais uniquement dans certaines classes et lorsque l'évolution de l'agressivité est mesurée tout de suite après l'implantation du programme).

À Chypre (Solomontos-Kountouri et al., 2016) et en Turquie (Doğan et al., 2017), un même schéma de résultats a été observé : entre le prétest et le post-test, les scores moyens augmentent davantage dans le groupe expérimental que dans le groupe contrôle puis, entre le post-test et le follow-up, ils diminuent davantage dans le groupe expérimental que dans le groupe contrôle. Les auteurs interprètent ces résultats comme un effet de sensibilisation : les élèves des écoles d'intervention rapporteraient davantage d'agression ou de victimisation suite à la première année d'implantation du programme parce qu'ils et elles y seraient plus attentif·ve·s. Lors de la seconde année, les élèves seraient toujours sensibles au cas d'agression et de victimisation, mais ceux-ci auraient diminué. Si cette hypothèse est vérifiée, cela voudrait dire que le programme est efficace. Cependant, c'est le seul programme parmi ceux étudiés où apparaît ce profil de résultats.

Le programme semble-t-il plus efficace pour une certaine population ?

Il semble que l'âge, le genre et le niveau scolaire n'influencent pas de manière importante les effets du programme ViSC. Il semble également que le programme est efficace indépendamment des caractéristiques des classes (Gradinger et al., 2016). Toutefois, il semble probable que la façon dont l'enseignant·e implante le programme ou que d'autres caractéristiques de la classe modèrent les effets du programme (Gollwitzer et al., 2006).

Faisabilité de ViSC

1. Quel est le coût de ViSC ?

Lorsque le programme a été implanté en dehors de l'Autriche, des chercheur·euse·s de l'Université de Vienne et de l'University of Applied Sciences Upper Austria se sont rendus dans les pays concernés pour donner des formations. Ces chercheuses peuvent être contactées via les adresses suivantes :

- * Dagmar Strohmeier : dagmar.strohmeier@fh-linz.at
- * Christiane Spiel : christiane.spiel@univie.ac.at

Elles acceptent de partager gratuitement tout le matériel du programme à condition que son implantation soit évaluée (aucune information n'est disponible sur le coût éventuel des formations).

2. En quelles langues ViSC existe-t-il ?

Pour le moment, le programme existe en allemand, grec, roumain, anglais et turc. Il serait donc nécessaire de le traduire en français.

3. Semble-t-il réaliste de l'implanter en Fédération Wallonie-Bruxelles ?

Le programme a été implanté dans différents contextes culturels et éducatifs. La qualité et la quantité de l'implantation n'ont pas toujours été évaluées, mais lorsqu'elles l'ont été, les conclusions étaient que l'implantation du programme ne posait pas de difficultés particulières. Les élèves sont fortement impliqué·e·s et apprécient l'aspect interactif du programme, et les enseignant·e·s respectent tou·te·s les principes de ViSC. Les pays dans lesquels le programme a été implanté ne sont pas spécialement caractérisés par des systèmes éducatifs particulièrement performants ou des moyens très importants. Selon Spiel et al. (2016), une caractéristique liée au contexte culturel de l'Autriche, est le faible engagement et le manque de responsabilité dans le système éducatif. Cela se traduit par le fait que peu d'écoles ont demandé à participer à leur étude et que la plupart des écoles assignées au groupe contrôle ont tout de suite quitté l'étude alors que dans d'autres pays, qui sont caractérisés par un degré plus élevé de responsabilité dans le système éducatif, comme la Finlande (Salmivalli, Poskiparta, Ahtola, & Haataja, 2013; cité par Spiel et al., 2016), les taux de participation sont bien plus élevés. Doğan et al. (2017) expliquent de leur côté avoir choisi le programme ViSC pour une implantation en Turquie parce que ce programme semblait faisable malgré les ressources limitées en termes de personnels et de moyens financiers disponibles. Il n'y a donc, à priori, pas de raison de penser que l'implantation de ViSC poserait problème en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Mis à part une traduction, le matériel demanderait peu d'adaptation. De plus, le matériel n'est pas très conséquent étant donné qu'il est uniquement nécessaire pour les deux premières unités (et pas pour le *jour de projet*). Par contre, l'implantation du programme demande que des personnes externes soient disponibles pour assurer l'accompagnement des écoles, afin de dispenser les formations et de soutenir l'implantation de ViSC.

Lors de la rencontre organisée autour de la faisabilité de l'implantation de ViSC en Fédération Wallonie-Bruxelles, les professionnel·le·s de terrain ont pointé plusieurs points positifs au programme : le suivi et l'évaluation des effets sont prévus dès la mise en place du programme, peu de moyens financiers sont

ViSC

nécessaire pour implanter ViSC et celui-ci correspond bien à l'enseignement secondaire, ce qui n'est pas le cas de la majorité des programmes. Les activités prévues (jeux de rôles, *project day*...) sont également vues positivement. Toutefois, les personnes rencontrées ont mis en avant le fait qu'elles amènent à travailler très différemment de ce qu'il est habituel de faire dans l'enseignement classique (on est beaucoup plus proche des pédagogies « actives »), ce dont il faudrait tenir compte.

Chapitre 5 : *Second Step*

Présentation générale de *Second Step*

Steps to Respect : A bullying Prevention Program et la suite *Second Step* sont deux programmes développés aux États-Unis par le *Committee for Children*. Le *Committee for Children* se décrit sur son site internet comme une organisation sociale entrepreneuriale dont le but est de soutenir les enfants et de les aider à s'épanouir à l'école et dans la vie via l'élaboration d'outils éducatifs fondés sur la recherche (Committee for Children, 2018).

Steps to Respect est un programme anti-harcèlement développé en 1986. Le programme est destiné aux écoles primaires et, plus particulièrement, aux élèves de la 3^{ème} à la 6^{ème} année, donc les 8-12 ans. Il s'agit d'un programme de prévention universelle dont l'objectif est de réduire le harcèlement en augmentant la conscientisation de l'équipe éducative et la réactivité de l'école face aux cas de harcèlement, en renforçant les croyances socialement responsables des élèves et en leur enseignant des compétences spécifiques de prévention du harcèlement ainsi que des compétences socioémotionnelles plus générales (Hirschstein & Frey, 2006). Le programme *Steps to Respect* n'est actuellement plus commercialisé en tant que tel, mais a été intégré à *Second Step* (Committee for Children, 2013).

Le programme *Second Step*, qui a une visée plus large que *Steps to Respect*, a été développé en 2001, puis remis à jour dans plusieurs versions successives. *Second Step* s'adresse à tou·te·s les élèves du préscolaire jusqu'au secondaire inférieur (élèves de 4 à 14 ans). Pour les élèves de primaire et maternelle, la version de base du programme, *Second Step Social-Emotional Learning*, peut être complétée par deux unités additionnelles : la *Child Protection Unit* qui vise à protéger les enfants des abus sexuels et la *Bullying Prevention Unit* qui porte sur le harcèlement. Cette dernière reprend toutes les composantes du programme *Steps to Respect*. Le programme destiné aux élèves de secondaire, *Second Step Middle School SEL Program*, inclut directement une partie sur le harcèlement scolaire (Committee for Children, n.d.d).

Le chapitre présent est d'abord consacré à la description de *Steps to Respect* et de *Second Step*. Ensuite les évaluations portant sur *Steps to Respect*, puis sur *Second Step* sont détaillées. Le programme *Steps to Respect* est inclus ici, car, même s'il est obsolète, les résultats de ses évaluations sont intéressants à prendre en compte pour se faire une idée de l'efficacité de l'unité de prévention du harcèlement du programme actuellement commercialisé.

Contenu de *Steps to Respect*

1. Quels sont ses fondements théoriques ?

Le programme *Steps to Respect* est basé sur le **modèle socioécologique** du harcèlement scolaire. Selon ce modèle, les comportements des élèves sont façonnés par de multiples facteurs au sein de systèmes contextuels imbriqués au niveau de l'école, des pairs et de l'individu (Swearer et al., 2010; cité par Low, Van Ryzin, Brown, Smith, & Haggerty, 2014).

Second Step

En se basant sur les travaux d'Olweus (1993, 1999; cité par Frey et al., 2005a) portant sur le contexte social du harcèlement ainsi que sur les recherches portant sur les caractéristiques individuelles susceptibles de contribuer aux processus sous-jacents du harcèlement et de la victimisation, Frey et al. (2005a) ont identifiés quatre facteurs de risque que le programme cible : (a) le manque de conscientisation des adultes et de soutien systématique à la prévention du harcèlement (b) les comportements néfastes de la part des témoins (c) les croyances négatives des élèves liées au harcèlement, et (d) les déficits de compétences socioémotionnelles.

(a) Manque de conscientisation des adultes et de soutien systématique pour prévenir le harcèlement : Bien que les enseignant·e·s aient l'impression de généralement intervenir dans les cas de harcèlement, une recherche de Craig, Pepler & Atlas (2000; cité par Frey et al., 2005a) montre qu'ils et elles n'interviennent en fait que dans 15 à 18 % des cas. De nombreux élèves ne parlent pas du harcèlement qu'ils ou elles subissent, que ce soit par peur des représailles ou à cause du sentiment qu'en parler ne mènera pas à une intervention efficace (Hoover, Oliver & Hazer, 1992; cité par Frey et al., 2005a). Selon différents chercheurs dans le domaine (ex. Olweus, 1993; Pepler, Craig & O'Connell, 1999; Smith & Sharp, 1994; cités par Frey et al., 2005a), changer la dynamique du harcèlement requerrait une augmentation de la conscientisation des adultes et des interventions de leur part, le développement d'une politique scolaire claire, une coordination des procédures et une réponse systématique aux signalements de harcèlement.

(b) Comportements néfastes de la part des témoins : Dans la grande majorité des situations de harcèlement, des témoins sont présents et la façon dont ils et elles se comportent a davantage tendance à renforcer qu'à mettre fin au harcèlement (Salmivalli, 1999; cité par Frey et al., 2005a). Pourtant, lorsque les témoins agissent pour aider l'élève victime, ce qui arrive très rarement, le harcèlement tend à rapidement prendre fin (Hawkins, Pepler & Craig; cité par Frey et al., 2005a). Cela suggère qu'il est possible d'agir sur le harcèlement et incitant les témoins à adopter un comportement socialement responsable ainsi qu'en leur enseignant des compétences et croyances qui viendront soutenir l'exécution de ce comportement (Frey et al., 2005a).

(c) Croyances des élèves soutenant le harcèlement : « *Le harcèlement c'est amusant* », « *Il s'agit juste d'un jeu* », « *La victime l'a bien mérité* »... Toutes ces croyances peuvent permettre aux enfants de rationaliser leur participation au harcèlement, que ce soit en tant qu'acteur·trice ou que spectateur·trice (Hoover et al., 1992; Owens et al., 2000; Rigby & Slee, 1991; cités par Frey et al., 2005a). Dans certains cas, même les élèves victimes de harcèlement finissent par penser mériter ce qui leur arrive (Graham & Juvonen, 2001; cité par Hirschstein & Frey, 2006). Des recherches descriptives (Owens, Slee & Shute, 2000; Terasahjo & Salmivalli, 2003; cité par Hirschstein & Frey, 2006) suggèrent que la présence de croyances antisociales partagées contribue à un climat qui tolère le harcèlement et décourage un comportement responsable de la part des témoins. De plus, il est possible que la croyance selon laquelle les adultes n'interviennent pas dans les situations de harcèlement amène les enfants à penser qu'ils et elles peuvent agir impunément (Frey et al., 2005a).

(d) Compétences socioémotionnelles chez les élèves : L'amitié est un facteur protecteur du harcèlement (Boulton, Trueman, Chau, Whitehand & Amatya, 1999; Hodges, Malone & Perry, 1997; cités par Hirschstein & Frey, 2006). Il semble donc intéressant de développer chez les élèves des compétences liées à l'amitié. Un travail des compétences de régulation émotionnelle serait également utile pour développer et maintenir

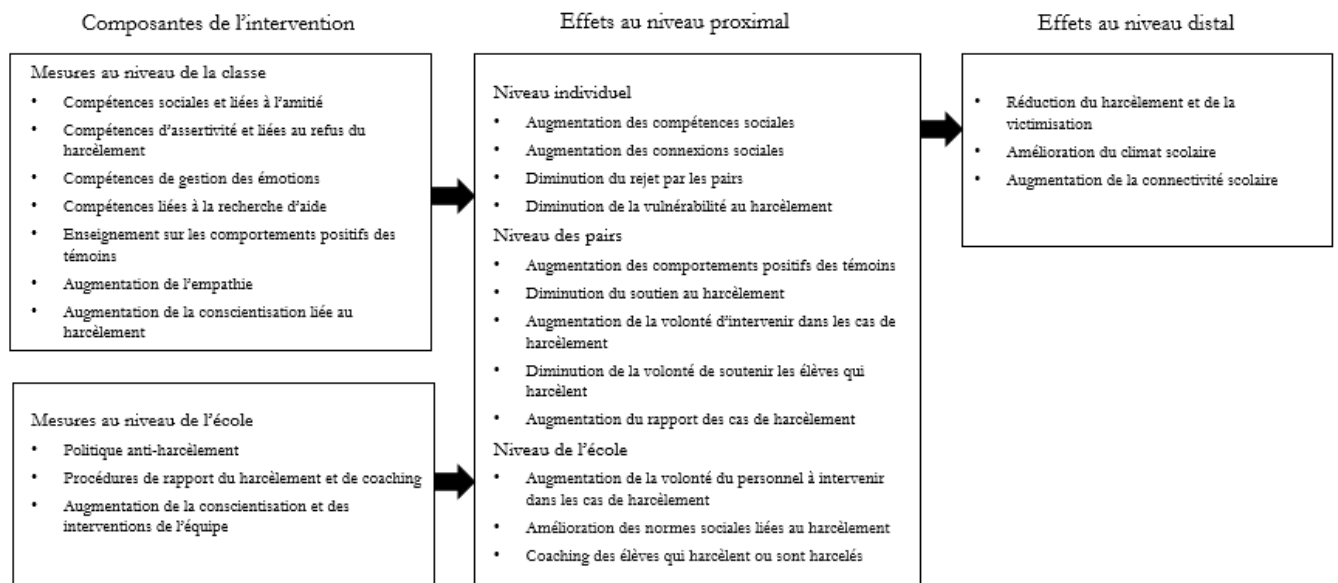
Second Step

les amitiés et pourrait aider les élèves qui harcèlent, sont victime de harcèlement ou assistent à ces situations. Au niveau des victimes, il est reconnu que la dérégulation émotionnelle est un prédicteur important du rejet social et de la victimisation (Perry, Hodges & Egan, 2001; cité par Hirschstein & Frey, 2006). De plus savoir réagir de manière calme et assertive au harcèlement permettrait de le réduire (Craig et al., 2000; cité par Frey et al., 2005a). De même, améliorer les compétences émotionnelles des témoins pourrait les aider à gérer leur détresse émotionnelle face à des situations de harcèlement et donc leur permettre de se concentrer sur la façon d'aider la victime plutôt que sur la gestion de leur détresse (Eisenberg, Wentzel & Harris, 1998 ; Snell et al., 2002 ; cités par Hirschstein & Frey, 2006). L'intérêt d'un travail des compétences socioémotionnelles pour les élèves auteur·e·s de harcèlement est débattu, étant donné que certain·e·s de ces élèves possèdent déjà des compétences sophistiquées et les utilisent justement pour manipuler les autres (Kaukiainen et al., 2002 ; Frey et al., 2005a). Toutefois, un entraînement de la régulation émotionnelle et de l'assertivité (Salmivalli, 1999; cité par Frey et al., 2005a) pourrait amener une réduction de l'agression, particulièrement chez les élèves qui sont à la fois auteur·e·s et victimes de harcèlement (Schwartz, 2000; cité par Frey et al., 2005a).

2. Quelles sont ses composantes ?

Steps to Respect est principalement un programme de prévention universelle, mais inclut également un aspect interventionnel pour les élèves impliqué·e·s dans des situations de harcèlement. Comme on peut le voir dans le schéma 1, il agit au niveau individuel, au niveau de la classe ainsi qu'un niveau de l'école dans son entièreté. L'intervention au niveau de l'environnement vise à fournir aux adultes et enfants un support systématique, des procédures et des aides pour lutter contre le harcèlement et à promouvoir des comportements prosociaux. Les leçons ciblent les croyances normatives liées au harcèlement ainsi que les compétences socioémotionnelles nécessaires pour lutter contre le harcèlement et développer des relations sociales saines (Hirschstein & Frey, 2006).

Schéma 1. Modèle logique de Steps to Respect



Inspiré de Brown, Low, Smith, & Haggerty (2011, p. 426)

Second Step

Mesures au niveau de l'école :

L'intervention environnementale vise à (a) développer et communiquer une politique anti-harcèlement et des procédures claires au niveau de l'école (b) augmenter la conscientisation, la réactivité et l'intervention des adultes par rapport aux cas de harcèlement et (c) augmenter le support systématique envers les comportements prosociaux (Hirschstein & Frey, 2006).

(a) Politique anti-harcèlement et procédures : Une intervention effective requiert le développement d'une politique et de procédures anti-harcèlement claires. Ces deux points sont critiques dans la prévention parce qu'ils permettent d'avoir une compréhension partagée de la définition du harcèlement, des conséquences associées au harcèlement et de la responsabilité des adultes dans le suivi des situations de harcèlement (Olweus, Limber & Mihalic, 1999; cité par Hirschstein & Frey, 2006). Une première étape dans la prévention du harcèlement est donc de développer une compréhension partagée du phénomène au sein de l'équipe éducative. Dans *Steps to Respect*, cela va se faire en se basant sur la définition suivante : « *Bullying is unfair and one-sided. It happens when someone keeps hurting, frightening, or leaving someone out on purpose* »⁹ (Hirschstein & Frey, 2006, p. 311). De plus, une identification des zones qui requièrent davantage de surveillance est réalisée (Frey, Edstrom, & Hirschstein, 2010).

(b) Augmentation de la conscientisation et de la réactivité des adultes : Étant donné que les adultes sous-estiment à la fois la gravité et la prévalence du harcèlement (Atlas & Pepler, 1998; cité par Hirschstein & Frey, 2006), former et motiver l'ensemble des adultes à remarquer le harcèlement et à intervenir est une composante clé du programme. Suite à la formation de base, toute personne supervisant des élèves est supposée savoir surveiller, reconnaître et répondre efficacement au harcèlement (Hirschstein & Frey, 2006).

(c) Soutien aux comportements prosociaux : Le programme recommande l'implantation de procédure au niveau de l'école visant à augmenter la reconnaissance des comportements prosociaux. Par exemple, dans une école implantant le programme, l'équipe de direction a décerné une récompense à un élève pour avoir défendu un élève plus jeune se faisant harceler dans le bus. Cela permet de créer une contre-influence importante à la pression et à la dynamique sociale qui amènent à accepter le harcèlement (Hirschstein & Frey, 2006).

Mesures au niveau de la classe :

Le curriculum dispensé dans les classes est composé de leçons de compétences et de leçons de littérature. L'enseignant-e dispense d'abord les onze leçons de compétences. Elles sont divisées en trois parties de 20-30 minutes faites pour être enseignées au cours d'une même semaine. Chaque leçon comprend diverses activités telles que des discussions de groupe (ex. discussion sur l'amitié), des jeux de rôle (ex. s'entraîner à parler de façon assertive) ou des exercices (ex. reconnaître si des situations relèvent ou non du harcèlement). Les élèves apprennent des compétences et s'entraînent à la mettre en application. L'enseignant-e doit servir de modèle en appliquant et démontrant lui ou elle-même ces compétences. Il ou

⁹ *Le harcèlement est injuste et unilatéral. Il arrive quand quelqu'un continue de faire mal, d'effrayer ou de laisser quelqu'un dehors exprès.*

Second Step

elle est également responsable de promouvoir un transfert des compétences des élèves dans la vie de tous les jours (Hirschstein & Frey, 2006).

Selon les modèles sociocognitifs (ex. Bandura, 1986; Crick & Dodge, 1994; Huesmann, 1988; cités par Hirschstein & Frey, 2006), le comportement social est le produit d'une interaction entre les compétences d'une personne et ses croyances à propos des normes, de son efficacité personnelle et des conséquences probables de ses actions. En visant à la fois des compétences et des croyances, les leçons *Steps to Respect* ciblent différentes façons d'influencer le comportement. Les croyances normatives, les compétences socioémotionnelles générales et la reconnaissance, le refus et le rapport des comportements de harcèlement sont enseignés dans le contexte de sujets tels qu'être des témoins responsables et faire « partie de la solution » plutôt que « partie du problème » (Hirschstein & Frey, 2006).

Des compétences socioémotionnelles générales sont enseignées aux enfants. Les premières leçons se focalisent spécifiquement sur les compétences liées à la formation et au maintien des amitiés. Les leçons suivantes portent sur les compétences de régulation émotionnelle. Elles visent également à renforcer l'empathie des enfants via des activités portant sur la reconnaissance des émotions, la considération de la perspective d'autrui et la pratique de comportements bienveillants (Hirschstein & Frey, 2006).

Les leçons *Steps to Respect* visent également à construire des compétences de prévention du harcèlement. Les élèves apprennent à identifier les comportements de harcèlement, à s'entraîner à répondre de manière assertive, à réagir en toute sécurité face au harcèlement et à rapporter les cas de harcèlement (Hirschstein & Frey, 2006). Pour ce dernier point, la méthode des quatre W leur est enseignée (Qui était impliqué? Que s'est-il passé? Quand est-ce arrivé? Où est-ce arrivé?) et les élèves apprennent à faire la distinction entre rapporter pour apporter des ennuis à la personne (délation) et rapporter pour que les autres élèves soient en sécurité (dénonciation). Les leçons promeuvent fortement la norme selon laquelle chacun et chacune mérite d'être traité-e respectueusement. À la fois l'intervention environnementale et les leçons de classe visent à contrecarrer la croyance selon laquelle les élèves peuvent harceler impunément. Cela passe par la création d'un effort anti-harcèlement : la politique anti-harcèlement de l'école est affichée à divers endroits, la prévention du harcèlement est abordée au cours des assemblées scolaires, les enfants savent que les adultes ont été formés pour rendre l'école plus sûre... Le but est de faire clairement passer le message que le harcèlement n'est pas accepté dans l'école. Le programme remet également en question la croyance selon laquelle les victimes méritent ce qui leur arrive en rendant les élèves conscient·e-s de la prévalence importante de la victimisation (Hirschstein & Frey, 2006).

La plupart des leçons abordent des éléments universels du harcèlement, mais certaines aident les enfants à différencier plusieurs formes de harcèlement et abordent les particularités du harcèlement direct et indirect (Low, Frey, & Brockman, 2010). Par la suite, une leçon portant spécifiquement sur le cyberharcèlement a également été ajoutée au programme (Committee for Children, 2010).

Au niveau 1, les dix leçons s'intitulent : *Friendship begins with respect, Making conversation and finding things in common, Joining in, What is bullying?, Standing for yourself by being assertive, Refusing to be bullied, Reporting bullying, What is a bystander?, Bystanders can be part of the solution et A class anti-bullying pledge* Au niveau 2, elles s'intitulent : *Friendship calls for respect, Finding and making friends, Joining in a group, Recognizing bullying, Put-downs hurt, Refusing bullying, Controlling rumors, Reporting bullying, Bystanders are the key et The next step*. Au niveau 3, les dix leçons s'intitulent : *Friendship, Conflict between friends, Are you mad at me?, Recognize conflict - recognize bullying, Bodies and bullying,*

Second Step

*Refusing and reporting bullying, Bystanders can help, Tackling responsibility, Making it happen et Maintaining a safe, caring, respectful school community.*¹⁰ Pour chaque niveau, une 11^{ème} partie, *Putting it together*, permet aux élèves de donner leur avis sur les leçons (ils et elles doivent répondre à des questions du type «*J'ai été surpris d'apprendre que...*», «*Je pense que tout le monde devrait savoir que...*» ou «*J'aimerais apprendre davantage sur...*»). Après ces 11 leçons, l'enseignant·e implante une unité de littérature comprenant entre 8 et 10 leçons basées sur des romans pour enfants (ex. *The Well* de Margaret Taylor). Ces leçons intègrent les objectifs d'apprentissage socioémotionnel et fournissent d'autres opportunités de discuter de sujets liés aux relations saines et au harcèlement (Hirschstein & Frey, 2006).

Mesures au **niveau individuel** :

Steps to Respect prévoit des modèles de coaching à utiliser avec les élèves impliqué·e·s dans des situations de harcèlement. Le but du coaching est de répondre aux besoins à court et à long terme des élèves. Tou·te·s les enseignant·e·s sont formé·e·s à utiliser un processus en quatre points (Affirme, Demande, Évalue, Agis). Lorsqu'un·e adulte coach un·e élève victime de harcèlement, il ou elle soutient les sentiments de l'élève, pose des questions pour déterminer ce qu'il s'est passé, identifie avec l'élève les stratégies qui ont fonctionné ou non dans le passé, génère des solutions pour le futur et crée un plan avec l'élève. Lors du coaching d'un·e élève auteur·e de harcèlement, l'enseignant·e identifie le problème, pose des questions et récolte de l'information, applique des conséquences, génère des solutions pour le futur et crée un plan avec l'enfant. Dans les deux cas, un suivi est mis en place. Lors du suivi, l'enseignant·e évalue le succès du plan et la sécurité à long terme des élèves et, si nécessaire, contacte leurs parents (Hirschstein, Edstrom, Frey, Snell, & MacKenzie, 2007). L'intervention est basée sur une approche éducative plutôt que sur une approche punitive, le but étant de renforcer les compétences de résolution de problèmes, de prise de perspective et d'assertivité des élèves (Hirschstein & Frey, 2006).

3. Il y a-t-il des adaptations prévues en fonction de l'âge des élèves ?

Le programme *Steps to Respect* cible les enfants de la 3^{ème} à la 6^{ème} année (8-12 ans). Cette population a été choisie pour plusieurs raisons (Hirschstein & Frey, 2006). Tout d'abord, une hausse de la prévalence du harcèlement est typiquement observée vers la fin de l'école primaire/le début de l'école secondaire (Pellegrini & Long, 1997; cité par Hirschstein & Frey, 2006). Ensuite, il semble que les croyances normatives à propos du harcèlement deviennent stables à partir de la 4^{ème} année (Huesman & Guerra, 1997; cité par Hirschstein & Frey, 2006) et qu'à cet âge-là des changements sont observés concernant la façon dont les enfants envisagent les moyens de faire face aux pairs agressifs (Newman, Murray & Lussier, 2001; cité par Hirschstein & Frey, 2006). Le but de *Steps to Respect* est d'agir avant que les comportements et croyances des élèves ne deviennent stables (Hirschstein & Frey, 2006). À chaque niveau, le contenu des leçons est adapté à l'âge des enfants, avec des adaptations tant de forme (ex. vocabulaire plus facile pour le niveau 1)

¹⁰ *L'amitié commence avec le respect, Discuter et trouver des choses en commun, Se joindre au groupe, Qu'est-ce que le harcèlement ? Se défendre soi-même en s'affirmant, Refuser d'être harcelé, Rappporter le harcèlement, Qu'est-ce qu'un témoin ?, Les témoins peuvent faire partie de la solution, Promesse anti-harcèlement de la classe, L'amitié appelle au respect, Trouver et se faire des amis, Se joindre à un groupe, Reconnaître le harcèlement, Les coups bas font mal, Refuser le harcèlement, Contrôler les rumeurs, Rappporter le harcèlement, Les témoins sont la clé, L'étape suivante, L'amitié, les conflits entre amis, Es-tu fâché contre moi ? Reconnaître le conflit — Reconnaître l'harcèlement, Notre corps et le harcèlement, Refuser et signaler le harcèlement, Les témoins peuvent aider, Prendre des responsabilités, Faire en sorte que cela se réalise, Maintenir une communauté scolaire sécuritaire, bienveillante et respectueuse.*

Second Step

que de fond (ex. leçon sur le respect du corps d'autrui pour le niveau 3). Mais le principe de base du programme et les compétences visées sont les mêmes à tout âge.

4. Par qui le programme est-il mis en place ?

Bien que tou-te-s les enseignant-e-s ne dispensent pas le programme dans leur classe, absolument tou-te-s les adultes de l'école sont impliqué-e-s dans son implantation.

Il existe trois parties différentes à la formation *Steps to Respect*. La première partie est destinée à l'ensemble des membres du personnel. En environ 3 h, les buts et le contenu du programme sont présentés, le harcèlement est défini et exemplifié (avec des descriptions de comportements directs et indirects de harcèlement) et des mythes en lien avec le harcèlement sont discutés (ex. mythe selon lequel le harcèlement est généralement perpétué par des élèves à problèmes facilement identifiables). Le but est que chacun-e puisse surveiller, reconnaître et répondre efficacement au harcèlement. La deuxième partie de la formation est destinée aux enseignant-e-s, aux conseiller-ère-s et à l'équipe de direction. Elle dure environ 1 h 30. Le but de cette partie est de former à l'utilisation de stratégies spécifiques afin de pouvoir coacher les élèves impliqué-e-s dans des situations de harcèlement. La troisième partie, qui dure environ 2 h, porte sur les leçons de compétences et de littérature et est donc uniquement destinée aux enseignant-e-s qui les dispenseront (Frey et al., 2010; Hirschstein & Frey, 2006).

Cette formation peut être dispensée par des formateur-trice-s professionnels du *Committee for Children* qui peuvent également assister l'école dans le planning stratégique de la première phase d'implantation du programme. Si l'école préfère, elle peut recevoir du matériel afin que quelqu'un en interne s'occupe de dispenser la formation. Le kit de formation contient un manuel (avec des séances de formations scénarisées), des diapositives, des documents numériques et un DVD. Du matériel pour organiser quatre séances « booster » au cours de l'année est également fourni (Hirschstein & Frey, 2006). Un support à l'implantation du programme par des spécialistes est possible via téléphone (Hirschstein & Frey, 2006).

5. Quelles en sont la durée et l'intensité ?

Steps to Respect est composé de trois niveaux. Le premier est enseigné en 3^{ème} ou 4^{ème} année, le 2^{ème} en 4^{ème} ou 5^{ème} année et le 3^{ème} en 5^{ème} ou 6^{ème}. Les élèves sont supposés suivre les trois niveaux au cours de leur scolarité et il est prévu que l'effet des différents niveaux soit cumulatif (Frey et al., 2005a). Pour chaque année, le curriculum est composé de 11 leçons de compétences d'environ une heure ainsi que de 7 à 10 leçons de littérature (suivant le livre choisi). Pour les élèves comme pour l'enseignant-e qui donne les leçons, cela représente donc une vingtaine d'heures étalées sur 12 à 14 semaines. De plus, l'enseignant-e est supposé-e préparer ses leçons (le temps conseillé étant d'environ 30 min par leçon), aider les élèves à transférer les compétences apprises dans la vie de tous les jours et coacher les élèves impliqué-e-s dans des situations de harcèlement. Les parents sont également encouragés à réaliser des activités à la maison avec leurs enfants. Le temps total consacré à *Steps to Respect* devrait donc être plus long et peut varier d'une personne à l'autre, tant pour les enseignant-e-s que pour les élèves. Le temps de formation est de 3 h pour le personnel général, de 4 h 30 pour les enseignant-e-s, conseiller-ère-s et l'équipe de direction et de 6 h 30 pour les enseignant-e-s qui dispensent les leçons.

Second Step

6. Les familles sont-elles impliquées dans le programme ?

Les parents sont tenus au courant de l'implantation du programme (Frey et al., 2005a). Des diapositives sont fournies aux écoles afin qu'elles puissent leur présenter *Steps to Respect*. Elles doivent également les tenir informés de la politique anti-harcèlement et des procédures mises en place dans l'école. De plus, les parents dont l'enfant suit les leçons reçoivent régulièrement des lettres qui leur présentent les concepts clés vus par leur enfant ainsi que les compétences qu'il ou elle apprend. Les lettres contiennent des activités qu'il est conseillé aux parents de réaliser avec leur enfant afin de soutenir les compétences apprises à l'école (ex. l'entraîner à s'exprimer de façon assertive, l'inscrire à des activités où il ou elle pourrait se faire de nouveaux amis, discuter de comportements de harcèlement vu à la télévision...).

7. Quels supports sont fournis avec le programme ?

Les écoles qui implantent *Steps to Respect* reçoivent un pack de base contenant un kit pour l'implantation au niveau de l'école ainsi qu'un kit par niveau pour les leçons (Crime Solution, 2012). Le kit d'implantation au niveau de l'école contient un guide du programme ainsi que tout le matériel nécessaire pour la formation. Le guide du programme présente les buts, le contenu et les fondements théoriques de *Steps to Respect* ainsi que du matériel destiné aux parents (pour une présentation générale du programme) et un plan permettant de développer étape par étape une politique anti-harcèlement et des procédures liées. Des guides de sécurité pour le bus, la cafétéria et la cour de récréation et une leçon pour les enfants plus jeunes sont également fournis (Hirschstein & Frey, 2006). Les kits de niveaux contiennent tous le matériel nécessaire aux leçons (cartes, vidéos, diapositives...) ainsi que des lettres pour les parents. Du matériel pour évaluer les effets du programme est disponible sur le Web. Les écoles ont accès à des checklists pour suivre l'implantation, des enquêtes pour élèves et enseignant·e-s, un questionnaire sur les attitudes des élèves et des informations sur la façon d'obtenir d'autres ressources empiriques validées (Hirschstein & Frey, 2006).

Contenu de Second Step

1. Quels sont ses fondements théoriques ?

Les fondements théoriques du programme *Second Step* sont les mêmes que ceux du programme *Steps to Respect* pour tout ce qui concerne le harcèlement (Committee for Children, 2013). Le reste du programme est basé sur la théorie des facteurs de risque et des facteurs protecteurs selon laquelle différents comportements problématiques des élèves tirent leurs racines d'un groupe commun de facteurs de risque et de facteurs protecteurs (Coie et al., 1993; Rolf, Masten, Cicchetti, Neuchterlein & Weintraub, 1990; cités par Espelage, Low, Van Ryzin, & Polanin, 2015b). Le programme a également été développé sur base des recherches montrant l'importance de l'apprentissage des compétences socioémotionnelles (ex. Wentzel & Wigfield, 1998; Spencer & Spencer, 1993; Weissberg & Bell, 1997; cités par Committee for Children, 2002).

2. Quelles sont ses composantes ?

Les composantes de *Second Step* diffèrent en fonction des versions du programme et de l'âge cible des élèves. Il existe un programme pour le préscolaire (*Second Step Early Learning*), un programme général ainsi

Second Step

qu'une unité de prévention du harcèlement pour l'école élémentaire (*Second Step for Elementary School et Bullying Prevention Unit*) et un programme pour le secondaire inférieur (*Second Step Middle School* ou *Second Step: Student Success Trough Prevention* dans sa version précédente).

Second Step Early Learning :

Le curriculum *Second Step Early Learning* (Committee for Children, 2011), destiné aux enfants de 4 ans, s'étale sur 18 semaines (Committee for Children, n.d.b). Le programme vise à améliorer le climat de la classe et le comportement des enfants ainsi qu'à développer leurs fonctions exécutives. Chaque thème est introduit par un spectacle de marionnettes et est composé de différentes activités à réaliser au cours d'une semaine ainsi que de chansons thématiques et de «*Brain Builder*» (des petits jeux qui doivent être joués tous les jours afin de développer les fonctions exécutives des enfants). Des stratégies sont également suggérées aux enseignant·e·s afin de renforcer les compétences des élèves, de les aider à être attentif·ve·s, de gérer les comportements difficiles, d'encourager la participation et d'intégrer l'apprentissage des compétences spécifiques à la vie quotidienne. Les parents sont tenus au courant de ce qui est fait en classe via une lettre hebdomadaire qui leur donne des pistes pour aider leurs enfants à transférer ces apprentissages à la vie de tous les jours (Upshur, Heyman, & Wenz-Gross, 2017).

Second Step for Elementary School et Bullying Prevention Unit :

De la 3^{ème} maternelle (intégrée aux écoles primaires aux États-Unis) à la 3^{ème} primaire, le programme *Second Step for Elementary School* (Committee for Children, 2012) est, pour chaque année, composé de quatre unités : *Skills for Learning* (apprendre à écouter, faire attention, suivre des instructions...), *Empathy* (apprendre à reconnaître ses émotions et celles des autres, à prendre la perspective d'autrui, à se soucier des autres...), *Emotion Management* (apprendre à se calmer, à gérer différentes émotions...) et *Problem Solving* (apprendre une stratégie de résolution de problème, apprendre à résoudre différentes situations difficiles...). En 4^{ème} et 5^{ème} année, les unités *Skills for Learning* et *Empathy* sont fusionnées, il n'y a donc que trois unités (Committee for Children, 2014).

Au niveau de l'unité de prévention du harcèlement, les élèves de la 3^{ème} maternelle à la 3^{ème} primaire reçoivent cinq leçons par an. Ces leçons portent sur les règles de la classe, la façon de reconnaître, de rapporter et de refuser le harcèlement et le pouvoir des témoins. Les élèves de 4^{ème} et 5^{ème} primaire reçoivent également cinq leçons par an, mais ces leçons portent également sur la responsabilité des témoins ainsi que sur le cyberharcèlement (Committee for Children, n.d.c). Le contenu de cette unité de prévention, bien qu'organisé de façon différente, est en fait le même que celui de *Steps to Respect* (Committee for Children, 2013).

Second Step Middle School :

Pour les élèves des premières années du secondaire, il existait le programme *Second Step : Student Success Trough Prevention* sorti en 2008 qui est depuis peu remplacé par une version plus récente, *Second Step Middle School SEL Program*, sortit en 2017.

Second Step

Le curriculum Second Step Middle School est composé de quatre unités : *Mindsets and Goals, Values and Friendship* (ou *Values and Relationships* en 8^{ème}), *Thoughts, Emotions, and Decision* et *Serious Peer Conflicts*.

En 6^{ème} année, les 12 leçons s'intitulent *Welcome !, Starting Middle School, Grow Your Brain 1, Grow Your Brain 2, Can Personalities Change ?, Setting Goals, If-Then Plans, Values and Decisions, Social Values, What's a Friend?, Making Friends, Challenge: Making Friends, What Are Emotions?, Values and Emotions, Spot the Thought, Calming Down, Slow Breathing, Perspectives, Challenge: Perspectives, Recognizing Serious Conflicts, Challenge: Recognizing Conflicts, Resolving Serious Conflicts, Challenge: Resolving Conflicts, Making Amends, Bullying* et *Gratitude*.¹¹

En 7^{ème} année, les 11 leçons s'intitulent *Welcome !, Helping New Students, Making Mistakes, Personalities Change, Setting Goals, If-Then Plans, Values and Decisions, Online Values, What Kind of friend Are You?, Strengthening Friendships, Challenge: Friendship, The Role of Emotions, Handling Emotions, Unhelpful Thoughts, Be Calm, Frustration, Jumping to Conclusion, Challenge: Conclusions, Avoiding Serious Conflicts, Challenge: Avoiding Conflicts, Resolving Serious Conflicts, Challenge: Resolving Conflicts, Taking Responsibility, Gender Harassment* et *What You Learned*.¹²

En 8^{ème} année les 11 leçons s'intitulent *Welcome !, Helping New Students, Learning strategies, Labels, Smart Goals, If-Then Plans, Values and Decisions, Positive Relationship, Relationships Change, Negative Relationships, Challenge: Relationships, Emotions and Decision, Responding to Anger, Handling Rejection, Stay Calm, Anxiety, Assumptions, Challenge: Assumptions, Helping Friends Avoid Conflicts, Challenge: Avoiding Conflicts, Helping Friends Resolve Conflicts, Challenge: Resolving Conflicts, Helping Friends After a Conflict, Sexual Harassment* et *High School*.¹³

Le thème du harcèlement est donc abordé chaque année, via la leçon *Bullying* en 6^{ème}, la leçon *Gender Harassment* en 7^{ème} et la leçon *Sexual Harassment* en 8^{ème}. Toutefois, il s'agit uniquement d'une leçon sur 11 ou 12, les autres, bien que portant parfois sur des thèmes liés (ex. les relations positives et négatives, les conflits...), ne portent pas directement sur le harcèlement.

À tous les niveaux, les leçons sont interactives. Elles sont structurées et soutenues par de nombreuses vidéos (qui reprennent par exemple des interviews d'élèves sur le thème abordé ou permettent d'illustrer les compétences à acquérir) et incorporent des discussions en grands et petits groupes, des exercices individuels et dyadiques, des devoirs à réaliser à la maison pour favoriser l'acquisition des compétences... Les enseignant-e-s coachent les élèves et leur fournissent des suggestions pour s'améliorer (Espelage, Low, Polanin, & Brown, 2015a; Espelage, Low, Polanin, & Brown, 2013; Espelage, Rose, & Polanin, 2015).

3. Il y a-t-il des adaptations prévues en fonction de l'âge des élèves ?

¹¹ *Bienvenue !, Commencer l'école secondaire, Développe ton cerveau, La personnalité peut-elle changer ? Fixer des objectifs, Plans Si-Alors, Valeurs et décisions, Valeurs sociales, Qu'est-ce qu'un ami ? Se faire des amis, Qu'est-ce que sont les émotions ? Valeurs et émotions, Repérer la pensée, Se calmer, Respirer lentement, Perspectives, Reconnaître les conflits sérieux, Résoudre les conflits sérieux, Se faire pardonner, Harcèlement et Gratitude.*

¹² *Bienvenue !, Aider les nouveaux élèves, Faire des erreurs, Les personnalités changent, Fixer des objectifs, Plans Si-Alors, Valeurs et décisions, Quel genre d'ami es-tu ?, Renforcer les amitiés, Le rôle des émotions, Gérer les émotions, Pensées inutiles, Etre calme, La frustration, Sauter aux conclusions, Eviter les conflits sérieux, Résoudre les conflits sérieux, Prendre des responsabilités, Le harcèlement de genre et Ce que tu as appris.*

¹³ *Bienvenue !, Aider les nouveaux élèves, Apprendre des stratégies, Les étiquettes, Objectifs intelligents, Plans Si-Alors, Valeurs et décisions, Relations positives, Les relations changent, Relations négatives, Emotions et décisions, Répondre à la colère, Gérer le rejet, Rester calme, L'anxiété, Les suppositions, Aider ses amis à éviter les conflits, Aider ses amis à résoudre les conflits, Aider ses amis après un conflit, Harcèlement secondaire et Ecole secondaire supérieure.*

Second Step

Il existe différentes versions du programme en fonction de l'âge, avec tant des adaptations de surface (ex. utilisation de marionnettes en maternelles, de vidéos en primaire et secondaire) que de fond (le thème des leçons et les contenus abordés diffèrent suivant l'âge, voir ci-dessus).

4. Par qui le programme est-il mis en place ?

Ce sont les enseignant·e·s qui implantent le programme, mais le reste du personnel de l'école est également impliqué.

Les formations sont données en ligne. Pour l'unité de prévention du harcèlement, la formation est composée de trois modules. Le module 1, qui dure entre 45 et 60 min, a pour but d'aider le ou la directeur·trice et les coordinateur·trice·s du programme à comprendre les relations entre adultes et élèves, à peaufiner et communiquer les politiques et procédures en lien avec le harcèlement, et à communiquer avec les familles. Le module 2, qui dure entre 75 et 90 minutes, est destiné à tout le personnel de l'école. À travers des scénarios, ils et elles apprennent à reconnaître, répondre à et rapporter le harcèlement ainsi qu'à créer un plan pour gérer ces incidents. Et le module 3, qui dure entre 45 et 60 min, fournit aux enseignant·e·s et conseiller·ère·s des instructions sur la façon d'enseigner les leçons, d'assurer leur suivi et d'impliquer les familles (Committee for Children, n.d.).

Un exemple d'une partie de la formation est disponible sur le site *Second Step* (Committee for Children, n.d.a). La formation est très interactive, avec des vidéos explicatives, mais également des activités à réaliser et permet à chacun·e d'avancer à son rythme.

5. Quelles en sont la durée et l'intensité ?

Le programme est prévu de la 2^{ème} maternelle à la 8^{ème} année. Un élève qui suit toute sa scolarité dans des écoles implantant *Second Step* y sera donc exposé pendant 10 ans. Tout le programme n'est pas consacré au harcèlement, mais ce qui est appris dans les leçons plus générales sur les compétences socioémotionnelles sert de base à ce qui est appris dans les leçons portant spécifiquement sur le harcèlement (Committee for Children, n.d.c). Il est donc difficile de quantifier l'intensité du programme en lien avec le harcèlement. L'unité de prévention du harcèlement est composée de 5 leçons durant entre 30 et 45 min chaque année entre la 3^{ème} maternelle et la 5^{ème} primaire. Les enfants passent donc au moins 15 h à travailler sur ce thème.

Pour les enseignant·e·s qui dispensent les leçons dans leur classe, en plus du temps consacré aux leçons en tant que telles et à leur préparation, au moins 3 h de formations sur le harcèlement sont prévues.

6. Les familles sont-elles impliquées dans le programme ?

Les familles sont tenues au courant de ce qui est fait lors des leçons *Second Step*. De plus, les élèves reçoivent des devoirs qu'ils et elles doivent effectuer chez eux avec l'aide de leurs parents (Espelage et al. 2015a.).

Second Step

7. Quels supports sont fournis avec le programme ?

Sur le site de *Second Step* (Committee for Children, n.d.a), il est indiqué que l'unité de prévention contre le harcèlement inclut une formation illimitée du personnel en ligne, des leçons, posters et DVD pour chaque niveau, du matériel pour les familles (lettres et activités), des ressources additionnelles en ligne (outils d'enseignement, d'implantation et d'évaluation) et des leçons et du matériel pour les familles en espagnol. Les photos et vidéos de leçons sont également disponibles en ligne. Des exemples de chaque partie du matériel de *Second Step* sont accessibles à tout le monde sur leur site internet (<http://www.secondstep.org/bullying-prevention>). D'après les exemples donnés, le matériel est très soigné et attractif.

Évaluation de *Second Step*

Bien qu'il ne soit plus commercialisé en tant que tel, le contenu de *Steps to Respect* sert de base à l'unité de prévention du harcèlement incluse dans *Second Step*. Il est donc utile de passer en revue les évaluations de ce programme avant de se pencher sur l'efficacité de *Second Step*.

1. Implantation de *Steps to Respect*

Steps to Respect a été implanté de nombreuses fois aux États-Unis, mais il a uniquement été évalué à deux reprises, en 2000-2001 et en 2008-2009. Lors de la première évaluation (K. S. Frey et al., 2005), six écoles primaires du Nord-Ouest Pacifique ont participé à l'étude (soit un peu plus de 1000 élèves). Elles ont été aléatoirement réparties entre la condition contrôle et la condition expérimentale. Le programme a été dispensé à tout·e·s les élèves de la 2^{ème} à la 6^{ème} primaire dans les trois écoles expérimentales. *Steps to Respect* a été implanté durant une année scolaire, avec des mesures prises au début et à la fin de l'année, ainsi qu'un an plus tard. Le harcèlement et la victimisation ont été mesurés via un questionnaire qui avait été validé dans une étude précédente (Edstrom, Bruschi & MacKenzie, 2004 ; cité par Frey et al., 2005a) et qui est fort différent du *Olweus Bully Victim Questionnaire* (ce qui limite la possibilité de comparer les résultats obtenus). La particularité de cette étude est que, en plus de répondre à des questionnaires, les élèves ont été observé·e·s pendant les récréations afin de mesurer le harcèlement d'une façon plus objective. D'après les analyses réalisées sur les questionnaires, le programme n'a aucun effet, que ce soit après l'année d'implantation ou un an plus tard. Par contre, les analyses réalisées sur les données observationnelles montrent que, suite à l'implantation de *Steps to Respect*, le harcèlement a diminué pendant les récréations. De plus, un an après la fin de la mise en œuvre du programme, la différence entre le groupe contrôle et le groupe expérimental est renforcée.

33 écoles ont participé à la seconde évaluation des effets de *Steps to Respect* (Brown et al., 2011). Elles ont été aléatoirement réparties entre la condition contrôle et la condition expérimentale. Environ 3000 élèves de la 3^{ème} à la 5^{ème} primaire ont répondu au questionnaire, qui était identique à celui de l'étude précédente. De plus, environ 1300 membres du personnel ont répondu à un questionnaire leur étant destiné. Les données ont été récoltées au début et à la fin de l'année d'implantation du programme. Outre la victimisation et le harcèlement, de nombreuses données ont été prises (attitudes envers le harcèlement, climat parmi les élèves, relation entre les élèves et le personnel, politique et stratégies anti-harcèlement, compétences sociales et académiques des élèves...). Des effets positifs de *Steps to Respect* sont observés

Second Step

sur la moitié des mesures prises. Cependant, la grande majorité de ces effets sont de petite taille. De plus, le programme n'a aucun impact sur le harcèlement et la victimisation autorapportés (c'est-à-dire sur les réponses des élèves concernant leur propre situation), même si les enseignant·e·s rapportent que le harcèlement augmente de façon moins importante dans la condition expérimentale que dans la condition contrôle.

2. Implantation de *Second Step*

Le programme *Second Step* a été évalué à de très nombreuses reprises. Toutefois son efficacité en lien avec le harcèlement n'a été évaluée que dans une étude. Cette étude concerne la version du programme destiné aux élèves du secondaire inférieur. 36 écoles de l'Illinois et du Kansas ont été aléatoirement réparties entre les conditions contrôles et expérimentales. L'efficacité du programme a été évaluée après un (Espelage et al., 2013), deux (Espelage et al., 2015a) et trois ans d'implantation (Espelage et al., 2015b). Environ 3000 élèves de 6^{ème} année ont participé à l'étude. Le harcèlement et la victimisation ont été mesurés à l'aide d'une échelle qui porte sur la fréquence des moqueries, des insultes, de l'exclusion sociale et des rumeurs. De plus, l'agression physique, la perpétration de et la victimisation par insultes homophobes, la victimisation et le harcèlement sexuels, le cyberharcèlement et la délinquance non violente ont également été évalués.

Après un an, l'implantation de *Second Step* est associée à un effet positif uniquement pour l'agression physique. Pour les autres variables, il n'y a pas de différence entre les élèves ayant reçu le programme et les autres. Après deux ans, il n'y a plus non plus de différence entre les groupes au niveau de l'agression physique. Après trois ans d'implantation du programme, les analyses ont uniquement été réalisées pour la perpétration de violence. Que ce soit pour le harcèlement verbal/relationnel, la perpétration d'insultes homophobes, le harcèlement sexuel ou le cyberharcèlement, il n'y a pas d'effet du programme. Toutefois, il y a un effet significatif du programme sur la trajectoire de la délinquance. Les élèves de la condition expérimentale montrent des niveaux plus bas de délinquance au cours du temps que ceux et celles de la condition contrôle. Et, en passant par l'évolution de la délinquance, le programme a un effet indirect sur le harcèlement verbal/relationnel, la perpétration d'insultes homophobes et le cyberharcèlement (mais pas sur le harcèlement sexuel). Ces données soutiennent l'idée d'un modèle en cascade où une suppression de l'augmentation de la délinquance est associée à une progression plus faible des comportements de harcèlement, sur lesquels il serait plus compliqué d'agir directement (ou sur lesquels le programme serait moins efficace).

Second Step

Résumé des effets de *Second Step*

L'efficacité de l'unité de prévention du harcèlement n'a pas encore été testée. Cependant, comme elle reprend toutes les composantes de *Steps to Respect*, on peut supposer que ces effets seront semblables à ceux de ce programme. Des effets positifs de *Steps to Respect* ont été retrouvés dans les deux études évaluant son efficacité. Cependant, au primaire le programme ne semble pas avoir d'effet sur la victimisation et le harcèlement auto-rapportés et la majorité des effets observés sont de petites tailles. Par contre des effets sont bien présents sur les comportements observés lors des récréations et sont plus importants après une deuxième année d'implantation du programme.

Pour les écoles secondaires, la toute dernière version du programme vient de sortir et n'a donc pas encore été évaluée. Il faut donc se baser sur la version de 2008 pour extrapoler sur son efficacité. Des effets du programme ont été observés. Toutefois, ces effets ne se maintiennent pas d'une année à l'autre, ne sont présents que sur quelques mesures et sont de petite taille. De plus, les effets sur le harcèlement ne sont présents que de façon indirecte, lorsque la trajectoire de la délinquance est prise en compte.

En conclusion, les résultats des évaluations de *Second Step* sont plutôt mitigés, surtout vu l'ampleur du programme. Il est donc difficile de conclure que le programme est efficace, surtout en ce qui concerne le harcèlement et la victimisation qui ne sont pas ses cibles principales.

Faisabilité de *Second Step*

1. Quel est le coût de *Second Step* ?

Le programme *Steps to Respect* n'est plus commercialisé. Selon le catalogue de *Second Step*, la suite *Second Step* pour les élèves de primaire (de la 3^{ème} maternelle à la 5^{ème} année) coûte 4529 \$. Il est également possible d'acheter séparément la partie de base sur les compétences socioémotionnelles (pour 2769 \$), l'unité de protection des enfants (pour 1319 \$) et l'unité de prévention du harcèlement (pour 1129 \$), mais les unités supplémentaires ne sont pas faites pour être utilisées sans le programme de base. Il est également possible de se procurer le programme uniquement pour certains niveaux scolaires. Le coût comprend tout le matériel ainsi que l'accès aux ressources en ligne (formations, sondages...). Il est également possible d'acheter un item uniquement (ex. le set de marionnette) si celui-ci doit être remplacé. Concernant *Second Step* pour les élèves de secondaire, il faut acheter la licence du programme. Une licence de 5 ans pour toute l'école (secondaire inférieur, donc de la 6^{ème} à la 8^{ème} année) coûte 7999 \$. Il est également possible d'acquérir la licence pour une classe uniquement (cela coûte, dans ce cas-là, 649 \$ pour une licence de 5 ans). Le catalogue reprenant le détail des prix est téléchargeable sur le site internet de *Second Step*

Second Step

(<http://www.secondstep.org/help/purchasing-options>). Pour une commande internationale, il faut contacter *Second Step* (n° 800-634-4449) afin d'avoir une idée des frais de livraison.

Du matériel gratuit à utiliser en complément de *Second Step* ou à part est disponible sur le site du *Committee for Children*, ainsi que de courtes vidéos évoquant le harcèlement et une liste de livre pour enfants abordant ce thème (<http://www.cfchildren.org/resources/free-classroom-activities/>). Un jeu vidéo visant à renforcer les compétences anti-harcèlement est également disponible gratuitement (<http://www.parkpalsgame.org/>). De plus, certaines parties du programme *Steps to Respect* (comme les leçons sur le cyberharcèlement) sont toujours téléchargeables sur le site de *Committee for Children* (<http://www.cfchildren.org/resources/previous-programs/>).

2. En quelles langues *Second Step* existe-t-il ?

Le programme existe en anglais. De plus, certaines parties (comme les lettres destinées aux parents) sont également disponibles en espagnol. Comme le programme est utilisé dans de nombreux pays à travers le monde, il a dû être traduit dans plusieurs langues, mais aucune information n'est disponible à ce sujet sur le site de *Second Step* (et il n'est pas certain que les dernières versions aient déjà été traduites). Comme il y a beaucoup de matériel, y compris des vidéos, la traduction de tout le programme en français risque de prendre un certain temps.

Lorsqu'il a été adapté au contexte européen (en Allemagne ou au Danemark par exemple), le programme pour les élèves de maternelle et primaire a été très peu modifié. Par contre, pour les élèves de secondaire, toutes les vidéos ont été réécrites et tournées à nouveau parce qu'elles étaient considérées comme « trop américaines » (Schick & Cierpka, 2010).

3. Semble-t-il réaliste de l'implanter en Fédération Wallonie-Bruxelles ?

Mis à part la nécessité de traduction, le matériel de *Second Step* est prêt à être utilisé. Il a déjà été utilisé dans de nombreux pays et a été prévu pour être le plus facile d'utilisation possible. L'évaluation de *Second Step* réalisée par des reviewers externes pour le *National Registry of Evidence-based Programs and Practices* portait également sur la qualité du matériel du programme (NREPP, n.d.). Les trois critères sur lesquels cette évaluation se basait étaient la disponibilité de matériel d'implantation, la disponibilité de formations et de ressources de soutien et la disponibilité de procédure d'assurance de la qualité. Les notes attribuées pour ces critères sont 4,0, 4,0 et 3,5 ce qui donne une note moyenne de 3,8 sur 4. La formation étant disponible en ligne, il n'est pas nécessaire d'aller aux États-Unis pour former des formateurs, il faudrait uniquement traduire (et sans doute légèrement adapter) le contenu en ligne.

Aux États-Unis, les évaluations ont été réalisées dans divers contextes (ex. population rurale blanche, population urbaine afro-américaine, population majoritairement hispanique...) et il ne semble pas que le programme soit plus efficace dans une certaine population (Mcmahon et al., 2000; McMahan & Washburn, 2003; Taub, 2001...). En dehors de l'Amérique du Nord, *Second Step* a uniquement été évalué en Allemagne et en Norvège (bien qu'il ait été implanté dans de nombreux autres pays) et, là aussi, les effets sont semblables à ceux observés aux États-Unis. Il n'y a donc a priori pas de raison de penser que les effets seront différents en Fédération Wallonie-Bruxelles, à condition que le programme soit implanté de façon optimale.

Second Step

Alors que, même sans soutien substantiel de la part d'acteurs externes, l'implantation de *Steps to Respect* était adéquate d'après les deux évaluations réalisées (Hirschstein et al., 2007; Low et al., 2014), ce n'était pas forcément le cas pour *Second Step*. Bien qu'aucune étude ne porte sur l'implantation du programme en tant que telle, les auteur·e·s expliquent parfois le manque d'effets observés par une difficulté au niveau de l'implantation (ce qui n'est pas très étonnant vu la complexité et l'ampleur du programme). Par exemple, Orpinas et al. (2000) expliquent que le programme n'a pas été implanté avec l'intensité prévue dans leur étude. Cela peut s'expliquer par le fait que les taux de burn-out étaient très élevés dans les écoles concernées (avec 58 % des enseignant·e·s classé·e·s comme «émotionnellement épuisé·e·s»). De plus, certain·e·s enseignant·e·s considéraient que *Second Step* ne reflétait pas la réalité des élèves issu·e·s de communautés urbaines pauvres (Orpinas et al., 2000). Or, en tout cas pour *Steps to Respect*, la qualité de l'implantation est déterminante si l'on veut observer des effets positifs (Hirschstein et al., 2007; Low et al., 2014). Ce qui pourrait faciliter l'implantation du programme est qu'il est apprécié par la majorité des enseignant·e·s et les élèves (ex. Edwards et al., 2005; Larsen & Samdal, 2012; Schick & Cierpka, 2010).

Dans l'étude de Espelage, Low, et al., (2015) des conseils sont données pour une utilisation optimale du programme. Les auteur·e·s expliquent qu'il est essentiel d'implanter le programme comme prévu et non d'implanter uniquement quelques leçons par-ci par-là. Il est également important de ne pas considérer le programme comme isolé du reste des cours. Au contraire, il est nécessaire de renforcer les compétences apprises en dehors des moments formels de leçons *Second Step*.

Lors de la rencontre organisée autour de la faisabilité de *Second Step* en Fédération Wallonie-Bruxelles, les professionnel·le·s de terrain ont mentionné qu'un grand avantage du programme était, selon eux et elles, que celui-ci s'adresse à tous les niveaux scolaires, et ce avec une continuité importante dans les leçons dispensées. Le fait que des prérequis soient enseignés et qu'il y ait une gradation dans les compétences apprises permettrait de sensibiliser les enfants à la problématique du harcèlement le plus tôt possible et de développer chez eux des compétences qui permettront d'enrayer les problèmes par la suite (à condition bien sûr que la majorité de l'équipe éducative mette réellement le programme en œuvre). Le volet relatif aux parents et la continuité voulue entre l'école et la maison sont également fort appréciés, mais avec le bémol que tous les parents ne seraient pas forcément en mesure d'accompagner leurs enfants dans la réalisation des activités à faire à la maison, par exemple. Selon les personnes rencontrées, une partie des parents ne le feront pas, que ce soit parce qu'ils ne sont pas sensibilisés, n'en voient pas l'importance, n'en ont pas le temps, ne maîtrisent pas la langue, n'ont pas le bagage intellectuel nécessaire... Une autre crainte exprimée est que le programme sensibilise les élèves aux rapports égalitaires et les incite à dénoncer les injustices et violences auxquelles ils assistent, mais qu'il ne prenne pas en compte le fait que, dans leur vie de tous les jours, les élèves peuvent se retrouver dans un cadre nettement moins bienveillant. Finalement, les limites identifiées de *Second Step* sont qu'il coûte cher et qu'il demande un accompagnement/suivi important.

Chapitre 6 : *Zippy's Friends*

Présentation générale de *Zippy's Friends*

Zippy's Friends est un programme qui apprend aux jeunes enfants (entre 5 et 7 ans) à faire face aux difficultés de la vie de tous les jours en les aidant à développer des stratégies d'adaptation et des compétences sociales (Partnership for Children, n.d.g). Son but est de promouvoir la santé mentale, en agissant en amont des difficultés (Millette, 2018). Il ne cible pas spécifiquement le harcèlement.

Comme l'expliquent Millette (2018) et Partnership for Children (n.d.e), le développement du programme a été assuré par Befrienders International (maintenant appelé Befrienders Worldwide), une agence globale de prévention du suicide. Les membres de cette agence ont remarqué que des personnes de plus en plus jeunes avaient des idées suicidaires et qu'elles semblaient généralement avoir très peu de stratégies d'adaptation disponibles. Grâce au financement d'une compagnie pharmaceutique (GSK) qui avait décidé d'investir dans des programmes ayant un impact majeur sur la santé des enfants, Befrienders International a pu développer la première version de *Zippy's Friends*, en partenariat avec un panel de chercheur-euse-s et une compagnie spécialisée dans la production de ressources éducatives. Le programme, qui s'appelait alors *Reaching Young Europe*, a été testé dans une pilote au Danemark en 1998-1999. Selon les résultats de cette étude, il a été très bien reçu par les élèves et les enseignant-e-s, mais n'était pas associé à un élargissement significatif du répertoire des stratégies d'adaptation (Mishara & Ystgaard, 2000 ; cité par Mishara & Ystgaard, 2006). Le Centre de Recherche et d'Intervention sur le Suicide et l'Euthanasie (CRISE) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), sous la guidance du professeur Brian Mishara, a alors été engagé pour revoir et élargir le programme. En 2001, le nouveau programme ainsi créé a été testé en Lituanie et au Danemark. Suite aux résultats jugés positifs, il a ensuite été diffusé à grande échelle. Comme les écoles étaient réticentes à acheter un programme pour les 5-7 ans auprès d'une agence de prévention du suicide, une nouvelle organisation caritative, Partnership for Children, a été créée, toujours en étant financé par la même compagnie pharmaceutique (qui a petit à petit arrêté son soutien financier lorsque d'autres sponsors sont arrivés). C'est à ce moment que le programme a été renommé *Zippy's Friends* et que sa diffusion s'est étendue en dehors de l'Europe.

Contenu de *Zippy's Friends*

1. Quels sont ses fondements théoriques ?

Le but principal de *Zippy's Friends* est d'apprendre aux enfants à faire face aux adversités quotidiennes et aux événements négatifs qui peuvent leur arriver. Son postulat de base est que, si les enfants peuvent accroître leur répertoire de **stratégies d'adaptation** dès le plus jeune âge, ils auront un risque moindre de développer des problèmes sérieux suite aux situations stressantes qu'ils pourront rencontrer plus tard dans leur vie (Mishara & Ystgaard, 2006). En effet, les recherches sur les stratégies d'adaptation, qui sont basées sur le cadre conceptuel de Lazarus et Folkman (1984; cité par Mishara & Ystgaard, 2006), suggèrent que les effets négatifs des événements de vie stressants et des situations problématiques

Zippy

pourraient être modérés par l'usage de stratégies d'adaptation appropriées (Boekaerts, 1996; Sandler, Braver & Gensheimer, 2000; cités par Mishara & Ystgaard, 2006).

Le but de *Zippy's Friends* n'est pas de dire aux élèves quelles stratégies d'adaptation ils et elles devraient utiliser. Effectivement, selon Segel (1983, cité par Mishara & Ystgaard, 2006), les interventions visant à améliorer les stratégies d'adaptation des enfants ne devraient pas être basées sur l'hypothèse que certaines stratégies sont intrinsèquement meilleures ou moins bonnes que d'autres, et ce dans toutes les situations. Selon Lazarus et Folkman (1984; cité par Mishara & Ystgaard, 2006), suivant la personne et la situation, différentes stratégies pourraient être adaptées. Le but du programme est donc d'élargir le répertoire des stratégies d'adaptation des enfants ainsi que leurs habilités à adapter à choisir une stratégie en fonction de la situation (Mishara & Ystgaard, 2006).

Une étude de Weissberg & Elias (1993; cité par Mishara & Ystgaard, 2006) suggère que les modèles de prévention basés sur l'apprentissage de compétences uniques sont moins efficaces que les programmes multimodaux qui portent sur les capacités de résolution de problèmes, les compétences sociales et la compréhension émotionnelle. C'est en se basant sur ce résultat que les concepteurs de *Zippy's Friends* ont décidé de ne pas uniquement se centrer sur les stratégies d'adaptation, mais également sur les compétences socioémotionnelles (Mishara & Ystgaard, 2006).

Selon l'explication donnée sur le site de Partnership for Children (n.d.g), les expert·e·s qui ont développé *Zippy's Friends* ont suivi **huit principes** importants :

1. Les élèves choisissent leurs propres solutions (le programme ne leur enseigne pas ce qui est « bien » ou « mal », mais les encourage à générer leurs propres solutions et stratégies ainsi qu'à discuter de leur efficacité potentielle en suivant deux règles : *La solution doit m'aider à me sentir mieux* et *La solution ne doit faire de tort à personne*)
2. Les compétences positives sont renforcées (les élèves ne sont pas réprimandé·e·s s'ils et elles suggèrent des solutions inappropriées, mais encouragé·e·s à en explorer les conséquences et à chercher de meilleures solutions)
3. La répétition et la continuité sont essentielles pour l'apprentissage (c'est pourquoi il est important que le programme soit enseigné dans son entièreté)
4. Les habilités se développent dans différents environnements (les activités du programme visent donc à toucher le plus de situations familières différentes possible)
5. La participation des enfants est essentielle (c'est pourquoi le programme est très interactif)
6. Les enfants s'aident (la collaboration et l'entraide sont deux valeurs clés du programme)
7. Les enfants évaluent leur propre succès (les élèves n'ont pas besoin de dépendre de la présence d'un adulte ou de l'approbation des pairs pour savoir s'ils et elles ont réussi ou ont acquis certaines compétences)
8. Les enseignant·e·s sont préparé·e·s à écouter les élèves (le programme fonctionne mieux si les enseignant·e·s sont préparés à laisser les enfants parler et proposer leurs idées)

2. Quelles sont ses composantes ?

Zippy's Friends est un programme de prévention universelle qui a été développé dans le but de venir en aide à tous les enfants (Partnership for Children, n.d.g). Son seul niveau d'action concerne le groupe classe.

Zippy

Comme expliqué sur le site de Partnership for Children (n.d.h), le programme est construit autour de six histoires portant sur Zippy, un phasme domestique, et ses ami-e-s, un groupe d'enfants de 6-7 ans. Chaque histoire montre les personnages confrontés à des problèmes familiaux aux enfants de cet âge (tels que les difficultés de communication, la solitude, le harcèlement ou les pertes). Les histoires sont illustrées par des images très colorées. Le programme est composé de six modules (un par histoire) comprenant quatre séances. Chaque séance se déroule de la même façon. Après un rappel de la séance précédente, l'enseignant-e commence par lire une partie de l'histoire de Zippy. Ensuite, les enfants prennent part à des activités telles que des dessins, discussions et jeux. Le but de ces activités est de les aider à explorer et comprendre leurs sentiments et comportements. Finalement, les élèves remplissent une feuille de feedback portant sur la séquence écoulée (Partnership for Children, n.d.h). Les enseignant-e-s sont encouragé-e-s à prendre des dispositions particulières pour les séances Zippy. Les élèves sont par exemple assis-ses en cercle plutôt qu'à leur place habituelle. Six règles sont introduites au tout début du programme et restent d'application lors des séances Zippy : *Il faut lever sa main si l'on veut parler, Une seule personne parle à la fois, Il faut écouter ce que disent les autres, Ne pas dire de choses méchantes, Penser à des choses gentilles à dire aux autres et Tu n'es pas obligé de dire quelque chose si tu ne veux pas* (Partnership for Children, 2006).

L'explication des différents modules reprise ci-dessous est basée sur les informations issues du site de Partnership for Children (Partnership for Children, n.d.h) et du guide des parents (Partnership for Children, 2015).

Le premier module porte sur les sentiments. Son but est d'améliorer les habiletés des enfants à reconnaître différents sentiments et à identifier des stratégies d'adaptation permettant de mieux les gérer. Les séances s'intitulent *Feeling sad-feeling happy, Feeling angry or annoyed, Feeling jealous* et *Feeling nervous*¹⁴.

Le deuxième module porte sur la communication et initie les enfants à la manière de communiquer efficacement. Les élèves apprennent à écouter les autres, demander de l'aide et exprimer ce qu'ils et elles veulent dire, même dans les situations difficiles. Les séances s'intitulent *Improving communication, Listening, Who can help us?* et *Saying what you want to say*.¹⁵

Le troisième module porte sur les relations, et plus précisément sur la façon d'établir et de mettre fin à des relations. Son but est d'améliorer les habiletés des enfants à se faire des ami-e-s ainsi qu'à gérer la solitude et le fait d'être rejeté-e. Les élèves apprennent également à s'excuser et à se réconcilier avec un-e ami-e après une dispute. Les séances s'intitulent *How to keep a friend, Dealing with loneliness and rejection, How to resolve conflicts with friends* et *How to make friends*.¹⁶

Le quatrième module porte sur la résolution de conflits. Son but est d'améliorer les habiletés des enfants à résoudre des conflits. C'est lors de ce module que le thème du harcèlement est abordé. Les séances s'intitulent *How to recognize good solution, Bullying, Solving problems* et *Helping others to resolve conflicts*.¹⁷

Le cinquième module porte sur la gestion des pertes et des changements, petits et grands. Le thème de la mort y est abordé (notamment via la mort de Zippy dans l'histoire) et une visite au cimetière est organisée. Les séances s'intitulent *Change and loss are part of life, Coping with death, Visit to a graveyard* et *Learning from change and loss*.¹⁸

Le sixième et dernier module permet de consolider tout ce que les enfants ont appris au cours du programme : comment trouver différentes stratégies d'adaptation, comment aider les autres et comment s'adapter à de nouvelles situations. La dernière séance est une fête au cours de laquelle les élèves reçoivent des diplômes pour leur participation au programme. Les séances s'intitulent *Different ways to cope, How to help others, Adapting to new situations* et *Celebrating together*.¹⁹

¹⁴ *Se sentir triste — Se sentir heureux, Se sentir fâché ou ennuyé, Se sentir jaloux et Se sentir nerveux.*

¹⁵ *Améliorer la communication, Ecouter, Qui peut nous aider ? et Dire ce que tu veux dire.*

¹⁶ *Comment garder un ami, Gérer la solitude et le rejet, Comment résoudre un conflit avec des amis et Comment se faire des amis.*

¹⁷ *Comment reconnaître une bonne solution, Le harcèlement, Résoudre des problèmes et Aider les autres à résoudre des conflits*

¹⁸ *Le changement et les pertes font partie de la vie, Gérer la mort, Visite d'un cimetière et Apprendre du changement et des pertes.*

¹⁹ *Différentes façons de s'adapter, Comment aider les autres, S'adapter à de nouvelles situations et Célébrer ensemble.*

Zippy

Il n'y a donc qu'une des 24 séances qui porte spécifiquement sur le harcèlement. Selon Millette (2018), contrairement au reste du programme cette séance est assez directive, son but étant de faire clairement passer le message que le harcèlement est inacceptable (l'accent est également mis sur l'aide à apporter aux élèves victimes de harcèlement et le protocole de l'école pour ces situations est généralement abordé).

Il existe deux versions de *Zippy's Friends* adaptées aux enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux. Le supplément *Inclusion* est destiné aux élèves placé·e·s dans l'enseignement ordinaire et le supplément *Special Needs* aux élèves de l'enseignement spécialisé (Partnership for Children, n.d.c).

3. Il y a-t-il des adaptations prévues en fonction de l'âge des élèves ?

Selon Partnership for Children (n.d.g), le programme a été développé pour les enfants entre 5 et 7 ans (c'est-à-dire en dernière année de maternelles, ou en 1^{ère} ou 2^{ème} année de primaire). Toutefois, dans les faits, son utilisation est plus large et peut concerner tou·te·s les élèves de maternelles et de primaire suivant les pays (Partnership for Children International Workshop, 2016). En Belgique, selon la brochure de présentation (Educa Santé, 2016), il est prévu que le programme soit enseigné dans des classes de 1^{ère} et 2^{ème} primaire.

Pour les élèves plus âgé·e·s, il existe deux autres programmes dans la même veine. *Apple's Friends* a été explicitement conçu par Partnership for Children pour faire suite à *Zippy's Friends*, mais peut également être dispensé indépendamment de celui-ci. Ce programme, dont les méthodes et objectifs sont les mêmes que *Zippy's Friends*, est destiné aux enfants de 7-9 ans (Partnership for Children, n.d.b). *Passeport, S'équiper pour la vie* est un programme développé par le CRISE de l'UQAM et dont les objectifs et fondements sont les mêmes que ceux de *Zippy's Friends* (Millette, 2018). Comme le programme est destiné à des élèves plus âgé·e·s, de 9-11 ans, les histoires sont remplacées par une bande dessinée, autrement le programme est fort semblable à *Zippy's Friends* et a plutôt pour but d'être dispensé à des élèves qui n'ont pas été exposé·e·s à celui-ci (Millette, 2018).

4. Par qui le programme est-il mis en place ?

Ce sont uniquement les enseignant·e·s des classes concernées qui mettent le programme en place. Ces enseignant·e·s suivent une formation au préalable. Au cours de celle-ci, il leur est expliqué la philosophie et les bases théoriques de *Zippy's Friends*, le concept de stratégie d'adaptation et ses implications pour le bien-être des enfants, la structure du programme et la raison d'être des diverses activités (Partnership for Children, n.d.i). La formation est donnée par un·e formateur·trice agréé·e par Partnership for Children. Ceux et celles-ci sont des enseignant·e·s, des psychologues scolaires ou des professionnels de santé publique qui ont participé à des formations et qui payent une licence (Partnership for Children, n.d.a).

Les enseignant·e·s de différentes écoles ont l'occasion de se rencontrer afin de partager leurs expériences. Ils et elles sont également encouragé·e·s à discuter avec leurs collègues et peuvent appeler les coordinateur·trice·s du programme en cas de besoin d'assistance ou de conseils (Partnership for Children, n.d.i).

5. Quelles en sont la durée et l'intensité ?

Les élèves ne sont exposé·e·s au programme que durant une année scolaire. *Zippy's Friends* dure 24 semaines, avec une séance de 45 min chaque semaine (Partnership for Children, n.d.h), ce qui fait un total de 18 h. En Belgique les 24 sessions durent 50 min (Educa Santé, 2016), ce qui fait donc un total de 20 h.

Pour les enseignant·e·s, la durée et l'intensité sont les mêmes que pour les élèves, avec les temps de formation (2 jours et demi en Belgique) en plus.

6. Les familles sont-elles impliquées dans le programme ?

Un guide des parents est fourni aux familles. Ce guide présente le but et les principes de *Zippy's Friends* et décrit les différents modules ainsi que les résultats des évaluations du programme. Des pistes sont également données aux parents pour soutenir les apprentissages de leur enfant : assister aux séances d'informations organisées par l'enseignant·e, se renseigner sur le calendrier de l'implantation des différents modules afin de pouvoir consolider les apprentissages à la maison, encourager son enfant à parler des séances et encourager tous les éventuels changements positifs remarqués chez son enfant (Partnership for Children, n.d.d).

Mis à part ce guide qui est fourni dans tous les cas, l'implication des familles est plus ou moins importante suivant les pays. Dans certains pays, par exemple au Brésil ou en Chine, les parents sont fortement impliqués dans le programme : plusieurs ateliers leur sont destinés afin de les renseigner sur *Zippy's Friends* et de discuter des façons possibles d'aider leur enfant à développer des stratégies d'adaptation et des compétences sociales (Partnership for Children International Workshop, 2016). Dans les versions en anglais du guide des parents (Partnership for Children, 2015), il est expliqué que chaque module est associé à une activité que l'enfant ramène à la maison et réalise avec ses parents. Aucune référence n'est faite à ce type d'activités dans le guide des parents en français (Partnership for Children, n.d.d). Par contre, sur le site *Les amis de Zippy* créé par l'UQAM, une section est dédiée aux parents et comporte, pour chaque module, des activités que les parents peuvent faire avec leur enfant ainsi que des liens de références (UQAM, n.d.).

7. Quels supports sont fournis avec le programme ?

Au Royaume-Uni, comme indiqué sur le site de Partnership for Children (n.d.f), l'enseignant·e reçoit un dossier contenant tous les plans de leçons, les histoires, les feuilles d'activités et un DVD avec des ressources électroniques. Le matériel comporte également des posters pour la classe (présentant les règles des séances, les personnages de l'histoire ou des scènes de l'histoire), un CD avec l'histoire lue et du matériel pour la dernière séance (certificats pour les élèves, l'école et la classe, couronnes et marionnettes). De plus, les élèves reçoivent le livre *My Zippy* (qui contient toutes les activités que les enfants font et une page de feedback pour chaque séance), un guide pour leurs parents, les six histoires et des petites cartes de conseils (ex. carte reprenant les quatre étapes pour adopter une bonne solution). Mais il semble que le matériel disponible varie d'un pays à l'autre.

Évaluation de Zippy's Friends

La particularité de *Zippy's Friends* est qu'il s'agit d'un programme international. Il a donc été évalué dans un nombre assez important de pays différents.

1. Implantation de *Zippy's Friends* au Danemark et en Lituanie

La version initiale du programme, qui s'appelait alors *Reaching Young Europe*, a été évaluée au Danemark lors de l'année scolaire 1998-1999 par Mishara & Ystgaard (2000; cité par Mishara & Ystgaard, 2006). L'évaluation, qui comptait un peu plus de 300 élèves, a montré une amélioration plus importante de certaines compétences sociales dans le groupe expérimental. Par contre, aucun changement n'a été observé au niveau des stratégies d'adaptation. Sur base de ces résultats, une version révisée du programme, mettant davantage l'accent sur les stratégies d'adaptation, a été développée (Mishara & Ystgaard, 2006).

La version actuelle de *Zippy's Friends* a été évaluée pour la première fois par Mishara & Ystgaard (2006). Le programme a été implanté parallèlement au Danemark et en Lituanie lors de l'année scolaire 2000-2001. Le but de l'étude était d'évaluer l'efficacité de *Zippy's Friends* dans deux contextes culturels fort différents. Un peu plus de 400 élèves lituanien·ne·s de 3^{ème} maternelles et de 300 élèves danois·es de 1^{ère} primaire ont participé à l'étude. Des effets positifs du programme ont été observés concernant les compétences sociales des élèves, leurs comportements problématiques et leurs capacités d'adaptation. Toutefois, les effets sont moins nombreux au Danemark qu'en Lituanie et sont, dans la majorité des cas, de petite taille. De plus, des limites méthodologiques assez importantes sont présentes dans l'étude (comme l'absence d'assignation aléatoire des écoles en Lituanie et de réel groupe contrôle au Danemark). En Lituanie, des mesures à long terme ont également été prises un an après l'implantation du programme (Monkeviciene, Mishara, & Dufour, 2006). Le but de l'étude était de voir si le fait d'avoir été exposé à *Zippy's Friends* avait un impact sur l'adaptation au changement entre l'école maternelle et l'école primaire. Les parents et enseignant·e·s d'élève ayant et n'ayant pas suivi les leçons de *Zippy's Friends* ont répondu à divers questionnaires. Il ressort de cette étude que les élèves ayant été exposés au programme l'année précédente obtiennent des scores plus élevés au niveau de leur adaptation comportementale et émotionnelle et de leurs réactions face au nouvel environnement scolaire et rencontrent moins de problèmes que ceux et celles n'ayant pas suivi le programme en 3^{ème} maternelle. De plus, il semble que les élèves du groupe expérimental utilisent davantage de méthodes pour faire face aux problèmes, et plus spécifiquement davantage de méthodes jugées comme appropriées. Monkeviciene, Mishara, & Dufour (2006) concluent de leur étude que l'exposition à *Zippy's Friends* est liée à une meilleure adaptation lors de la transition entre l'école primaire et maternelle. Toutefois, l'absence de mesure prétest limite l'interprétation des résultats (il est possible que des différences entre les élèves existaient déjà avant que certain·e·s ne suivent le programme).

1. Implantation de *Zippy's Friends* au Royaume-Uni

Zippy's Friends a été évalué à trois reprises au Royaume-Uni. Il a tout d'abord été implanté dans 22 classes de 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} année (Holmes & Faupel, 2004). Malgré le nombre assez important d'élèves participant au programme, les mesures n'ont été prises que pour quelques élèves. L'échantillon est donc très petit (60 élèves en comptant également ceux et celles du groupe contrôle). Alors qu'au prétest, les élèves du groupe

Zippy

contrôle obtiennent des scores plus élevés que ceux et celles du groupe expérimental sur une série de dimension (littératie émotionnelle, comportements problématiques, vocabulaire émotionnel), au post-test, il n'y a plus de différence entre les groupes. Holmes et Faupel (2004) concluent de leur étude que *Zippy's Friends* a un effet positif sur les élèves, mais d'un point de vue méthodologique et statistique les résultats sont peu convaincants.

Une autre étude d'évaluation a été menée lors de l'année scolaire 2009-2010, mais les enseignant·e·s ont répondu à un questionnaire concernant seulement 23 élèves dont 7 uniquement ont également eu un questionnaire rempli par leurs parents. L'échantillon est donc trop petit pour conclure quoique ce soit des données obtenues (qui vont plutôt dans le sens d'une amélioration de l'estime de soi et d'une absence d'effet sur les comportements adoptés).

La version de *Zippy's Friends* adaptée pour les élèves à besoins spécifiques a également été évaluée au Royaume-Uni. Le rapport final (Lawson, Stenfert Kroese & Unwin, n.d.) porte sur l'implantation des trois premiers modules du programme auprès de 53 élèves venant d'école de diverses régions d'Angleterre. Il est difficile de conclure quoi que ce soit des données vu qu'apparemment l'étude ne comportait aucun groupe contrôle, mais il semble que les capacités de reconnaissance émotionnelle des élèves aient augmentées. D'après les mesures prises auprès des enseignant·e·s, le programme est associé à une amélioration de différentes habiletés (coopération, communication, assertivité, responsabilité, conscience de soi, gestion des émotions et compétences relationnelles, mais pas motivation et empathie). Toutefois, d'après les mesures prises auprès des parents, aucun changement n'est observé.

2. Implantation de *Zippy's Friends* en Chine

Wong (2008) a évalué l'efficacité de *Zippy's Friends* à Hong Kong. 10 écoles maternelles (environ 250 élèves) ont participé à l'étude. Le programme a été implanté dans certaines classes de chaque école, les autres classes servant de condition contrôle. Juste avant et après l'implantation du programme, les enseignant·e·s et élèves ont répondu à un questionnaire portant sur les stratégies d'adaptation des élèves ainsi que sur l'efficacité de ces stratégies. Au niveau des mesures auto-rapportées (prises auprès des élèves eux et elles-mêmes), il n'y a aucune différence entre les élèves du groupe expérimental et ceux et celles du groupe contrôle. Par contre, les enseignant·e·s rapportent que certaines stratégies d'adaptation sont plus utilisées et jugées plus utiles par les élèves du groupe expérimental au post-test qu'au prétest, alors que dans le groupe contrôle l'utilisation ou l'utilité perçue de ces stratégies reste identique ou diminue. Les stratégies d'adaptation qui sont davantage utilisées et/ou jugées utiles sont en grande partie celles apprises dans les leçons Zippy (ex. rester calme, en parler à quelqu'un, réfléchir, dessiner...).

3. Implantation de *Zippy's Friends* en Canada

Zippy's Friends a été implanté et évalué au Québec lors de l'année scolaire 2006-2007 (Denoncourt, 2012). Environ 300 élèves de 1^{ère} et 2^{ème} année ont participé à l'étude (leurs enseignant·e·s se sont porté·e·s volontaires soit pour implanter le programme soit pour servir de condition contrôle). Le programme a été implanté durant une année scolaire avec des données (qualitatives et quantitatives) récoltées au début et à la fin de celle-ci. D'après les données récoltées auprès de leurs enseignant·e·s, une amélioration plus importante chez les élèves de la condition expérimentale que chez ceux et celles de la condition contrôle est présente concernant la coopération et l'autonomie (mais pas pour les autres compétences sociales

Zippy

investiguées). Des données quantitatives ont également été récoltées auprès des élèves eux et elles-mêmes afin d'observer les effets de *Zippy's Friends* sur le soutien social perçu, mais les résultats sont peu concluants. Au niveau des données qualitatives, il semble que, par rapport aux élèves de la condition contrôle, les élèves de la condition expérimentale savent expliquer avec plus de détail pourquoi les membres de leur réseau social sont importants pour eux-elles, adoptent un discours plus nuancé et précis lorsqu'ils et elles évoquent leurs réactions face à des situations difficiles et mentionnent davantage de stratégie d'adaptation.

4. Implantation de *Zippy's Friends* en Norvège

Zippy's Friends a été évalué dans 35 écoles norvégiennes, aléatoirement réparties entre la condition contrôle et la condition expérimentale (Holen, Waaktaar, Lervåg, & Ystgaard, 2012). Les données ont été récoltées auprès d'environ 1300 élèves de 2^{ème} primaire, ainsi qu'auprès de leurs parents et enseignant-e-s, juste avant et après l'implantation du programme. Au niveau des stratégies d'adaptation, des différences en faveur des élèves de la condition expérimentale sont observées, mais uniquement pour certains types de stratégies. Aucun effet du programme n'a été observé concernant le fonctionnement émotionnel et comportemental des élèves. Holen, Waaktaar, Lervåg et Ystgaard (2013) ont également investigué les effets de *Zippy's Friends* sur les performances académiques et l'intégration sociale des élèves ainsi que sur le climat de classe et le harcèlement. D'après les réponses des élèves au questionnaire, le programme n'a aucun effet. Toutefois, d'après ce que les enseignant-e-s rapportent, le programme est associé à une amélioration du climat de classe, une diminution du harcèlement et une augmentation des compétences académiques des élèves (mais pas de leur intégration sociale). Ces derniers résultats pourraient être biaisés par les attentes suscitées par l'implication des enseignants dans le programme.

5. Implantation de *Zippy's Friends* en Irlande

En Irlande, l'évaluation de *Zippy's Friends* a été menée dans 44 écoles aléatoirement réparties entre les conditions contrôle et expérimentale. Les enseignant-e-s ont répondu à des questionnaires concernant 766 élèves de première année avant l'implantation de *Zippy's Friends*, juste après et 12 mois plus tard. Selon ces données, les compétences émotionnelles des élèves s'améliorent davantage dans le groupe expérimental que dans le groupe contrôle. De plus, cet effet positif est toujours présent 12 mois plus tard. Par contre, aucun effet de *Zippy's Friends* sur le fonctionnement émotionnel et comportemental des élèves n'a été observé.

6. Implantation de *Zippy's Friends* en Belgique

En 2011-2012 et 2012-2013, l'ASBL Educa Santé a réalisé une «recherche-action» dont le but était d'implanter *Les amis de Zippy* dans certaines écoles primaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles et d'évaluer la faisabilité de cette implantation (Educa Santé, 2014). 17 écoles primaires de différentes régions de Wallonie ont participé à l'étude. Cela fait un total de 453 élèves en 1^{ère} et 2^{ème} année ou dans l'enseignement spécialisé. Les enseignant-e-s ont identifié des apports du programme pour eux et elles-mêmes tant sur le plan personnel que professionnel (avec les élèves comme avec les collègues). Le programme pourrait aider à lutter contre le harcèlement, toutefois beaucoup d'enseignant-e-s considèrent qu'ils et elles ne peuvent pas le savoir parce qu'il n'y aurait pas de harcèlement dans leur classe. Comme

Zippy

certaines parents, ils et elles ont également identifié des apports positifs auprès des élèves. Toutefois, aucune mesure valide qui pourrait corroborer ces impressions n'a été prise, ni auprès des élèves, ni auprès des enseignant·e·s ou des parents (il leur a simplement été demandé leur avis sur l'efficacité du programme, ce qui est une mesure très biaisée). Il est donc impossible de savoir si *Zippy's Friends* a été efficace.

7. Implantation de *Zippy's Friends* aux Pays-Bas

Pour l'évaluation de *Zippy's Friends* aux Pays-Bas, des classes de 1^{ère} et 2^{ème} année (comptant environ 1200 élèves) ont été aléatoirement assignées à la condition contrôle ou expérimentale. Les mesures ont été prises avant l'implantation du programme puis après un et deux d'implantation. Les données récoltées auprès des élèves ont montré une amélioration plus importante des compétences de reconnaissance émotionnelle et des stratégies d'adaptation chez les élèves du groupe expérimental par rapport à ceux et celles du groupe contrôle. Les mesures prises auprès des parents montrent également une amélioration plus importante de la littératie émotionnelle dans le groupe expérimental tandis que les mesures prises auprès des enseignant·e·s ne révèlent aucune différence entre les deux groupes. Les parents et enseignant·e·s ont également complété un questionnaire portant sur les comportements internalisés et externalisés. À nouveau, au niveau des comportements rapportés par les enseignant·e·s, il n'y a aucune différence entre les deux groupes. Par contre, les mesures prises auprès des parents révèlent une amélioration plus importante dans le groupe expérimental au niveau de certains comportements. L'effet du programme sur la réussite académique a également été investigué, mais il n'y a aucune différence entre les deux groupes aux résultats de tests d'orthographe et de mathématique que les élèves passent deux fois par an aux Pays-Bas.

8. Implantation de *Zippy's Friends* en République Tchèque

Lors de l'année 2015-2016, *Zippy's Friends* a été implanté et évalué en République Tchèque (Žufníček et al., n.d.). 14 écoles ont été aléatoirement réparties entre le groupe contrôle (341 élèves) et le groupe expérimental (466 élèves). Les 800 élèves participant à l'étude étaient en classe préscolaire, 1^{ère}, 2^{ème} ou 3^{ème} année. Les enseignant·e·s et parents ont complété un questionnaire évaluant les compétences sociales des élèves. Il n'est pas clairement précisé dans le rapport comment les données ont été analysées, mais, d'après Žufníček et al. (n.d.), une amélioration plus importante dans le groupe expérimental que dans le groupe contrôle est observée pour un bon nombre des comportements mesurés auprès des enseignant·e·s (il n'y a par contre pas d'effet du groupe pour les mesures prises auprès des parents).

Résumé des effets de *Zippy's Friends*

Zippy's Friends a été évalué à de nombreuses reprises, et ce dans des contextes variés. Toutefois, la majorité de ces études d'évaluation comportent d'importantes limites méthodologiques ce qui rend difficile toute conclusion sur l'efficacité du programme.

Les études réalisées au Royaume-Uni (Davidson, n.d.; Holmes & Faupel, 2004; Lawson, Stenfert Kroes, & Unwin, n.d.) présentent trop de défauts méthodologiques pour que les résultats obtenus soient vraiment interprétables. Même si les analyses statistiques utilisées ne sont pas optimales, les autres études sont de meilleure qualité méthodologique. Leurs résultats sont généralement plutôt positifs avec une augmentation plus importante des stratégies d'adaptation (Denoncourt, 2012; Wong, 2008), des compétences sociales (Žufníček et al., n.d.) ou des deux (Mishara & Ystgaard, 2006) dans le groupe contrôle par rapport au groupe expérimental. Selon les trois évaluations qui se distinguent par leur qualité méthodologique plus importante (A. M.; Clarke & Barry, 2010; A. M. Clarke, Bunting, & Barry, 2014; Holen et al., 2012, 2013; Hutchings & Clarkson, 2015; The Trimbos Institute, 2016), *Zippy's Friends* a un effet bénéfique concernant les stratégies d'adaptation des élèves et leur compétence en littératie émotionnelle, mais très peu d'effet concernant leur fonctionnement émotionnel et comportemental et aucun concernant leurs performances académiques.

Il semble donc que *Zippy's Friends* puisse avoir un effet bénéfique sur les stratégies d'adaptation des enfants, la cible principale du programme. De plus, lorsque des mesures ont été prises, les effets se maintenaient un an plus tard (Clarke et al., 2014; Monkevicienė et al., 2006). Par contre, les effets obtenus sont dans la grande majorité des cas de petite, voire très petite taille et, dans plusieurs études, ils sont uniquement présents pour les mesures prises auprès des enseignant·e·s, mais pas pour celles prises auprès des élèves ou de leurs parents (Holen et al., 2013; Mishara & Ystgaard, 2006; Wong, 2008; Žufníček et al., n.d.). Seule l'étude de Holen et al. (2013) comporte une mesure du harcèlement. Selon cette étude le programme est associé à une diminution du harcèlement scolaire lorsque celui-ci est mesuré auprès des enseignant·e·s, mais les élèves de la condition expérimentale ne rapportent aucune amélioration. Pour l'instant, *Zippy's Friends* ne peut donc pas être considéré comme un programme efficace pour réduire le harcèlement.

Faisabilité de *Zippy's Friends*

1. Quel est le coût de *Zippy's Friends* ?

Le programme est distribué à travers le monde via l'organisation à but non lucratif Partnership for Children qui, dans chaque pays, forme un partenariat avec des organisations locales afin qu'elles puissent diffuser le programme et soutenir sa mise en œuvre (Holen et al., 2013). Les organisations locales doivent négocier un agrément avec Partnership for Children qui peut être fixé à 1, 2 ou 5 ans et couvrir un pays, une région ou une ville. L'accord détermine le montant des frais de la licence annuelle, les frais liés à l'achat du matériel et les modalités de la formation des enseignant·e·s. Les adhérents au programme doivent respecter le Copyright et tenir Partnership for Children informé du nombre d'élèves, d'enseignant·e·s et d'école participant au programme ainsi que d'ajouts apportés (Educa Santé, 2014).

En Belgique, comme expliqué dans la brochure d'information (Educa Santé, 2016), les enseignant·e·s qui veulent dispenser le programme doivent suivre une formation de 3 jours qui se déroule en deux temps. Les deux premières journées sont organisées à la suite l'une de l'autre au mois de mai ou juin précédent l'implantation du programme. Une demi-journée est ensuite organisée à mi-parcours de l'implantation du programme (soit en décembre ou janvier). S'il ou elle le veut, le directeur ou la directrice de l'école peut également assister à la formation, tout comme les membres du PMS ou PSE (promotion de la santé à l'école) rattachés à l'école. Selon le site Estime de soi Estime des autres (n.d.), lorsque les enseignant·e·s participent à la formation, ils et elles reçoivent une farde comportant : une brochure de recommandations à l'intention des enseignant·e·s, six brochures reprenant chacun des six modules (l'histoire, l'objectif et le déroulement des séances et le détail des activités, les illustrations et les annexes de chacun des modules à photocopier pour tous les élèves), l'affiche des règlements qui sont d'application durant tout le programme, le guide pour les parents et un certificat «*Les amis de Zippy*». Le prix des formations n'est pas mentionné.

Des ressources liées au programme sont disponibles sur internet. Sur le site de Partnership for Children, une liste de livre en lien avec le harcèlement est donnée (<http://www.partnershipforchildren.org.uk/GBTTHome.html>). Sur le site Les amis de Zippy de l'UQAM (n.d.), une section est prévue pour les parents (<http://zippy.uqam.ca/parents.php>). Cette section présente des activités à réaliser avec leurs enfants afin de développer leurs stratégies d'adaptation ainsi que des ressources internet.

2. En quelles langues *Zippy's Friends* existe-t-il ?

Le programme *Zippy's Friends* est diffusé dans de nombreux pays en Asie (Chine, Corée, Inde, Jordanie, Koweït et Singapour), en Amérique du Sud (Argentine, Brésil, Chili, Mexique, Panama et Salvador), en Europe (Belgique, Bulgarie, Danemark, France, Irlande, Islande, Lituanie, Norvège, Pays-Bas, Pologne, Portugal, Royaume-Uni, République Tchèque, Russie et Slovaquie), dans l'océan indien (île Maurice, île de la Réunion) et en Amérique du Nord (Canada, États-Unis, Haïti et Trinité-et-Tobago) et existe donc dans de nombreuses langues, y compris en français (Partnership for Children International Workshop, 2016).

3. Semble-t-il réaliste de l'implanter en Fédération Wallonie-Bruxelles ?

Zippy's Friends est déjà implanté en Fédération Wallonie-Bruxelles depuis 2011, en étant géré par Educa Santé, une agence financée par le ministère de la Santé qui vise à promouvoir la santé (Educa Santé, n.d.). La recherche-action portant sur l'implantation du programme (Educa Santé, 2014) suggère que celui-ci peut être fidèlement implanté en Fédération Wallonie-Bruxelles même si certaines limites du programme ont

Zippy

été identifiées par les enseignant·e·s qui font par ailleurs différentes recommandations pour que l'implantation de *Zippy's Friends* se déroule le mieux possible.

Les études réalisées dans d'autres contextes rapportent généralement que le programme est apprécié par les élèves et enseignant·e·s et qu'il est implanté avec fidélité. À titre d'exemple, les enseignant·e·s ayant reçu comme consigne d'utiliser le programme comme une ressource possible dans l'étude de Clarke et al. (2014) l'avait implanté avec une fidélité aussi importante que les enseignant·e·s ayant reçu comme consigne de l'implanter le plus fidèlement possible. Seule l'étude de The Trimbo's Institute (2016) montre une adhérence faible au programme vers la fin de l'année. L'implantation de *Zippy's Friends* ne semble donc pas poser trop de problèmes. L'étude de cas de Clarke et al. (2010) suggèrent toutefois que certaines écoles seraient davantage prêtes à implanter le programme que d'autres qui auraient besoin de plus de soutien pour surmonter certaines barrières.

Il est ressorti de la rencontre organisée autour de la faisabilité de *Zippy's Friends* en Fédération Wallonie-Bruxelles que l'existence d'outils non ciblés sur le harcèlement est appréciée par les professionnel·le·s de terrain, tout comme le fait que le programme vise à enseigner le respect de l'autre dès le plus jeune âge, ce qui pourrait permettre d'éviter des problèmes par la suite. Il a par contre été déploré que tout l'établissement ne soit pas impliqué dans le programme, ou du moins mis au courant de sa mise en œuvre. Les personnes rencontrées craignent qu'il existe alors dans l'école des attitudes contraires au programme.

Chapitre 7 : Médiation par les pairs

Qu'est-ce que la médiation par les pairs ?

La médiation est un processus structuré dans lequel un tiers neutre et impartial assiste deux personnes ou plus dans la négociation d'une résolution intégrative de leur conflit (Johnson & Johnson, 1995 c; cité par Johnson & Johnson, 1996). Dans le cas de la médiation scolaire, le ou la médiateur-trice peut être un-e enseignant-e, un-e conseiller-ère/psychologue ou un-e autre élève (Cohen, 2005; cité par Nickerson & Rigby, 2017). C'est dans ce dernier cas qu'on parle de médiation par les pairs. Concrètement, comme décrit par Rigby (2014) et Adigüzel (2015), une séance typique de médiation par les pairs se déroule comme ceci :

- **Ouverture de la séance** : Les élèves en conflit et le ou la médiateur-trice se présentent, le ou la médiateur-trice explique le but de la médiation, décrit son processus et énonce les règles à respecter (ne pas interrompre, parler de l'autre avec respect et décrire le problème de son point de vue sans blâmer ou accuser l'autre).
- **Identification du problème et récolte d'informations** : Un-e des participant-e-s commence par raconter sa version de l'histoire sans que l'autre l'interrompe. Ce-tte dernier-ère répète ensuite ce qui a été dit puis les rôles sont inversés.
- **Concentration sur les points communs** : Les buts de chacun-e sont clarifiés et les points communs identifiés.
- **Production de solution** : Généralement via un brainstorming, les participant-e-s essaient de trouver le plus de solutions possible à leur problème.
- **Évaluation des options et choix d'une solution** : Les propositions qui ont été notées sont passées en revue afin de trouver une solution acceptable pour les deux partis, une solution qui répond aux besoins de chacun-e.
- **Mise au point d'un accord et engagement envers celui-ci** : Un accord final reprenant les rôles et responsabilités des deux élèves en conflits est signé par eux-elles-mêmes ainsi que par le ou la médiateur-trice.

Selon Stacey-Cremin (2001), la médiation permet aux participant-e-s de définir le problème de leur point de vue, d'identifier et d'exprimer leurs besoins et sentiments, d'entendre les besoins et sentiments de l'autre, de reconnaître le point de vue de chacun-e, de créer des solutions, de se mettre d'accord sur l'action à suivre et d'évaluer le progrès réalisé. C'est aux participant-e-s de trouver des solutions, le ou la médiateur-trice étant uniquement présent-e pour s'assurer que les règles de base de la médiation sont respectées (Stacey-Cremin, 2001). La médiation par les pairs peut être utilisée seule ou être intégrée à un programme plus large de résolution de conflits (Bowen, Desbiens, Janosz, & Bélanger, 2007).

Malgré son usage parfois courant dans la pratique (Rigby, 2014), il y a peu d'évidence que la médiation par les pairs est effectivement une solution adéquate pour gérer des cas de harcèlement. La suite de ce chapitre visera à éclairer cette question, d'abord d'un point de vue théorique et éthique, puis d'un point de vue empirique. Finalement, un programme de médiation par les pairs couramment utilisé au Québec et disponible en Fédération Wallonie-Bruxelles (*Vers le Pacifique*) sera examiné de plus près.

Médiation par les pairs

D'un point de vue théorique et éthique, la médiation par les pairs est-elle une réponse adéquate aux situations de harcèlement ?

1. Point de vue théorique

Selon Stacey-Cremin (2001), la médiation par les pairs pourrait être une bonne réponse aux situations de harcèlement parce que les caractéristiques des élèves impliqué·e·s dans ces situations sont des caractéristiques que la médiation par les pairs vise justement à travailler (ex. insécurité, manque d'ami·e·s, timidité et fait d'être différent·e pour les victimes de harcèlement, besoin important de pouvoir, dominance et prestige et manque de chaleur dans les relations familiales pour les auteur·e·s de harcèlement).

Toutefois, selon d'autres auteur·e·s, les situations de harcèlement se prêtent mal à la médiation par les pairs, et ce pour plusieurs raisons. Cohen (2002) explique que les caractéristiques des élèves impliqué·e·s sont au contraire des obstacles à la médiation, les élèves victimes de harcèlement éprouvant généralement des difficultés à défendre leurs propres intérêts et ceux et celles auteur·e·s de harcèlement ayant souvent du mal à assumer la responsabilité de leurs actes ainsi qu'à éprouver de l'empathie pour leur victime. Il explique également, sans donner de références, que des recherches ont montré que faire appel à l'autorité des adultes est le moyen le plus efficace de régler les cas de harcèlement. Rigby (2014) rajoute que dans les cas de harcèlement, spécialement si celui-ci est sévère, il est difficile de trouver un·e médiateur·trice totalement neutre. De plus, alors que la médiation fonctionne sur le principe de participation volontaire, les personnes qui harcèlent sont généralement satisfaites de leur situation et donc non désireuses de participer à une médiation (Rigby, 2014). À ce propos, les résultats de Karan et Theberge (2004) sont intéressants. Ces auteures ont réalisé une étude qualitative portant sur un programme de médiation par les pairs. L'analyse des propos des élèves, enseignant·e·s et parents leur a permis d'identifier plusieurs facteurs limitant le succès des séances de médiation. Un de ces facteurs était le déséquilibre de pouvoir dans la relation entre les deux participant·e·s, l'idée étant qu'il pourrait être difficile, intimidant ou effrayant pour la personne dans une position inférieure d'initier une médiation par peur de moqueries ou de représailles tandis que la personne dans une position supérieure aura peu de motivation à initier ou accepter une médiation (Karan & Theberge, 2004).

2. Point de vue éthique

Outre ces questions théoriques, l'usage de la médiation dans le contexte du harcèlement est contesté par certain·e·s auteur·e·s pour des raisons éthiques. C'est par exemple le cas de Richard Cohen, le fondateur et directeur de la School Mediation Associates, qui s'oppose vivement à l'utilisation de la médiation en cas de harcèlement dans une newsletter nommée *Stop mediating these conflicts now!* (Cohen, 2002). C'est également le cas d'Englander (2005), de Limber (2002, 2004) ou de Philipson (2011). Leur argument de base est que le but de la médiation est de résoudre un conflit entre deux partis égaux. Or, selon ces auteur·e·s, comme le harcèlement est caractérisé par un déséquilibre de pouvoir, il ne devrait pas plus être considéré comme un conflit que la maltraitance à l'égard des enfants ou les violences domestiques. Selon Cohen (2002), dans le cas d'une relation si asymétrique que celle entre le harceleur·euse et sa victime, il est inapproprié de proposer une médiation, surtout si aucune autre mesure n'a été prise en réaction aux comportements de harcèlement. Agir de la sorte reviendrait à tolérer implicitement de tels comportements. Limber (2002) le rejoint sur ce point en expliquant que l'utilisation de la médiation dans

Médiation par les pairs

les cas de harcèlement envoient des messages inappropriés du type «Vous avez tou·te·s les deux partiellement tort et partiellement raison» ou «Vous devez résoudre ce conflit entre vous» alors que les messages adéquats à faire passer seraient, pour l'élève qui harcèle, «Ton comportement est inapproprié et ne sera pas toléré» et, pour celui ou celle qui se fait harceler, «Personne ne mérite de se faire harceler et nous allons faire tout ce que nous pouvons pour y mettre fin». En plus d'envoyer des messages inappropriés aux élèves, se retrouver en face de son agresseur peut être une expérience très dure à vivre pour l'élève victime et constituer une sorte de victimisation en tant que telle (Limber, 2002). Englander (2005) et Philipson (2011) font le parallèle entre les cas de harcèlement et de violences conjugales. Dans les deux cas, la relation entre la victime et son agresseur·euse est caractérisée par un déséquilibre de pouvoir qui reste présent pendant la médiation. Fischer et al. (1993; cité par Philipson, 2011) se sont intéressés à la médiation dans le cas des violences conjugales et expliquent que l'agresseur pourrait utiliser sa culture de domination pendant le processus de médiation afin de s'assurer d'obtenir une issue qui lui est favorable. En effet, étant donné leur histoire partagée, il existerait entre les deux personnes des méthodes de communication idiosyncrasiques (propres à ces personnes) qui permettraient à l'agresseur d'avoir des mots, gestes et expressions d'intimidation imperceptibles pour le ou la médiateur·trice. Même lorsque celui ou celle-ci interagit seul·e avec la victime, cette dernière subira toujours le contrôle de son agresseur·euse et risque donc de dénier, minimiser ou cacher l'abus plutôt que de chercher de l'aide (Fischer et al., 1993; cité par Philipson, 2011). L'usage de la médiation est donc problématique dans le cas des violences conjugales et est d'ailleurs parfois empêché par des règles statutaires (par exemple en Floride, voir Philipson, 2011). Selon Philipson (2011) utiliser la médiation dans le cas du harcèlement devrait être tout autant dissuadé.

La conclusion de ces auteur·e·s est donc que, d'un point de vue éthique, la médiation ne devrait généralement pas être utilisée pour résoudre des cas de harcèlement. Elle pourrait toutefois l'être pour résoudre des cas de conflits pouvant mener à du harcèlement (Rigby, 2014) ou être envisagée comme deuxième recours dans des cas de harcèlement, mais seulement à condition que des conditions précises soient respectées. Selon Cohen (2002), il faut que l'élève subissant le harcèlement désire sincèrement parler à la personne l'ayant harcelé et que le comportement de celle-ci ait déjà été pris en charge autrement par un adulte. Limber (2002) rajoute que l'élève victime de harcèlement doit avoir été adéquatement préparé à la séance de médiation qui doit être supervisée par un adulte qualifié. Une médiation par les pairs au sens strict ne pourrait donc pas être envisagée.

Il y a-t-il des preuves de l'efficacité de la médiation par les pairs ?

1. Obstacles aux études d'évaluation

Johnson & Johnson (1996) expliquent que les programmes de résolution de conflit et de médiation par les pairs sont populaires, mais que, bien qu'il existe de nombreux articles portant sur le sujet, ceux-ci consistent uniquement en description de programmes, de lignes directrices pour les implanter ou de récits anecdotiques de leur efficacité. Le manque d'évaluation des programmes de médiation par les pairs serait dû à plusieurs raisons citées par Johnson & Johnson (1996). Il faut d'abord savoir que ces programmes ont été développés en marge des théories et recherches pertinentes, sur des modèles autres que ceux des théories du conflit. Cette séparation importante avec la théorie rend ardue l'évaluation de ces programmes

Médiation par les pairs

étant donné qu'il est difficile de définir en quoi ils consistent exactement et donc difficile tant de répliquer les études existantes que de savoir quels aspects d'un programme sont liés à son efficacité éventuelle. En plus de cette ambiguïté au niveau des programmes eux-mêmes, il existe une ambiguïté au niveau des variables dépendantes. Il est généralement compliqué de déterminer exactement ce qui est mesuré et donc compliqué de comparer les résultats obtenus d'une étude à l'autre. En plus de cela, les programmes de médiation par les pairs sont généralement évalués par des membres du personnel scolaire qui n'ont pas les ressources nécessaires pour engager des chercheur-euse-s ou pour obtenir la formation, le temps, l'aide et le matériel nécessaire afin de conduire eux et elles-mêmes des recherches de qualité. Les recherches portant sur ces programmes sont donc généralement de très faible qualité méthodologique (absence de groupe contrôle, petits échantillons, mesures prises auprès d'élèves choisi-e-s non aléatoirement, validité et fidélité faible ou inconnue des variables dépendantes, étude des effets à court terme uniquement, absence de réplication...).

Le constat de Johnson & Johnson (1996) est partagé par d'autres auteur-e-s. Stacey-Cremin (2001), par exemple, pointe également le fait que les études réalisées sur les programmes de médiation par les pairs tendent à être descriptives et informelles et sont presque uniquement menées aux États-Unis. Selon Englander (2005), le succès apparent que connaît la médiation par les pairs en général décourage une évaluation critique de son efficacité pour différents types de conflits entre élèves. Plus particulièrement, l'efficacité de la médiation dans les cas de harcèlement ne serait pas prouvée.

2. Efficacité dans le cas du harcèlement

Lorsque l'on s'intéresse à l'efficacité de la médiation par les pairs en lien avec le harcèlement, il faut distinguer les effets directs et indirects du programme. Il est possible de se dire que, sans que la médiation soit directement utilisée pour régler les situations de harcèlement, le fait d'avoir un programme de médiation par les pairs dans l'école aura indirectement un effet positif sur le harcèlement. Plusieurs études (Smith et al., 2002; Cremin, 2002; Harris, 2005; tous cités par Philipson, 2011) semblent effectivement montrer que la présence d'un programme de médiation par les pairs peut avoir des effets secondaires positifs sur les attitudes anti-harcèlement et la fréquence du harcèlement.

Par contre, **très peu d'évidences soutiennent le fait qu'utiliser la médiation par les pairs pour régler directement des situations de harcèlement a une efficacité quelconque.** D'après Noaks & Noaks (2009), le programme de médiation par les pairs Playground Peacemaker (Farrington, 2000; cité par Noaks & Noaks, 2009) serait associé à une diminution des taux de harcèlement rapporté par les élèves. Mais leur étude ne comporte pas de groupe contrôle et aucune analyse statistique n'est reprise dans leur article. Dans sa thèse, Stacey-Cremin (2001) met en évidence l'effet bénéfique d'un programme de médiation par les pairs appelé Ice-berg sur la fréquence de la victimisation autorapportée. Toutefois, l'effet positif du programme est uniquement observé dans une des trois écoles étudiées et ne concerne que la victimisation physique. De plus, l'étude comporte de nombreuses limites méthodologiques (abandon du programme à mi-chemin dans deux des trois écoles, contamination du groupe contrôle, défauts des analyses statistiques utilisées, très petit échantillon final...).

Il y a donc une absence d'étude de qualité portant spécifiquement sur les effets de la médiation par les pairs sur le harcèlement. Par contre, certaines études investiguent les effets sur le harcèlement de programmes

Médiation par les pairs

plus globaux reprenant notamment des composantes de médiation par les pairs. Dans leur méta-analyse portant sur l'efficacité des programmes anti-harcèlement, Ttofi & Farrington (2011) ont tenté de relier les différents éléments des programmes avec les tailles d'effet obtenues. Il en ressort que le seul élément qui est négativement relié à l'efficacité est le travail avec les pairs (qui inclut la médiation par les pairs). Cela voudrait dire que le fait d'inclure une composante de médiation par les pairs dans un programme anti-harcèlement peut amener à une augmentation plutôt qu'à une diminution du taux de harcèlement.

3. Efficacité dans d'autres contextes

La médiation par les pairs semble donc plutôt à déconseiller dans le cas du harcèlement. Cela ne veut pas dire qu'elle n'est pas intéressante dans d'autres contextes. Plusieurs revues de la littérature et méta-analyses ont été réalisées sur le sujet. Leurs conclusions sont brièvement reprises ici.

Johnson et Johnson (1996) ont réalisé une revue de la littérature portant sur l'efficacité des programmes de résolution de conflits et de médiation par les pairs. Il en ressort que ce type de programmes permet aux élèves de connaître les procédures de négociation et de médiation, d'utiliser ces procédures dans des conflits réels, de transférer ces procédures à des conflits ayant lieu en dehors de la classe et de l'école et d'utiliser des procédures de négociation intégrative pour résoudre un conflit même quand il y aurait moyen de le résoudre avec une procédure distributive²⁰. D'après Johnson et Johnson (1996), les études permettant de tirer ces conclusions seraient de bonne qualité méthodologique, mais portent presque toutes sur le même programme, Teaching Students to Be Peacemakers Program (un programme développé par Johnson et Johnson), ce qui rend ces résultats peu généralisables. Au niveau des effets plus distaux, il ressort de la revue de Johnson et Johnson (1996) qu'une formation à la résolution de conflit ou à la médiation par les pairs, si elle est intégrée dans des unités de cours, peut avoir un effet bénéfique sur la réussite des élèves et que ce type de programme permet parfois une amélioration du climat scolaire, de la santé psychologique, de l'estime de soi, de l'autorégulation et de la résilience des élèves ainsi qu'une diminution des problèmes disciplinaires, bagarres, retenues et exclusions. Ces résultats sont tirés d'études portant sur une diversité de programmes, mais donc la qualité serait nettement plus faible.

Un peu plus récemment, Burrell, Zirbel et Allen (2003) ont réalisé une méta-analyse portant sur l'efficacité des programmes de médiation par les pairs en milieu scolaire. 43 études quantitatives réalisées entre 1985 à 2003 ont été retenues. Aucun critère méthodologique n'a été utilisé pour choisir les études à inclure (qui ne possèdent par exemple pas toutes de groupe contrôle). Selon les résultats de leur méta-analyse, le taux de succès de la médiation par les pairs (nombre de cas où un accord est trouvé) est de 93 % tandis que le taux de satisfaction des participant·e·s est de 88 %. De plus, les programmes de médiation par les pairs auraient un effet positif sur le climat scolaire ainsi que sur le nombre de suspensions, expulsions et actions disciplinaires. Plus spécifiquement pour les médiateur·trice·s, ces programmes seraient associés à une capacité à suivre les étapes de la médiation et à mener des interventions cohérentes, à une augmentation

²⁰ Johnson (1991; cité par Johnson & Johnson, 1996) parle de stratégie intégrative lorsqu'un accord est cherché de façon à permettre aux deux partis d'atteindre leurs buts tout en maintenant une relation positive. Au contraire lorsqu'une personne adopte une stratégie distributive, elle cherche à atteindre son objectif en forçant ou persuadant l'autre de céder.

Médiation par les pairs

des connaissances et de la compréhension des conflits, à une perception plus positive des conflits et à une augmentation des compétences scolaires et de l'estime de soi.

Gerrard & Lipsey (2007) ont réalisé une méta-analyse sur les effets de l'éducation à la résolution de conflits en général. Pour pouvoir être prises en considération dans leur méta-analyse, les études devaient comporter un groupe contrôle. 36 études, toutes réalisées aux États-Unis ont été incluses. 17 études portent sur la médiation par les pairs, 16 sur des programmes directs d'instruction de compétences et 3 sur l'éducation à la résolution de conflits intégrée dans les programmes scolaires ordinaires (ex. discussion des méthodes de résolution de conflits en partant d'une leçon d'histoire ou de littérature). Il ressort de leur méta-analyse que la taille moyenne de l'effet de ce type de programme sur les comportements antisociaux des élèves est assez faible, mais, selon les auteurs, assez importante pour avoir une signification pratique et justifier l'utilisation de programmes d'éducation à la résolution de conflit. Il n'y a aucune différence significative de taille d'effet suivant le type d'éducation à la résolution de conflit dispensée (médiation par les pairs ou autre), mais des effets plus importants sont observés lorsqu'aucun problème d'implantation n'est rapporté dans l'étude. Les auteurs en concluent donc que la façon dont un programme bien conçu et structuré est implanté semble plus importante que le contenu spécifique du programme.

Ces données suggèrent donc que les programmes de médiation par les pairs pourraient avoir des effets positifs (en dehors du harcèlement). Toutefois, deux limites viennent nuancer leur efficacité. Tout d'abord, alors que le succès de la médiation par les pairs est souvent évalué sur base de l'atteinte ou non d'un accord à la fin de la séance, il est intéressant de se pencher sur le type d'accord trouvé. **La solution la plus souvent adoptée serait pour les deux élèves en conflits de s'éviter l'un-e l'autre** (Smith et al., 2002; cité par Philipson, 2011; Long, Fabricius, Musheno, & Palumbo, 1998; Johnson et Johnson, 1996) ce qui n'est pas en accord avec les principes de la médiation et est souvent irréaliste pour des élèves fréquentant la même école (Philipson, 2011). Ensuite, il ressort des différentes études que **la majorité, et parfois même la totalité, des effets positifs des programmes de médiation par les pairs sont observés chez les médiateur-trice-s** et non chez les médié-e-s. Or, les médiateur-trice-s sont souvent choisi-e-s sur base de leurs capacités de leadership positif (Flecknoe, 2005). Les médiateur-trice-s possèdent donc déjà de bonnes compétences sociales avant d'être formé-e-s et sont généralement des élèves ayant un faible risque de présenter des comportements antisociaux, ce qui veut dire que ce sont les élèves qui en ont le moins besoin qui bénéficient le plus des programmes de médiation par les pairs (Casella, 2000).

4. Conditions d'implantation

La question de l'implantation est généralement absente des évaluations des programmes de médiation par les pairs. Pourtant, comme le suggèrent les résultats de Gerrard et Lipsey (2007), elle serait importante. Il semblerait qu'une certaine cohérence entre le programme et le contexte dans lequel il est implanté est nécessaire à son succès.

Tout d'abord, selon Lindsay (1998), un obstacle majeur à l'institutionnalisation des programmes de résolution de conflits et de médiation par les pairs serait le fait qu'ils sont basés sur des postulats incompatibles avec la culture de beaucoup d'écoles. Comme l'expliquent Johnson & Johnson (1996), la procédure utilisée pour résoudre un conflit et le contexte dans lequel celui-ci est apparu peuvent être congruents ou non. Lorsqu'ils sont congruents, par exemple lorsqu'une procédure intégrative telle que la

Médiation par les pairs

médiation par les pairs est utilisée dans un contexte coopératif, les conflits auront tendance à être gérés plus facilement que lorsqu'ils ne le sont pas. Dans ce second cas, les résultats de la résolution du conflit pourraient être destructeurs. Quand les programmes de résolution de conflit et de médiation par les pairs sont implantés dans un contexte compétitif et individualiste, leur efficacité peut être sérieusement compromise (Johnson & Johnson, 1996). Or, la plupart des écoles seraient dominées par la compétition et non par la coopération. Sellman (2002) met lui aussi en avant le fait que certains programmes de médiation échouent parce qu'ils ne sont pas compatibles avec la vision globale de l'école, trop autoritariste.

Ensuite, il est possible que le fait de ne pas prendre en compte le contexte global dans lequel les conflits apparaissent limite l'efficacité de la médiation par les pairs. Casella (2000) a réalisé une étude de cas approfondie de l'implantation d'un programme de médiation par les pairs dans une école secondaire. Il ressort de son étude que si la médiation peut fonctionner pour des conflits simples, elle n'est pas adaptée pour des formes plus complexes de conflits auxquels les médiateur-trice-s ne sont pas préparé-e-s. Dans l'école étudiée, de nombreux conflits traités en médiation sont liés à des éléments contextuels beaucoup plus globaux et impliquent des questions de pauvreté, racisme, homophobie, harcèlement sexuel... Or, les médiateur-trice-s apprennent via le programme à se centrer sur les caractéristiques et comportements individuels des élèves sans aucunement prendre en compte le contexte dans lequel les conflits sont apparus. Il n'y a aucune reconnaissance dans le programme de médiation que le déclenchement d'une partie des conflits est lié à une violence systématique associée aux discriminations et injustices de la société. De même, il n'y a aucune reconnaissance du rôle que la structure scolaire peut jouer dans le déclenchement des conflits. Selon Casella (2000), pour qu'un programme de médiation par les pairs puisse être réellement efficace, il faut que ces questions puissent être ouvertement discutées, malgré leur caractère controversé.

Un exemple de programme de médiation par les pairs, *Vers le Pacifique*

Il existe de très nombreux programmes de médiation par les pairs. Leur succès a débuté aux États-Unis dans les années 60 avec Teaching Students to Be Peacemakers Program (Johnson & Johnson, 1996), mais c'est surtout pendant les années 90 qu'ils ont proliféré avec, en 1994, entre 5000 et 8000 programmes d'éducation à la résolution de conflits aux États-Unis (Lindsay, 1998). Ils se sont ensuite répandus dans les autres pays anglophones et en Europe (Stacey-Cremin, 2001). Dans le monde francophone, le programme de médiation par les pairs le plus courant est Vers le Pacifique (Institut Pacifique, n.d.). Ce programme est disponible en Belgique, tout comme le programme Graines de médiateurs développé par l'Université de Paix (Université de Paix, 2010).

Comme l'utilisation de programme de médiation par les pairs pourrait être délétère dans le cas du harcèlement, aucun programme ne sera abordé en profondeur dans ce chapitre-ci. Toutefois, étant donné que le programme Vers le Pacifique est présenté par ces concepteurs comme en moyen de lutter contre le harcèlement, il semble intéressant de s'y attarder. Dans les brochures de présentation, bien qu'il ne soit pas directement dit que Vers le Pacifique permet de réduire le harcèlement (ou l'intimidation, traduction courante du terme « bullying » au Québec), il est mentionné que « Le programme Vers le pacifique est un outil de prévention de la violence qui répond à certaines exigences de la Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école » (Institut Pacifique, 2017) ou encore que « Vers le pacifique c'est : Un

Médiation par les pairs

moyen d'atteindre les objectifs du plan de lutte pour prévenir et contrer l'intimidation et la violence» (Institut Pacifique, 2016).

Le programme Vers le Pacifique a été lancé en 1998 par le centre Mariebourg (Vadeboncoeur, 2005). Il est maintenant chapeauté par l'Institut Pacifique (Institut Pacifique, n.d.). Le programme est fort populaire au Québec et est également disponible au Canada anglophone, en Belgique, en France, en Bolivie et au Pérou (Vadeboncoeur, 2005). En 2000, la version initiale du programme a été complètement restructurée pour répondre aux nouvelles politiques scolaires du Québec. Cette nouvelle version du programme, décrite ci-dessous, a été développée en tenant compte des résultats obtenus par Rondeau, Bowen et Bélanger (1999) lors de l'évaluation initiale du programme (Bowen et al., 2007).

Vers le Pacifique part du principe que si les élèves agissent de manière agressive c'est soit parce qu'ils et elles ne possèdent pas les habilités sociales qui leur permettrait d'agir de manière prosociale soit parce que leurs émotions les empêchent d'y avoir recours. Afin d'identifier les habilités que les élèves devraient développer, le programme se base sur le modèle du traitement de l'information sociale. De plus, il s'intéresse au rôle que jouent les émotions dans ce traitement (Vadeboncoeur, 2005). Comme l'expliquent Bowen et al. (2007), le programme, qui s'étale sur deux ans minimum, est divisé en trois volets. Le premier volet vise à conscientiser, sensibiliser et former tou-te-s les élèves ainsi que leurs enseignant-e-s au développement des habilités sociales ainsi qu'à la résolution de conflits. Cela passe par une formation du personnel scolaire ainsi que par des ateliers ayant comme thèmes le conflit, les sentiments, la colère, l'empathie, l'estime de soi, la communication, l'écoute, la résolution de conflit et la sensibilisation à la médiation. Ces ateliers existent pour toutes les années de maternelles et primaire et sont dispensés par l'enseignant-e dans sa classe. Ils ont comme objectifs de favoriser une vision différente des situations conflictuelles chez les élèves; d'encourager leur acquisition d'habiletés d'écoute, de jugement critique, d'expression verbale et de maîtrise de soi; de développer une meilleure compréhension et une meilleure gestion de leurs conflits; de les aider à améliorer leurs relations avec autrui et d'augmenter leur compréhension d'eux-elles-mêmes et des autres. Le deuxième volet, qui s'implante l'année suivante, consiste à sélectionner, former, superviser et encadrer des élèves de 5ème et 6ème primaire qui pourront agir comme médiateur-trice-s lors de conflits entre élèves. Ces objectifs sont d'amener les élèves à utiliser la médiation comme alternative efficace aux approches infructueuses de résolution de conflits; de reconnaître et développer leurs compétences de résolution des conflits; de les encourager à s'impliquer dans la résolution de conflits; et de les responsabiliser dans la gestion de leurs propres conflits. Finalement, le 3ème volet, qui s'implante en parallèle aux deux autres, consiste à informer les parents et à les inviter à participer à des rencontres autour du thème de la promotion des conduites pacifiques et de la résolution de conflits.

Les effets de la première version de Vers le Pacifique ont été investigués dans une étude quasi expérimentale réalisée par Rondeau et al. (1999). L'étude porte sur environ 2000 élèves issu-e-s d'écoles implantant le programme en 1995-1996 et en 1996-1997 ou d'écoles servant de groupe contrôle en 1995-1996 et implantant le programme en 1996-1997. Lors de la première année, le programme a peu d'effet sur l'ensemble des élèves. Le seul effet positif observé est une augmentation des compétences comportementales des élèves et un effet négatif est également présent (il y a dans la condition expérimentale une hausse du retrait social qui n'est pas présente dans la condition contrôle). Par contre,

Médiation par les pairs

Vers le Pacifique a des effets bénéfiques sur les médiateur·trice·s (diminution des niveaux de retrait social et d'agressivité et augmentation du niveau de contrôle de soi). Lors de la seconde année, les médiateur·trice·s ne semblent plus bénéficier du programme (peut-être à cause d'un effet plafond) et, comme il n'y a plus de groupe contrôle, il n'est plus possible d'investiguer les effets du programme pour l'ensemble des élèves. Des variations importantes sont observées entre les écoles.

Bowen et al. (2006) ont réalisé une étude longitudinale testant l'impact de la deuxième version de Vers le Pacifique. L'étude, ayant un design RCT, s'est déroulée de 2001 à 2005 dans 13 écoles primaires de la région de Montréal. Huit écoles ont implanté le programme pendant les 4 ans et cinq écoles ont servi de groupe contrôle lors des deux premières années puis ont implanté le programme (il était supposé y avoir huit écoles dans la condition contrôle, mais trois ont abandonné avant le début de l'étude). Environ 5000 élèves ont été exposé·e·s au programme, mais 30 % n'ont pas reçu le consentement de leurs parents pour participer à l'étude. De plus, le taux d'attrition était important (beaucoup d'élèves n'ont pas pu être suivis jusqu'au bout de l'étude). Les données proviennent d'un questionnaire rempli par les élèves et portant sur leurs connaissances en lien avec la résolution de conflits, de désignations comportementales par les pairs, d'un questionnaire portant sur le comportement des élèves rempli par leur enseignant·e et d'entrevues structurées réalisées avec certain·e·s élèves. Il y a eu, en tout sept temps de mesure (début et fin de chaque année en 2001-2002, 2002-2003 et 2003-2004 ainsi qu'en mai-juin 2005), mais toutes les mesures n'ont pas été prises à chaque fois. L'efficacité du programme a été testée via des analyses hiérarchiques multiniveaux. Certains effets proximaux positifs ont été observés tant au niveau des mesures auto-rapportées, rapportées par les pairs et rapportées par les enseignant·e·s qu'au niveau des entretiens structurés. Concernant les effets distaux, le programme semble associé à une augmentation des conduites prosociales (désignations des pairs) ainsi qu'à une diminution des problèmes externalisés et internalisés (évaluation d'enseignant·e·s). Les effets sont modérés par l'âge des élèves, leur genre ainsi que le statut plus ou moins défavorisé de l'école, avec des effets plus importants pour les filles, chez les élèves plus jeunes et dans les écoles moins défavorisées.

Deux thèses portent sur les effets de Vers le Pacifique auprès d'un public plus spécifique. Vadeboncoeur (2005) a mené une étude quasi expérimentale dans 4 écoles primaires défavorisées de la région de Montréal (233 élèves) afin d'investiguer les effets du programme chez les 4-5 ans. Les données sont issues de mesures prises auprès des pairs et des enseignant·e·s ainsi que d'observations en situation contrôlée. Après un an d'implantation du programme, il n'y a pas d'effet au niveau des mesures rapportées par les pairs tandis qu'après deux ans, quelques effets positifs sont observés (sur la popularité des élèves, un des trois comportements prosociaux évalués et un des six comportements agressifs mesurés). Il n'y a aucun effet sur les comportements de retrait social. Des mesures n'ont été prises auprès des enseignant·e·s qu'après deux années d'implantation. Une amélioration est présente pour les comportements prosociaux, mais pas pour les comportements d'évitement ou de retrait. Aucun effet sur les comportements des élèves n'est rapporté par les observateur·trice·s externes. Par contre, une augmentation plus importante des solutions constructives proposées est observée dans le groupe expérimental que dans le groupe contrôle. Les observations n'ont été menées qu'au premier post-test. Il n'est donc pas possible de savoir si cet effet se maintient dans le temps. Beaumont (2005) s'est quant à elle intéressée à l'implication d'élèves présentant des troubles du comportement dans un programme de médiation par les pairs, non seulement en tant que médié·e·s, mais également en tant que médiateur·trice·s. L'étude porte sur 141 élèves entre 9

Médiation par les pairs

et 12 ans présentant des troubles du comportement issu-e-s de quatre écoles d'enseignement spécialisé (deux implantant le programme et deux servants de condition contrôle). Mis à part une diminution du nombre de rapports d'incident disciplinaire dans les écoles du groupe expérimental, les effets bénéfiques de la médiation par les pairs se limitent aux médiateur-trice-s (qui montrent une augmentation de l'autocontrôle comportemental, de l'expression des habilités sociales et de l'estime de soi ainsi qu'une diminution de l'agressivité). Des effets négatifs ont aussi été observés chez ces élèves, avec une augmentation significative de l'anxiété chez ceux et celles étant intervenus un nombre important de fois et une influence négative des médiations non réussies sur la satisfaction personnelle des médiatrices (l'effet est uniquement présent chez les filles). Il semble donc que le programme ait uniquement un effet positif pour les élèves médiateur-trice-s. Toutefois, il y avait uniquement 15 élèves adossant ce rôle ce qui limite fortement la validité des résultats.

Il semble donc que Vers le Pacifique puisse être associé à certains effets bénéfiques sur les connaissances, compétences et comportements des élèves. Cependant, il n'y a aucune évidence amenant à conclure que le programme pourrait être utilisé pour prévenir ou intervenir face au harcèlement.

Conclusion

En conclusion, il semble que **la médiation par les pairs ne devrait pas être utilisée comme réponse aux situations de harcèlement. Outre le fait qu'aucune étude de qualité ne soutienne son efficacité dans ce cas spécifique, il existe plusieurs raisons de proscrire son usage étant donné le déséquilibre de pouvoir qui caractérise la relation entre la victime et l'auteur-e du harcèlement. De plus, les résultats de la méta-analyse de Ttofi et Farrington (2011) suggèrent que l'inclusion d'une composante de médiation par les pairs dans un programme anti-harcèlement peut empirer la situation.**

Cette conclusion ne remet pas en cause l'utilisation de la médiation par les pairs dans d'autres contextes. En effet, il semble que certains effets positifs soient associés à son utilisation. Toutefois, la plupart des effets observés le sont sur les élèves ayant un rôle de médiateur-trice, qui sont généralement ceux et celles en ayant le moins besoin. Il semble donc intéressant de privilégier un programme de médiation dans lequel tous les élèves sont formé-e-s et peuvent alors être médiateur-trice-s à tour de rôle. De plus, lorsqu'un programme de médiation par les pairs est introduit dans une école, il devrait sans doute être accompagné d'une réflexion sur la culture de l'école et, si nécessaire, de changements visant à la rendre plus démocratique et coopérative.

Chapitre 8 : Approches réactives sans confrontation

Introduction

Comme l'explique Rigby (2014), pour contrecarrer le harcèlement, les écoles utilisent tant des stratégies préventives que réactives. Actuellement, une emphase majeure est mise sur la prévention. Cependant, même avec les stratégies de prévention les plus efficaces, le harcèlement est loin d'être éradiqué. Des cas de harcèlement ont toujours lieu et les enseignant·e·s sont supposé·e·s gérer ces cas.

D'après des études réalisées dans différents pays, il semble que les interventions des enseignant·e·s face au harcèlement sont inconsistantes et peu fréquentes (Atlas & Pepler, 2001; Olweus, 1993; Slee, 1993; cités par Sairanen & Pfeffer, 2011). Une des raisons expliquant ce manque d'intervention serait que les enseignant·e·s ne savent pas comment réagir, ni quelle stratégie utiliser (Boulton, 1997; cité par Sairanen & Pfeffer, 2011). De plus, lorsqu'ils et elles interviennent, c'est souvent avec une efficacité limitée. Fekkes, Pijpers et Verloove-Vanhorick (2005) ont par exemple fait passer un questionnaire à 2766 élèves de primaire aux Pays-Bas. Les élèves qui rapportent se faire fréquemment harceler indiquent que leur enseignant·e est au courant de la situation dans 65,2 % des cas. Parmi ces incidents-là, les élèves rapportent que l'enseignant·e n'a rien fait dans 12,5 % des cas, est intervenu, mais d'une façon qui a empiré la situation dans 14,6 % des cas, est intervenu sans que cela change la situation dans 29,9 % des cas et est intervenu d'une façon qui a permis une amélioration de la situation dans 43 % des cas. Cela veut donc dire que **même lorsque les enseignant·e·s sont mis au courant d'une situation de harcèlement, ils et elles interviennent efficacement dans moins de la moitié des cas.**

Il apparaît donc essentiel de savoir quelles interventions peuvent être mises en place et avec quelle efficacité. C'est pourquoi les approches réactives seront abordées dans ce chapitre, malgré un manque important d'évaluations rigoureuses portant sur le sujet. Mis à part la médiation par les pairs (qui fait l'objet d'un autre chapitre), les stratégies d'intervention qui sont les plus clairement définies et les plus souvent évaluées sont la méthode du groupe de soutien et celle des préoccupations partagées. Bien que ces méthodes se distinguent sur certains points, elles sont très semblables, tant dans leur philosophie que dans leur mise en œuvre, ce qui explique qu'elles soient regroupées dans un même chapitre. Ces deux méthodes, parfois désignées sous le terme d'approches sans confrontation, seront décrites avec les principales autres méthodes d'intervention dans la première partie de ce chapitre. La seconde partie portera sur leur efficacité.

Survol des méthodes d'intervention existantes

Dans un livre portant sur les différents types d'interventions que les écoles peuvent employer pour réagir au harcèlement, Rigby (2012) identifie six approches principales : les sanctions directes, les pratiques réparatrices, le renforcement de l'élève victime de harcèlement, la médiation, la méthode du groupe de soutien et la méthode des préoccupations partagées. Il existe également d'autres types d'interventions, moins utilisées, telles que les tribunaux scolaires (ce sont alors d'autres élèves qui proposent aux autorités

Approches réactives

scolaires la sanction à appliquer), les thérapies de groupes, l'art-thérapie, la mise en place de contrats comportementaux avec l'élève auteur-e du harcèlement, les cercles d'amitié... (Thompson & Smith, 2011).

1. Sanctions directes

Le terme «sanctions directes» désigne les conséquences négatives imposées aux élèves ayant été identifié-e-s comme auteur-e-s de harcèlement. L'utilisation de sanctions directes est parfois appelée «approche traditionnelle». Cette approche implique le développement et la communication de règles claires quant aux comportements acceptables et inacceptables et des conséquences associées au non-respect de ces règles (Nickerson & Rigby, 2017; Rigby, 2014). D'après les résultats d'une enquête nationale réalisée en Angleterre par Thompson & Smith (2011), les sanctions directes sont utilisées par 92 % des écoles, ce qui en fait l'approche utilisée par le plus grand nombre d'écoles. Toutefois, elles sont rarement utilisées comme seule réponse au harcèlement. De plus, seulement la moitié des autorités locales recommandent ce type d'approche.

Selon Rigby (2012), l'avantage principal de l'approche traditionnelle est que, comme qu'elle est généralement bien acceptée par tou-te-s les enseignant-e-s, elle est souvent utilisée de manière cohérente au niveau de l'école dans son entièreté. Toutefois, la popularité de cette méthode ne prouve en rien son efficacité. De plus, comme l'expliquent Thompson et Smith (2011), il ne s'agit pas d'une méthode ou d'une stratégie en tant que telle, mais d'un terme englobant une diversité de procédures disciplinaires utilisées par les écoles (réprimandes verbales, entretiens avec les parents, retenues, retrait de privilèges, exclusion temporaire de la classe ou de l'école, exclusion définitive...). Il est donc possible que certaines de ces procédures soient efficaces et d'autres non. Ayers, Wagaman, Geiger, Bermudez-Parsai et Hedberg (2012) ont réalisé une étude à ce sujet. Ces auteur-e-s avaient accès aux rapports disciplinaires de 166 écoles des États-Unis et ont donc pu examiner l'impact de différents types de sanctions. Cet impact a été évalué en observant la proportion d'élèves qui recevaient un second rapport disciplinaire pour harcèlement après en avoir reçu un premier. Il ressort de l'étude que le retrait de privilèges et les rencontres entre parents et enseignant-e-s sont associés à un taux de récurrence plus faible que les sanctions qui consistent uniquement à retirer temporairement l'élève de son environnement (retenue, exclusion temporaire de la classe ou de l'école ou envoi dans le bureau de la direction). Il semble donc que toutes les sanctions ne se valent pas (il est toutefois possible que la sanction ait été choisie en fonction de la situation, ce qui biaiserait les résultats).

Rigby (2012) note plusieurs limites à l'efficacité de l'approche traditionnelle. Tout d'abord, les élèves, surtout les plus âgé-e-s, pourraient percevoir les sanctions comme injustes et être d'autant plus enclin-e-s à persister dans leur comportement. Ensuite, les conditions nécessaires pour modifier des comportements via l'utilisation de sanctions ne sont généralement pas retrouvées dans le cas du harcèlement (il est par exemple très difficile de réagir immédiatement et pour chaque acte étant donné que ceux-ci ne sont souvent pas détectés par les enseignant-e-s). Finalement, cette approche se focalise sur l'élève auteur-e de harcèlement sans reconnaître qu'il s'agit d'un phénomène de groupe et les sanctions, si elles semblent efficaces à court terme, pourraient susciter de la compliance de surface, mais pas un réel processus d'internalisation (Galand, 2009).

Approches réactives

2. Pratiques réparatrices

Le terme « pratiques réparatrices » reprend lui aussi une variété de réponses, allant d'une conversation informelle à une réunion formelle animée par un facilitateur. Le but de cette approche orientée vers le futur est de résoudre le conflit et de réparer le mal qui a été fait, ainsi que la relation entre les personnes concernées. Elle encourage les élèves auteur·e·s de harcèlement à reconnaître l'impact de leurs actions et leur donne l'opportunité de réparer leurs torts (Thompson & Smith, 2011). Généralement, une entrevue est organisée entre les élèves concerné·e·s afin que chacun·e puisse s'exprimer. D'autres personnes (élèves de la classe, parents des élèves...) peuvent également être présentes. L'auteur·e du harcèlement est tenu·e responsable de la situation, mais n'est pas puni·e. Il est attendu qu'il ou elle s'excuse et propose des actions visant à réparer ses actes. L'élève victime pourra décider d'accepter ou non ces actions (Rigby, 2014). D'après l'enquête de Thompson et Smith (2011), les deux tiers des écoles utilisent des approches réparatrices pour répondre au harcèlement et la majorité des autorités locales recommandent cette approche.

Rigby (2012) souligne qu'une limite de cette méthode est qu'elle se base fortement sur la honte de l'élève auteur·e de harcèlement. Or, selon certain·e·s psychologues, la honte serait une émotion négative qui ne permettrait pas un changement positif. Les défenseurs de la méthode répondent que l'accent serait mis sur une honte réintégrative et non stigmatisante, mais, toujours selon Rigby (2012), il n'y a pas moyen de s'assurer que ce soit bien le cas. Il propose donc que cette approche ne soit utilisée que dans les cas où la situation est claire, où tout le monde s'accorde sur ce qu'il s'est passé, et où l'auteur·e du harcèlement ressent du remords et est prêt·e à accepter de l'aide pour réparer ses actes.

3. Renforcement de l'élève victime de harcèlement

L'idée de cette approche est d'agir uniquement au niveau de cet·te élève de façon à lui donner les moyens de mettre lui ou elle-même fin à la situation. Il s'agira par exemple de l'aider à développer son assertivité, sa confiance en soi, son intelligence émotionnelle, ses compétences physiques ou verbales ou encore de lui apprendre des façons de répondre au harcèlement via des jeux de rôles. Selon Rigby (2012), un avantage de cette approche est qu'elle ne demande pas de confronter les élèves auteur·e·s de harcèlement, ce qui permettrait d'éviter toutes les conséquences négatives qu'une telle confrontation peut avoir. Elle permet également aux élèves victimes de s'en sortir d'eux ou d'elles-mêmes ce qui pourrait avoir un impact positif sur leur estime de soi. Mais il explique également que, outre le fait qu'il n'y ait pas encore de recherche permettant de savoir quelles techniques sont efficaces, cette méthode est peu utilisée parce qu'elle suppose que les élèves victimes sont en mesure de mettre fin au harcèlement. Or, ceux et celles-ci font déjà tout ce qui est en leur pouvoir pour s'en sortir et, même avec des compétences renforcées, ne sont pas dans une position leur permettant de changer la situation (Tolmatcheff, Hénoumont, Klee & Galand, à paraître). Selon Rigby (2012), il faut donc bien évaluer si cette approche est adéquate pour une situation donnée, ce qui est souvent difficile à faire.

4. Méthode du groupe de soutien

La méthode du groupe de soutien a été développée dans les années 90 par Maines et Robinson sous le nom d'approche *No Blame* (Maines & Robinson, 1994). Une version un peu modifiée de cette approche et

Approches réactives

intitulée *The support group approach* a été développée par le Special Educational Needs Support Service de Kingston Upon Hull (Young, 1998). Il y a en fait très peu de différence entre cette version et la version originale que Maines et Robinson ont rebaptisée *The support group method*, reconnaissant que le nom proposé par Young était plus adéquat (P. K. Smith, Howard, & Thompson, 2007). Le principe de cette approche est qu'un groupe de soutien est composé pour mettre un terme à la situation de harcèlement. Sans que quiconque se fasse blâmer, ce groupe reçoit la responsabilité d'agir pour résoudre le problème (Young, 1998). L'idée derrière cette méthode est que les élèves auteur·e·s de harcèlement devraient ressentir de l'empathie pour leur victime lorsque sa détresse est partagée, et ce particulièrement s'ils et elles sont en compagnie d'autres élèves coopératif·ve·s. Le moteur de l'action est donc ici l'empathie, et non la honte ou le remords comme dans les pratiques réparatrices (Rigby, 2012). De plus, également à la différence de l'approche réparatrice, il s'agit d'une approche sans confrontation : les élèves auteur·e·s du harcèlement ne sont pas blâmé·e·s et il n'est pas attendu qu'ils ou elles s'excusent. L'absence de punition permettrait aux élèves victimes de harcèlement d'être plus enclin·e·s à raconter ce qui est arrivé et à donner les noms des personnes concernées (Rigby, 2012).

L'approche comporte sept étapes, et est d'ailleurs parfois nommée *The Seven Steps approach* (P. K. Smith et al., 2007). Voici ces étapes telles que décrites par Young (1998), et donc légèrement différentes de celles proposées par Maines et Robinson (1994) :

- Étape 1 : L'adulte responsable de la situation rencontre tout d'abord l'élève victime (appelé·e X ci-après) et, sans jugement ni remise en question de la validité de ce qui est dit, l'écoute raconter ce qu'il ou elle désire partager. Après lui avoir bien précisé que personne ne sera puni, l'adulte lui demande de nommer les élèves qui le ou la harcèlent ainsi que des élèves témoins de ces situations et des ami·e·s ou personnes qui pourraient le ou la soutenir. L'objectif de la rencontre est d'obtenir ces noms ainsi que d'assurer à X qu'une solution est possible.
- Étape 2 : À partir des noms donnés, un groupe de 6 à 8 élèves est constitué et rencontré. L'adulte assure au groupe que personne n'aura d'ennui et ne fait jamais mention du rôle des élèves (harceleur·euse, témoin ou ami·e). Il explique que X se sent malheureux·se et qu'ils et elles ont été choisi·e·s pour l'aider.
- Étape 3 : L'adulte renforce l'empathie que le groupe ressent pour X sans révéler ce qu'il ou elle a partagé, mais en amenant le groupe à se souvenir de moments où eux·elles-mêmes se sont senti·e·s malheureux·ses à l'école.
- Étape 4 : L'adulte dit aux élèves que personne ne devrait se sentir mal à l'école et qu'ils et elles sont sans doute bien placé·e·s pour savoir quand et pourquoi X se sent malheureux·se. Les élèves ont alors la possibilité de raconter ce qui se passe, mais sans donner de noms pour garder une atmosphère exempte de jugement.
- Étape 5 : Les élèves doivent proposer des moyens d'améliorer la situation (ex. s'assurer que X ne soit pas seul·e à la récréation, lui proposer de l'aide avec ses devoirs...). L'adulte n'impose rien aux élèves qui ne doivent pas s'engager à certains comportements, juste réfléchir à ce qu'ils et elles pourraient concrètement mettre en place.
- Étape 6 : L'adulte remercie les membres du groupe et, en leur demandant de lui faire un rapport de la situation la semaine suivante, il ou elle leur passe la responsabilité de la situation.

Approches réactives

- Étape 7 : Un suivi est assuré jusqu'à ce que cela ne semble plus nécessaire. L'adulte continue à rencontrer, séparément, X et son groupe de soutien afin de voir comment les choses se passent et de complimenter et remercier les élèves si tout va bien. Généralement, deux réunions de suivi sont suffisantes. Les parents de X sont tenus informés du suivi de la situation et ont la possibilité de s'exprimer.

Au niveau de sa mise en œuvre, Rigby (2013) pointe plusieurs limites à cette méthode. Tout d'abord, elle ne peut être utilisée que dans un nombre limité de situations de harcèlement. Elle n'est ni prévue pour les cas de harcèlement qui ne concernent que deux élèves (l'auteur-e et la victime) ni pour les cas plus sévères (avec des comportements criminels par exemple). Ensuite, toute forme de pression, telle que l'utilisation de menace ou de punition, est incompatible avec cette méthode qui vise une coopération volontaire. De plus, la victime et les auteur-e-s du harcèlement ne se rencontrent jamais et il n'est pas demandé à ces dernier-ère-s de s'excuser. Et finalement, cette méthode nécessite qu'il y ait des élèves prêts à soutenir l'élève victime et que l'adulte menant les entretiens dispose de très bonnes compétences.

5. Méthode des préoccupations partagées

La méthode des préoccupations partagées, traduction de *the method of shared concern*, est également désignée sous le terme de méthode Pikas, du nom du psychologue suédois l'ayant développé (Pikas, 2002). Comme l'explique ce dernier, cette méthode a été développée pour un cas bien spécifique : lorsqu'un-e élève se fait harceler par un groupe. Elle a également été développée pour les élèves de secondaire et non de primaire (Pikas, 2002). L'idée de base est que, en étant approché-e-s sans aucune accusation, les élèves vont probablement reconnaître que la situation est problématique et accepter d'agir pour la changer (Rigby, 2013).

Voici le déroulement de la méthode des préoccupations partagées telle que décrite par Pikas (2002) et Rigby (2012) :

- Phase 1 : Lorsqu'un cas de harcèlement est repéré, chaque élève suspecté-e d'y participer est rencontré lors d'une discussion individuelle avec l'adulte qui gère la situation. Les élèves auteur-e-s du harcèlement sont vu-e-s en premier lieu pour éviter que la victime ne se fasse accuser d'avoir rapporté. Ils ou elles sont vu-e-s individuellement pour qu'un lien de confiance puisse être créé avec l'adulte et que la communication soit libre de l'influence du groupe. Sans aucune accusation, l'adulte partage sa préoccupation pour l'élève victime de harcèlement. Il ne joue pas sur la culpabilité de l'élève, mais plutôt sur sa préoccupation d'être lui ou elle-même menacé-e par l'atmosphère agressive du groupe. Lorsque l'élève admet que la situation est difficile, il ou elle est amené-e à faire des propositions concrètes pour l'améliorer. Il est important que l'adulte écoute l'élève de façon attentive et non critique.
- Phase 2 : Juste après ces rencontres, l'adulte discute individuellement avec l'élève victime afin de le ou la soutenir et de le ou la mettre au courant des rencontres qui ont eu lieu et de la suite du processus. Lors de cette discussion, sans jamais l'accuser, l'adulte essaie de déterminer si l'élève victime ne joue pas d'une certaine façon un rôle « provocateur » dans la situation (ce qui serait le

Approches réactives

cas dans une minorité des cas). Si c'est effectivement le cas, il lui est suggéré de changer son comportement.

- Phase 3 : Lorsque certains progrès ont été réalisés, l'adulte discute avec les élèves auteur·e·s de harcèlement, en groupe, afin d'organiser l'entretien qu'ils ou elles auront avec l'élève victime. Il s'agit de rappeler les propositions faites en discussion individuelle et de décider de ce qui va être dit en début d'entretien. Cette rencontre permet aux élèves de se rendre compte que les autres se soucient de changer la situation, et de briser la croyance éventuelle que tou·te·s sont favorables au harcèlement.
- Phase 4 : Un entretien avec tou·te·s les élèves concerné·e·s est organisé pour décider d'une solution durable qui convient à tout le monde. L'adulte adopte alors un rôle de médiateur et l'entretien fini par la mise au point d'un accord pour améliorer la situation.
- Phase 5 : Un suivi de la situation est assuré, des entretiens continuent à avoir lieu tant que la situation n'est pas réglée.

Rigby (2012, 2013) cite plusieurs limitations à la mise en œuvre de cette méthode. Les deux premières limites citées sont les mêmes que pour la méthode du groupe de soutien : elle ne peut être utilisée que dans un nombre limité de situations de harcèlement et ne peut pas être associée à des pressions. Une troisième limite serait, selon lui, que cette méthode demande plus de formation et de temps de la part de l'adulte que la plupart des autres méthodes. Et finalement, dans la pratique, il est difficile de commencer par rencontrer les auteur·e·s du harcèlement, étant donné que c'est généralement l'élève victime (ou ses parents) qui met l'école au courant de la situation. On pourrait également rajouter que, comme avec la médiation par les pairs, le harcèlement est vu comme un conflit, ce qui peut être critiqué (voir le chapitre sur la médiation par les pairs). Pikas (2002) explique en effet que pour éviter de diaboliser les élèves auteur·e·s de harcèlement, il faut voir le harcèlement comme un conflit entre deux partis (avec des torts possibles des deux côtés). Toutefois, selon Rigby (2012) cette façon de voir les choses serait uniquement d'application lorsqu'il est connu que l'élève victime a agi de façon provocatrice²¹.

6. Utilisation des méthodes d'intervention par les enseignant·e·s

Afin de se faire une idée des approches que les enseignant·e·s ou conseiller·ère·s sont plus enclin·e·s à utiliser, Bauman, Rigby et Hoppa (2008) ont développé un questionnaire appelé le *Handling Bullying Questionnaire*. Après avoir lu une petite vignette décrivant un cas de harcèlement modérément sévère, 22 façons de réagir sont présentées aux participant·e·s. Sur une échelle allant de 1 (« Je ne ferais définitivement pas cela ») à 5 (« Je ferais définitivement cela »), les participant·e·s doivent indiquer à quel point il est probable qu'ils ou elles réagissent d'une telle façon. Ces façons de réagir sont regroupées en cinq grandes stratégies : punir l'élève auteur·e de harcèlement, travailler avec lui ou elle de manière non punitive, travailler avec l'élève victime (principalement pour développer son assertivité), impliquer d'autres adultes (enseignant·e·s, conseiller·ère·s, membres de la direction ou parents) et ignorer l'incident.

²¹ Rigby (2012) reprend l'idée de Pikas (2002) que, dans certains cas, la victime peut, par son comportement, provoquer ses agresseurs (Pikas donne l'exemple d'un élève victime de harcèlement après avoir proféré des insultes racistes). Cela ne sous-entend évidemment en aucun cas que l'élève victime de harcèlement mérite ce qui lui arrive ou en est responsable.

Approches réactives

L'étude de Bauman et al. (2008) portait sur 735 enseignant·e·s et conseiller·ère·s aux États-Unis, mais leur questionnaire a également été utilisé auprès de 141 enseignant·e·s de secondaire en Finlande (Sairanen & Pfeffer, 2011), de 94 conseiller·ère·s au Canada (Power-Elliott & Harris, 2012) ainsi que de 625 enseignant·e·s en Autriche et en Allemagne (Burger, Strohmeier, Spröber, Bauman, & Rigby, 2015). Les résultats de ces quatre études sont très semblables malgré les différences de contexte. Dans tous les cas, les stratégies sont classées dans le même ordre selon les scores moyens obtenus. La stratégie la plus plébiscitée est celle qui consiste à discipliner l'élève auteur·e de harcèlement. Les enseignant·e·s et conseiller·ère·s préfèrent ensuite impliquer d'autres adultes et travailler sans confrontation avec l'élève auteur·e de harcèlement. Pour le travail avec l'élève victime de harcèlement, qui vient ensuite, le score moyen se situe généralement autour de 3, ce qui signifie que les participant·e·s ne savent pas vraiment s'ils et elles utiliseraient cette stratégie ou non. Finalement, le fait d'ignorer le harcèlement vient en dernier lieu, avec un score moyen toujours situé en dessous de 3, ce qui signifie que cette stratégie est largement considérée comme inacceptable.

Le choix des stratégies est influencé par des caractéristiques individuelles des participant·e·s, ainsi que par les mesures anti-harcèlement prises par leurs écoles. Des différences sont tout d'abord observées suivant la fonction qu'occupent les participant·e·s. Les enseignant·e·s ont davantage tendance à ignorer l'incident et moins tendance à travailler avec l'élève victime que les conseiller·ère·s (Bauman et al., 2008). Le genre et l'expérience ont également un impact. Les femmes (Power-Elliott & Harris, 2012), tout comme les participant·e·s avec davantage d'années d'expérience (Bauman et al., 2008; Sairanen & Pfeffer, 2011), ont davantage tendance à travailler avec les élèves auteur·e·s et victimes de harcèlement. Les femmes ont également davantage tendance à impliquer d'autres adultes (Bauman et al., 2008) et moins tendance à ignorer l'incident (Power-Elliott & Harris, 2012). Les participant·e·s qui travaillent dans une école possédant une politique anti-harcèlement ignorent moins l'incident et impliquent davantage d'autres adultes (Bauman et al., 2008). Et, bien que dans l'étude de Power-Elliott et Harris (2012) aucun effet de ces variables n'est retrouvé, dans les études de Bauman et al. (2008) et de Sairanen et Pfeffer (2011), les participant·e·s qui travaillent dans une école utilisant un programme anti-harcèlement ou qui ont été formé·e·s au harcèlement ignorent moins ces incidents. Bien que ces études portent sur la façon dont les enseignant·e·s imaginent qu'ils et elles agiraient, et non sur la façon dont ils et elles agissent effectivement, il est intéressant de remarquer que **l'approche punitive est largement favorisée, et ce dans tous les pays étudiés**. Les participants qui ignoreraient l'incident sont très peu, mais cela peut être dû à un biais de l'étude (seules les personnes intéressées ayant rempli le questionnaire). Il est également intéressant de noter que le fait d'être sensibilisé au harcèlement a un impact sur la manière de réagir.

Efficacité des approches réactives sans confrontation

1. Efficacité de la méthode du groupe de soutien

L'utilisation de la méthode du groupe de soutien n'est pas sans controverse. Elle a été critiquée tant par des chercheur·euse·s, que par des organisations de lutte contre le harcèlement ou dans le monde politique. Selon Olweus (1998; cité par Garandeau, Poskiparta et Salmivalli, 2014), cette méthode, qu'il désapprouve, peut être perçue comme non-éthique dans le sens où elle implique une sorte de manipulation (l'adulte sait

Approches réactives

bien qui sont les élèves responsables, mais ne le dit jamais ouvertement). La fondatrice de l'organisation Kidscape qui lutte contre le harcèlement, Michele Elliott, s'est opposée à la méthode à plusieurs occasions. En 1994, elle expliquait dans une lettre au Sunday Times que l'approche No Blame renforçait l'attitude des élèves auteur·e-s de harcèlement qui ne reçoivent aucun blâme pour leurs comportements (Maines & Robinson, 1994). Sur le site de Kidscape se trouvaient d'ailleurs des extraits de lettres et e-mails de parents rapportant les conséquences négatives que l'utilisation de cette méthode avait eues dans les écoles de leurs enfants (P. K. Smith et al., 2007). Actuellement, il ne semble toutefois plus y avoir aucune mention de la méthode sur ce site (<https://www.kidscape.org.uk>). En 2005, Tony Blair, alors Premier ministre du Royaume-Uni, a dit au parlement qu'il était choqué de savoir que cette méthode était recommandée par certaines autorités locales. Suite à cela, elle a été exclue des recommandations anti-harcèlement du département de l'éducation (Garandau, Poskiparta, et al., 2014). À la suite de pressions du même ordre, des associations telles que l'Anti-Bullying Alliance au Royaume-Uni ont jugé que l'utilisation de la méthode du groupe de soutien était inacceptable (Rigby, 2012). Toutefois, comme l'explique Rigby (2012), les critiques de cette approche sont largement malavisées. Tout d'abord, la mauvaise presse de cette méthode auprès du grand public serait due au fait que ce sont principalement les cas les plus sévères de harcèlement qui viennent à l'esprit des gens (tendance sur laquelle des hommes et femmes politiques joueraient), alors qu'il est explicitement précisé que la méthode ne convient pas pour les incidents les plus graves. De plus, la philosophie de la méthode est souvent mal comprise, peut-être à cause de son nom original No Blame (qui a d'ailleurs été abandonné pour cette raison). Les élèves auteur·e-s du harcèlement ne sont certes pas blâmé·e-s, mais cela ne veut pas pour autant dire qu'ils et elles ne sont pas tenu·e-s responsables de leurs actes. Le principe même de la méthode est que la responsabilité d'améliorer la situation leur est donnée (Rigby, 2012). Selon Smith et al. (2007), une confusion importante règne autour de la méthode du groupe de soutien. Certaines écoles ne sont pas conscientes de l'utiliser tandis que d'autres pensent l'utiliser sans que cela soit vraiment le cas. La méthode n'est pas toujours appliquée comme prévu avec parfois des changements incompatibles avec sa philosophie. Cela contribue sans doute en partie à la mauvaise publicité qui lui est parfois associée (Smith et al., 2007).

Smith et al. (2007) ont réalisé une enquête portant sur l'utilisation et la perception de la méthode du groupe de soutien par les écoles et autorités locales en Angleterre. Il en ressort que la majorité des autorités locales soutiennent cette méthode, qu'aucune ne la décourage et qu'un quart d'entre elles fournissent des formations ou une aide financière afin que les écoles puissent s'y former. Toutefois, la majorité des autorités locales indiquent également ne pas avoir de données leur permettant de juger si cette approche est efficace ou non. Les écoles, lorsqu'elles estiment avoir assez de données pour se faire un avis sur l'efficacité de la méthode, la perçoivent favorablement. Mais il semble que beaucoup d'écoles ne sont pas très au clair sur la méthode, la confondent avec d'autres ou ont tendance à la modifier. L'enquête réalisée par Thompson et Smith (2011) quelques années plus tard indique que la méthode du groupe de soutien n'est plus que recommandée par un tiers des autorités locales. 10 % des écoles l'utilisent (souvent en combinaison avec d'autres méthodes), ce qui en fait la 3^{ème} intervention la plus utilisée (après les sanctions directes et les pratiques réparatrices). La confusion régnant autour de la méthode est toujours présente (certaines écoles parlent toujours de méthode No Blame, utilisent la méthode, mais rapportent que non ou au contraire disent l'utiliser alors que ce n'est pas le cas). Dans environ la moitié des écoles où la méthode est utilisée, personne n'y a été formé. D'après ce que les écoles rapportent, les interventions sont un succès dans les

Approches réactives

trois quarts des cas. Les résultats de ces deux enquêtes permettent de se faire une idée sur la façon dont la méthode du groupe de soutien est utilisée et perçue, mais ne nous renseigne pas sur les effets qu'elle a du point de vue des élèves victimes de harcèlement.

D'un point de vue théorique, l'efficacité de la méthode du groupe de soutien pourrait être limitée par le fait qu'elle joue sur l'empathie des élèves auteur·e·s de harcèlement. Or, comme le rappelle Rigby (2012), il est généralement plus difficile de susciter l'empathie de ces élèves (cela ne veut toutefois pas dire que c'est impossible). Les données empiriques obtenues vont plutôt dans le sens de l'efficacité de cette méthode, mais les études d'évaluation réalisées comportent d'importantes limites méthodologiques qui limitent fortement la confiance que l'on peut accorder à leurs résultats.

Maines et Robinson (1994) rapportent que l'utilisation de leur méthode permet de résoudre le problème de harcèlement dans la grande majorité des cas. Les enseignant·e·s ayant mené l'intervention ont considéré que celle-ci avait été utile dans 57 des 59 cas traités dans une première étude et dans la totalité des 46 cas traités dans une seconde étude. Toutefois, outre le fait que ce sont les concepteurs de la méthode qui l'évaluent, ces résultats sont biaisés étant donné que ce sont les enseignant·e·s ayant pratiqué la méthode et non les élèves concerné·e·s qui ont évalué le succès de la situation. De plus, l'échantillon n'est pas représentatif, seules quelques écoles ont répondu au questionnaire (13 écoles sur les 100 interrogées pour la deuxième étude). D'après les résultats d'une étude de Smith et Sharp (1994; cité par Young), 45 des 47 interventions menées en secondaire et 7 des 7 interventions menées en primaire ont été considérées comme un succès. Toutefois, ici également les limites méthodologiques de l'étude sont nombreuses. La conclusion des auteur·e·s est d'ailleurs que des répliques indépendantes et une investigation du mécanisme sous-jacent à la méthode sont indispensables. Young (1998) a également tenté d'évaluer l'efficacité de la méthode du groupe de soutien. Sur 2 ans, le Special Educational Needs Support Service de Kingston Upon Hull a traité 55 interventions avec cette méthode, dont 51 en primaire. Dans trois des cas, l'intervention n'a pas été jusqu'au bout (élève expulsé·e ou ayant changé d'école). Sur les cas restants, 42 auraient mené à un succès immédiat et 7 à un succès différé (après 3 à 5 entretiens). Dans les trois cas restants, malgré une certaine amélioration l'élève victime continuait de mentionner des incidents dérangeants. La méthode de l'étude n'est pas détaillée dans l'article de Young (1998), mais, bien que cela ne soit pas clairement mentionné, il semble à nouveau que l'information quant au succès ou non de l'intervention ait uniquement été récoltée auprès de l'adulte ayant mené cette intervention.

Une seule évaluation réalisée est de qualité suffisante pour pouvoir en tirer des conclusions. Il s'agit de l'étude de Garand et al. (2014) comparant les effets d'interventions sans et avec confrontation. Cette étude est décrite en détail dans le chapitre portant sur *KiVa*. Pour rappel, suivant les écoles, les cas de harcèlement étaient soit réglés d'une façon très semblable à la méthode du groupe de soutien et ne comportant aucune confrontation, soit via des discussions au cours desquelles les élèves auteur·e·s de harcèlement étaient ouvertement tenu·e·s responsables de la situation. Les conclusions de cette étude sont que l'approche avec confrontation est plus efficace dans les écoles secondaires. Pour les élèves de primaire, il n'y a pas de différence entre les deux approches. Il semblerait également que l'efficacité d'une approche ou de l'autre dépende des caractéristiques de la situation. L'approche avec confrontation est par exemple plus efficace pour les cas récents de harcèlement, alors que la durée de la victimisation n'a pas d'impact sur l'efficacité de l'approche sans confrontation. Ces résultats sont toutefois à prendre avec recul étant donné

Approches réactives

que l'efficacité des approches a uniquement été évaluée à très court terme. Or, comme l'a montré l'étude de van der Ploeg, Steglich et Veenstra (2016), également décrite dans le chapitre sur *KiVa*, les effets des interventions à court terme sont généralement beaucoup plus positifs qu'à long terme. Il faudrait donc voir ce qu'il en est du maintien des effets en fonction de l'approche utilisée.

2. Efficacité de la méthode des préoccupations partagées

La méthode des préoccupations partagées n'a pas été évaluée de façon plus rigoureuse que celle du groupe de soutien. Pikas n'a jamais évalué sa méthode lui-même. Selon lui, ce n'est pas vraiment faisable étant donné que, en suivant les principes de cette approche, des entretiens continuent à avoir lieu avec les élèves concerné·e·s tant que la situation ne s'est pas améliorée (la méthode ne pourrait donc pas échouer). L'absence d'évaluation ne l'empêche pas de considérer sa méthode comme une réussite. La preuve en serait que, d'après ses observations, lorsqu'il est dit aux élèves que cette approche sera utilisée, ils et elles sont prêt·e·s à faire confiance à leur enseignant·e pour traiter les situations de harcèlement et à lui confier les noms des personnes impliquées (Pikas, 2002). Il cite d'autres auteur·e·s (Duncan, 1996; Rigby, 1996; Sullivan, 2000; cités par Pikas, 2002) qui relaient la méthode des préoccupations partagées comme prometteuse ou efficace, mais sans l'avoir évaluée de façon contrôlée. Smith, Cowie et Sharp (1994; cité par Nation, 2007) rapportent que les enseignant·e·s qui utilisent la technique la trouvent efficace, mais aucune donnée sur ce qu'en pensent les élèves concerné·e·s n'est reprise. D'après ces auteur·e·s, il s'agit d'une intervention utile à court terme, mais qui devrait peut-être être combinée à d'autres interventions pour assurer des résultats à long terme. Selon l'enquête réalisée par Thompson et Smith (2011), la méthode des préoccupations partagée est utilisée par 5 % des écoles anglaises et est recommandée par un quart des autorités locales. Il règne également une confusion importante autour de cette méthode (qui est souvent confondue avec d'autres méthodes semblables, dont celle du groupe de soutien) et seul un quart du personnel l'utilisant y est formé.

Pour dépasser les limites des études précédentes, Rigby et Griffiths (2011) ont réalisé une nouvelle étude examinant les effets de la méthode des préoccupations partagées. Il était demandé à l'adulte ayant mené l'intervention de trouver un·e collègue qui pourrait interroger les élèves concerné·e·s sur l'issue de la situation plutôt que de les interroger lui ou elle-même, afin d'éviter les biais habituels de ce type d'étude. 17 cas venant de 17 écoles australiennes (primaires et secondaires) ont été analysés. Il en ressort que, dans 15 des cas, l'élève victime rapporte que le harcèlement a complètement cessé. Dans un des cas, la situation n'a pas changé, et dans un autre l'élève se sentait toujours mal. Les élèves auteur·e·s de harcèlement rapportent globalement avoir été affecté·e·s positivement par le processus qu'ils et elles ont, pour la majorité, apprécié. D'après les rapports des adultes l'ayant mis en place, la méthode n'a pas toujours été appliquée exactement comme prévu, ce qui semble avoir mené à des difficultés subséquentes sans que celles-ci aient un impact sur la réussite du processus. C'est résultats sont plutôt encourageants, mais rien ne dit qu'ils n'auraient pas été identiques avec l'utilisation d'une autre méthode.

Wachs, Bilz, Niproschke et Schubarth (2018) ont réalisé une étude comparant l'efficacité des approches punitives et non punitives. Les approches non punitives ne se limitent ici pas à la méthode des préoccupations partagées ou à celle du groupe de soutien, mais peuvent les englober. L'étude a été menée en Allemagne auprès de près de 2000 élèves de 6ème et 8ème année (12-15 ans). Les élèves devaient se

Approches réactives

souvenir d'une situation de harcèlement qu'ils et elles avaient vécu en présence d'un·e enseignant·e, puis remplir un questionnaire portant sur cette situation. Ils et elles devaient entre autres indiquer les réactions qu'avait eues l'enseignant·e. Les élèves ont indiqué que l'enseignant·e avait remarqué la situation et réagit dans environ 50 % des cas. Les interventions ont été classées en stratégie punitive, en stratégie individuelle de soutien (ex. soutenir émotionnellement les élèves impliqué·e·s) et en stratégie collective de soutien (ex. établir des actions au niveau de la classe afin de résoudre la situation). Il ressort de l'étude que la probabilité du succès de l'intervention (comme estimé par les élèves, qui étaient auteur·e·s, victimes ou témoins de la situation) est, à court terme, plus importante pour la stratégie collective de soutien que pour les deux autres stratégies. À long terme, la probabilité de succès est plus importante pour la stratégie collective de soutien que pour la stratégie individuelle de soutien, et est plus importante pour la stratégie individuelle de soutien que pour la stratégie punitive. Une limite de cette étude est qu'elle repose uniquement sur le regard rétrospectif des élèves, avec tous les biais que cela implique (une étude prospective serait beaucoup plus convaincante). Les probabilités de succès sont le même que l'élève qui a répondu soit la victime ou le témoin de la situation (tandis que les élèves auteur·e·s du harcèlement estiment que les interventions mènent moins souvent à un succès). Il semble donc que les élèves témoins de la situation pourraient constituer une bonne source d'information quant aux effets d'une intervention.

Conclusion

En conclusion, **il n'existe pour l'instant pas de données permettant d'avancer qu'une méthode d'intervention est, dans tous les cas, plus efficace pour gérer les situations de harcèlement.** En l'absence de davantage de données, le choix d'une méthode devrait se faire en fonction des caractéristiques de la situation (y compris l'avis de la ou des victimes), de la philosophie de l'école et de la connaissance et compréhension que les enseignant·e·s ont des différentes méthodes (Rigby, 2012). Thompson et Smith (2011) tout comme Rigby (2012) font une série de recommandations qui peuvent aider les écoles à choisir la méthode d'intervention la plus adaptée suivant la situation à laquelle elles font face.

Il est clair que davantage de recherches sur le sujet sont nécessaires, non seulement pour évaluer l'efficacité des différentes méthodes de façon plus contrôlée (comme dans l'étude de Garand et al., 2014), mais également en prenant en compte les caractéristiques de la situation. Il est également utile d'investiguer si les différentes méthodes peuvent être utilisées ensemble et quelles déviations sont permises par rapport à la méthode originale sans que son efficacité soit compromise. En effet, dans la réalité du terrain, les méthodes sont généralement utilisées en combinaison et des modifications leur sont souvent apportées (Rigby, 2017). Outre le besoin d'études sur le sujet, il est nécessaire que les résultats de la recherche soient transmis aux personnes susceptibles d'intervenir dans les situations de harcèlement. Il semble que les enseignant·e·s sont souvent peu ou mal informé·e·s. Dans l'étude de Bauman et al. (2008) par exemple, une majorité des enseignant·e·s et conseiller·ère·s indiquent qu'il est probable qu'ils et elles travaillent avec l'élève auteur·e de harcèlement afin de renforcer son estime de soi. Or, la recherche montre que ces élèves ont généralement une estime de soi égale ou supérieure à la moyenne (Galand, Dernoncourt & Mirzabekiantz, 2009).

Discussion

Dans la dernière section de cette étude, nous formulons d'abord quelques recommandations à partir d'une synthèse des constats dressés pour les six programmes de prévention, la médiation par les pairs et les approches réactives. Nous présentons ensuite une réflexion générale sur l'efficacité des programmes de prévention du (cyber)harcèlement. Et nous terminons en rassemblant une série de commentaires généraux formulés par les professionnels de terrain.

Recommandations

Un certain nombre de **points communs** aux six programmes de prévention analysés peuvent être soulignés : la plupart du temps, ces programmes reposent sur des bases théoriques solides et clairement expliquées; ils combinent des actions universelles au niveau de l'établissement et de la classe avec des actions indiquées au niveau individuel; leur implantation demande la mise en place d'une équipe locale de « pilotage »; un rôle central est accordé aux enseignants; un travail est mené sur la dynamique de groupe et pas seulement sur les compétences individuelles; des supports sont disponibles; et une certaine flexibilité couplée à un processus d'évaluation est prévue. Une fiche descriptive synthétisant les informations récoltées pour chacun des six programmes figure à la fin de cette section. Si nous devons résumer en quelques phrases l'intérêt de chaque programme, voici ce que nous pourrions dire :

KiVa : Les preuves de l'efficacité de *KiVa* en primaire sont nombreuses. Toutefois, il ne semble pas que la version de *KiVa* destinée aux élèves de secondaire soit efficace. De plus, les actions indiquées, visant à intervenir dans les situations déclarées de harcèlement scolaire, ne semblent pas efficaces, du moins à long terme. Étant donné que *KiVa* a déjà été évalué dans de nombreux pays différents, avec dans tous les cas des effets assez semblables, il n'y a pas de raison de penser que son efficacité serait moindre en Fédération Wallonie-Bruxelles. Un grand désavantage de *KiVa* est toutefois son coût important.

Friendly Schools : La version la plus récente de *Friendly Schools* n'ayant jamais été évaluée, il n'est pas possible de savoir si elle est efficace. En se basant sur les évaluations précédentes de *Friendly Schools*, il semble que malgré le côté très complet de *Friendly Schools* les effets sont, au final, assez limités.

Zero : Nous ne pouvons pas affirmer que *Zero* est efficace. Toutefois, il est possible que ce soit davantage dû aux limites méthodologiques des études d'évaluation réalisées qu'aux limites du programme en tant que tel. De plus, il s'agit du seul programme qui est totalement libre d'accès.

ViSC : Les résultats des études d'évaluation portant sur *ViSC* sont plutôt encourageants. Néanmoins, d'autres études semblent nécessaires, avec des mesures observationnelles par exemple pour s'assurer que lorsque le programme est associé à une augmentation des taux de harcèlement et de victimisation, cela soit bien dû à un effet de sensibilisation.

Second Step : *Second Step* est un programme qui demande énormément de temps et de moyens financiers et pour lequel il existe peu de preuves d'efficacité, malgré un nombre important d'études d'évaluation.

Zippy's Friends : *Zippy's Friends* a l'intérêt d'être le seul programme passé en revue destiné à des enfants de maternelles et d'être déjà disponible en Fédération Wallonie-Bruxelles. Toutefois, s'il semble qu'il est parfois associé à des effets positifs, il ne peut pas être considéré comme un programme de prévention efficace dans le cas spécifique du harcèlement scolaire.

Discussion

En conclusion, si des moyens sont dégagés, nous recommandons d'investir dans le programme *KiVa*, afin que les écoles primaires qui le désirent puissent le mettre en œuvre. Pour les élèves de secondaire inférieur, le programme qui nous semble le plus adéquat est *ViSC*, avec l'avantage que celui-ci ne nécessite pas autant de moyens financiers. Mais, selon nous, si ce programme est mis en œuvre en Fédération Wallonie-Bruxelles, il faudrait prévoir une évaluation de ses effets, afin de s'assurer de son efficacité. Il nous paraît également intéressant de traduire les ressources du programme *Zero*, qui sont accessibles gratuitement en ligne. Par contre les programmes *Friendly Schools* et *Second Step* nous semblent demander un investissement trop important pour le peu d'effets qui leur sont associés et *Zippy's Friends* peut être intéressant, mais pas comme programme spécifique de prévention du harcèlement.

Si certains programmes peuvent être mis en avant, il est toutefois important de préciser qu'il **n'existe pas un programme qui serait supérieur à tous les autres et devrait être diffusé dans toutes les écoles**. Étant donné que pour qu'un programme soit efficace il est très important que son implantation soit de qualité, comprendre la situation locale d'une école afin de choisir le programme qui aura la probabilité la plus importante d'être mis en place correctement est un enjeu crucial (Galand, 2017). Cela implique qu'il est préférable de disposer de plusieurs programmes validés mis à destination des acteurs éducatifs. Les résultats passés en revue suggèrent en outre qu'il pourrait y avoir un arbitrage à faire entre l'ambition du programme et la qualité de son implantation : les programmes de plus grande ampleur et plus complexe apparaissent plus difficiles à implanter.

Concernant la manière de **réagir en cas de situation de (cyber)harcèlement avéré**, la médiation par les pairs ne semble pas une démarche à recommander, même si elle peut apporter des bénéfices dans d'autres types de situations. Parmi les cinq autres approches réactives analysées, aucune n'apparaît comme étant particulièrement efficace dans tous les cas. Un travail de sensibilisation et formation auprès de tous les professionnels scolaires apparaît nécessaire afin de les aider à repérer les situations de harcèlement, et à pouvoir choisir parmi plusieurs approches celle qui sera la plus adaptée à chaque situation, en concertation et en prenant en compte l'avis des victimes. Un suivi dans la durée de ces situations semble également nécessaire.

Réflexions sur l'efficacité des programmes anti-harcèlement

Il ressort des différentes études d'évaluation passées en revue que, au mieux, les programmes anti-harcèlement permettent de réduire les taux de harcèlement et de victimisation d'environ 15-20 %. Ce constat peut paraître décourageant. Il pourrait même amener à conclure qu'il n'est pas intéressant d'implanter les programmes présentés dans ce rapport. Toutefois, avant de tirer une telle conclusion, plusieurs points sont à considérer.

Tout d'abord, ce n'est pas parce que ces programmes ont des effets limités que d'autres seraient plus efficaces. On pourrait penser que les résultats sont faibles parce que ce ne sont pas les programmes les plus performants qui ont été sélectionnés ou parce que leurs évaluations sont trop sévères ou mal réalisées. Cependant, les résultats obtenus sont cohérents avec ce que l'on connaît de l'efficacité des programmes de prévention du harcèlement. Dans une méta-analyse²² publiée cette année, Gaffney, Ttofi, & Farrington (2018) se sont penché-e-s sur une centaine d'études évaluant l'efficacité de programmes anti-harcèlement. En combinant les résultats obtenus dans chacune des études, il ressort que les programmes anti-harcèlement sont efficaces tant pour réduire le harcèlement que la victimisation. Cependant, la victimisation diminue uniquement d'environ 15 % et le harcèlement d'environ 20 %. Ces résultats illustrent bien le fait que même dans des conditions favorables, il est

²² Une méta-analyse est une étude qui regroupe les résultats obtenus dans toutes les études s'étant penché sur une certaine question de recherche (ex. Les programmes anti-harcèlement sont-ils efficaces ?) afin de pouvoir répondre à cette question sur base d'un nombre important de données.

Discussion

difficile d'obtenir un effet massif suite à l'implantation d'un programme de lutte contre le harcèlement. Il n'existe pas de solution miracle pour lutter contre le harcèlement et, sur base des données disponibles, les programmes présentés dans ce rapport font actuellement partie des moyens les plus efficaces de lutter contre le harcèlement scolaire (c'est d'ailleurs pour cette raison qu'ils ont été évalués à plusieurs reprises dans différents pays). Si des programmes se basant sur des référents théoriques solides, avec un matériel bien conçu et diffusé, déjà évalués dans plusieurs contextes... n'ont que des effets faibles, il y a fort à parier que des programmes ou outils ne possédant pas ces caractéristiques, seront très peu, voire pas du tout efficaces. Il est donc important de se méfier des programmes qui sont présentés comme des recettes magiques permettant de drastiquement réduire le harcèlement.

Ensuite, même si une réduction de 15-20 % des taux de harcèlement et de victimisation est loin d'être suffisante, étant donné la prévalence du phénomène, il s'agit dans la pratique d'une réduction substantielle. Pour le programme *KiVa*, par exemple, les effets obtenus sont de petite taille. Toutefois, selon les estimations de Salmivalli et al. (2013), appliqué à l'ensemble de la population scolaire finlandaise, le programme serait associé à une réduction d'environ 7500 élèves harceleur·euse·s et 12500 élèves victimes. De même, pour *Steps to Respect*, Frey et al. (2005) estiment que dans une classe où le programme est bien implanté, sur 3 mois, il y aura environ 900 actes de harcèlement en moins. Présenté de cette façon, il apparaît que les effets de ces programmes, même s'ils sont de petite taille, sont loin d'être négligeables et peuvent avoir beaucoup d'importance pour les élèves concerné·e·s.

Finalement, il ne faut pas oublier que les tailles d'effet calculées dans les études sont basées sur l'ensemble des élèves, issu·e·s d'écoles variées. Il s'agit donc d'une moyenne de l'effet que le programme pourra avoir. Cela veut dire que dans certaines écoles le programme aura encore moins d'impact, mais également que dans d'autres écoles, il pourra avoir un impact beaucoup plus grand. Il ressort d'une part importante des études d'évaluation présentées qu'**il existe une association entre la façon dont un programme est implanté et les effets qu'il aura**. Si une école implante un programme qui correspond particulièrement bien à son organisation et à sa philosophie et qu'une attention importante est portée à la mise en œuvre du programme, elle pourra s'attendre à obtenir des effets plus importants.

Il apparaît donc que le harcèlement est un phénomène difficile à éradiquer et que, pour le moment, même les meilleurs programmes ne permettent que de diminuer le (cyber)harcèlement de façon limitée. Il est donc important de se demander s'il ne serait pas possible de créer des programmes anti-harcèlement plus efficaces (Yeager, Dahl & Dweck, 2018). En allant un peu plus loin, on peut également remarquer qu'une caractéristique que partagent tous les programmes passés en revue est qu'il s'agit de programmes « clé-sur-porte ». Dans tous les cas, la logique est la même : un programme développé par une équipe externe est injecté dans une école. Le programme doit ensuite rentrer dans les habitudes, les systèmes, l'organisation de l'école, ce qui peut être lié à de nombreuses difficultés. Une autre façon de travailler pourrait être de travailler plutôt au développement professionnel des équipes éducatives afin d'amener un changement dans leurs pratiques ou de construire un projet en impliquant de façon directe les équipes éducatives des écoles dans laquelle il sera implanté, plus dans une logique de Recherche & Développement. Dans tous les cas, la mise en place d'un processus d'évaluation dès le début de la démarche apparaît comme un gage de qualité. Il faut également rappeler que **les programmes de prévention mis en place dans les écoles ne sont qu'une des composantes d'une politique plus globale de lutte contre le (cyber)harcèlement**.

Discussion

Remarques générales des professionnel·le·s de terrain

Outres les commentaires spécifiques concernant tel ou tel programme, plusieurs remarques globales sont ressorties des rencontres organisées avec les professionnel·le·s de terrain.

Tout d'abord, la démarche même du rapport, qui consiste à s'intéresser aux programmes anti-harcèlement qui existent ailleurs afin de voir quel programme pourrait être utilisé ici, a été questionnée. Les objections soulevées à l'idée de reprendre tel quel un programme développé autre part dans le monde étaient liées aux limites des traductions (avec la crainte que celles-ci déforment les propos des programmes) et aux différences de contextes entre les pays²³. Les personnes rencontrées se sont donc demandé s'il ne serait pas plus intéressant de **développer un nouveau programme**, qui reprendrait les référents théoriques des programmes existants, mais serait spécifique à la Fédération Wallonie-Bruxelles. L'idée de s'associer avec la France a également été évoquée (cela permettrait de toucher un nombre beaucoup plus important d'élèves et donc de mieux rentabiliser les coûts de développement d'un programme). Cependant la grande limite de cette proposition est que rien ne garantira que ce nouveau programme spécifique sera efficace. A ce propos, l'idée a été évoquée d'adopter un autre modèle de développement et d'évaluation. Le programme pourrait être mis en place et évalué au fur et à mesure, sur une période de 4-5 ans, avec des adaptations progressives en fonction des résultats obtenus. Cela permettrait d'avoir un programme malléable et de tester plusieurs variantes. Il faut cependant noter qu'un tel projet risque de coûter très cher et que son efficacité ne sera pas forcément immédiate (il s'agirait plutôt d'un projet à moyen terme).

Ensuite, les professionnel·le·s de terrain ont insisté sur le fait que toutes les écoles n'étaient pas prêtes à se lancer d'elles-mêmes dans l'implantation d'un programme anti-harcèlement. Selon eux et elles, il y aurait plusieurs raisons qui feraient que l'équipe éducative en générale ou certain·e·s enseignant·e·s éprouveraient des réticences à se lancer dans un tel projet :

- Certains établissements fort sensibles à leur réputation pourraient être réticents à mettre en place de projet de lutte contre le harcèlement, car cela reviendrait à admettre qu'un tel projet est nécessaire.
- Certain·e·s enseignants, qui ne considèrent pas que des aspects plus socio-émotionnels sont de leur ressort, ne se rendraient pas compte que le temps à dédier aux programmes peut être considéré comme un investissement, étant donné qu'un·e élève qui se sent bien dans sa peau et dans sa classe sera dans de meilleures conditions d'apprentissage, et considéreraient ce temps comme du temps perdu pour les disciplines standards.
- Certaines écoles mettent déjà en place une multitude de projets et se sentiraient donc dépassées.
- Certain·e·s enseignants se sont déjà investi dans des projets qui n'ont mené à rien, ce qui causerait une lassitude et un manque de motivation pour d'autres projets.
- Certain·e·s jeunes enseignant·e·s enchainent parfois les remplacements ou travaillent simultanément dans de nombreuses écoles, ce qui fait qu'ils n'ont pas la possibilité de s'investir dans les projets.
- Certains établissements font face à des changements fréquents de direction, ce qui complique la mise en place et le suivi de projets.

Ces freins à l'engagement dans la mise en place d'un programme ne seraient pas sans conséquence négative. Outre le fait qu'il ne serait pas constructif pour les élèves de voir que seule une partie du personnel scolaire est impliqué dans le projet, les personnes motivé·e·s risquent de vite s'épuiser et donc de finir par abandonner le projet. C'est pourquoi il semble aux personnes rencontrées qu'il est nécessaire qu'un temps de réflexion soit pris avant

²³ Il faut toutefois noter que la majorité des programmes présentés dans ce rapport ont été traduits en plusieurs langues sans que cela ne semble avoir impacté leur efficacité. De plus, plusieurs des personnes rencontrées ont pointé le fait que même au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles, il existe de très grandes différences contextuelles d'une école à l'autre.

Discussion

de se lancer dans l'implantation d'un programme anti-harcèlement. Un programme ne serait mis en œuvre dans une école que si une proportion suffisamment importante du personnel soutient le programme et si l'école possède la capacité à mettre du temps et de l'énergie dans le programme au cours des prochaines années.

De plus, les professionnel·le·s de terrain rencontré·e·s ont insisté sur l'**importance du soutien apporté aux écoles** ainsi que sur l'importance de la sensibilisation et formation des enseignant·e·s. Il leur semblait indispensable que les écoles reçoivent un soutien, qu'il s'agisse d'un accompagnement externe ou de moyens supplémentaires donnés à l'école. D'après leurs expériences, il semble par exemple qu'un programme fonctionne beaucoup mieux quand une ou plusieurs personnes se voient allouer du temps pour coordonner la mise en place du programme. Toutefois, il ne faut pas que tout repose sur cette ou ces personnes, mais bien que l'ensemble des enseignants soient impliqués, ce qui passerait par une sensibilisation et formation de l'équipe éducative. De l'expérience de certaines personnes rencontrées, les enseignant·e·s ne sont parfois pas du tout sensibilisé·e·s aux questions du vivre-ensemble, ce qui se remarque parfois dans les relations au sein de l'équipe.²⁴ Il semble donc nécessaire qu'avant la formation relative au (cyber)harcèlement en tant que telle, les enseignant·e·s disposent d'un espace de réflexion sur eux·elles-mêmes et leurs relations avec les autres.

Finalement, les professionnel·le·s de terrain ont insisté sur l'importance que les programmes de lutte contre le (cyber)harcèlement s'inscrivent dans une dimension plus globale, soient intégrés à l'organisation générale de l'école et soient cohérents avec sa philosophie générale. Un programme de lutte contre le harcèlement serait plus efficace s'il est intégré dans un souci général pour le bien-être des élèves. De même, les méthodes d'intervention présentées dans le septième chapitre, qui semblent en conflit avec certaines habitudes d'intervention scolaires, seraient plus faciles à implanter dans un contexte où une attention générale est portée au respect de chaque membre de l'école.

²⁴ A ce propos, il faut noter qu'aucun des programmes passés en revue n'aborde directement la question du harcèlement entre adulte ou des adultes vers les élèves.



KiVa



Public cible : Elèves de primaire et secondaire inférieur (7-15 ans)

Références théoriques : Le harcèlement est vu comme un phénomène de groupe, l'accent est donc mis sur la mobilisation des témoins pour mettre fin au harcèlement (via un développement de leur empathie, leur efficacité personnelle et leurs attitudes anti-harcèlement).

Composantes principales : Mise en avant de la politique anti-harcèlement au niveau de l'école, leçons interactives données dans les classes afin de sensibiliser les élèves au harcèlement, développer leur empathie et promouvoir des stratégies permettant de défendre les élèves victimes de harcèlement, jeu vidéo et guide pour les parents.

Temps nécessaire : Les élèves reçoivent trois unités, l'unité 1 (+/ – 7h30) en 1^{ère} année, l'unité 2 (+/ – 7h30) en 4^{ème} année et l'unité 3 (+/ – 14h) en 7^{ème} année.

Personnel et formation : Tout le personnel est supposé être appliqué dans la mise œuvre du programme, mais c'est plus particulièrement le cas des enseignant-e-s donnant les leçons en classe ou gérant les cas de harcèlement. Une partie d'entre eux-elles seulement reçoivent la formation de deux jours par des formateur-trice-s *KiVa* certifié-e-s.

Coût et disponibilité : Il faut payer une licence (au coût important pour pouvoir utiliser le programme) et avoir une organisation qui gère le programme dans le pays concerné.

Résumé des résultats d'évaluation : Les preuves de l'efficacité de *KiVa* en primaire sont nombreuses. Toutefois, il ne semble pas que la version de *KiVa* destinée aux élèves de secondaire soit efficace. De plus, les actions indiquées, visant à intervenir dans les situations déclarées de harcèlement scolaire, ne semblent pas efficaces, du moins à long terme. Étant donné que *KiVa* a déjà été évalué dans de nombreux pays différents, avec dans tous les cas des effets assez semblables, il n'y a pas de raison de penser que son efficacité serait moindre en Fédération Wallonie-Bruxelles.

A faire avant de pouvoir l'utiliser en FWB : Accord avec Onderwijs-Service/Leefsleutels vzw concernant la licence *KiVa* pour la Belgique, traduction du matériel, formation de formateur-trice-s.

Recommandations : Programme recommandé pour les écoles primaires (pas les écoles secondaires), mais nécessité de moyens financiers importants.

Contact : <http://www.kivaprogram.net/>



Friendly Schools



Public cible : Elèves du préscolaire au secondaire inférieur (5-14 ans)

Références théoriques : *Friendly Schools* a été développé sur base d'une recherche visant à identifier les composantes efficaces des programmes anti-harcèlement existants ainsi que sur différents modèles théoriques (théorie sociocognitive, théorie écologique...).

Composantes principales : Réflexion sur la construction d'un climat scolaire positif et d'une politique anti-harcèlement au niveau de l'école, curriculum dispensé en classe (portant sur les compétences sociales et le harcèlement), implication des parents via diverses activités.

Temps nécessaire : Curriculum de +/- 9h étalé sur deux années scolaires.

Personnel et formation : Le programme est mis en place par un comité de pilotage, composé de membres clés de l'école, et par les enseignant·e·s implantant les leçons dans leurs classes. Des formations de développement personnel, à durée variable suivant les besoins de l'école, peuvent être fournies par des consultant·e·s *Friendly Schools*.

Coût et disponibilité : Le matériel peut être commandé sur plusieurs sites internet et revient environ à 300 euros/école.

Résumé des résultats d'évaluation : La version la plus récente de *Friendly Schools* n'ayant jamais été évaluée, il n'est pas possible de savoir si elle est efficace. En se basant sur les évaluations précédentes de *Friendly Schools*, il semble que malgré le côté très complet de *Friendly Schools* les effets sont, au final, assez limités.

A faire avant de pouvoir l'utiliser en FWB : Traduction du matériel et mise en place de formation.

Recommandations : Étant donné l'investissement temporel important que demande le programme et le peu d'effet qu'il donne, il ne semble pas intéressant de le mettre en œuvre.

Contact : <http://friendlyschools.com.au/fsp/>



Zero

Public cible : Elèves de primaire et secondaire (6-16 ans)

Références théoriques : Le contexte dans lequel le harcèlement apparaît est pris en compte, adoption d'une approche holistique centrée sur la gestion de la classe par l'enseignant·e.

Composantes principales : Politique de tolérance zéro du harcèlement, plan d'action de lutte contre le harcèlement détaillant les procédures à mettre en place pour découvrir, gérer et prévenir le harcèlement ainsi que pour assurer le suivi du travail, gestion de la classe par l'enseignant·e et entretiens menés en cas de harcèlement.

Temps nécessaire : Temps nécessaire important au démarrage puis intégration du programme dans les routines de l'école.

Personnel et formation : L'ensemble du personnel scolaire est impliqué dans le programme et suit une journée de formation. Certaines personnes constituent le groupe ressource de l'école et suivent 5 séminaires de formation supplémentaire.

Coût et disponibilité : Le manuel de l'enseignant·e, les documents liés au développement d'un plan d'action au niveau de l'école et des manuels pour les conseils d'élèves sont téléchargeables gratuitement.

Résumé des résultats d'évaluation : Sur base des études d'évaluation, il n'est pas possible d'affirmer que *Zero* est efficace. Toutefois, il est possible que ce soit davantage dû aux limites méthodologiques de ses études d'évaluation qu'aux limites du programme en tant que tel.

A faire avant de pouvoir l'utiliser en FWB : Traduction du matériel et mise en place de formations.

Recommandations : Il paraît intéressant de traduire les ressources du programme *Zero*, qui sont accessibles gratuitement en ligne, afin de pouvoir les proposer à certaines écoles prêtes à s'engager de façon importante dans le projet.

Contact :

- * Erling Roland (erling.roland@uis.no)
- * <https://laringsmiljosenteret.uis.no/forskning-og-prosjekter/tidligere-prosjekter/zero/materiell-i-zero/>



ViSC

Public cible : Elèves de secondaire inférieur (10-14 ans)

Références théoriques : Le curriculum est développé sur base de la théorie du traitement de l'information sociale, en prenant compte du fait que le harcèlement est un phénomène de groupe.

Composantes principales : Mise en place de mesures de prévention et d'intervention au niveau de l'école, curriculum dispensé en classe et clôturé par la mise en place d'un projet de classe.

Temps nécessaire : Curriculum composé de 13 leçons de 2h.

Personnel et formation : Le curriculum est uniquement dispensé par certain-e-s enseignant-e-s, mais l'ensemble du personnel est impliqué et formé.

Coût et disponibilité : Le programme est disponible gratuitement (sous certaines conditions) auprès des chercheuses l'ayant développé.

Résumé des résultats d'évaluation : Les résultats des études d'évaluation portant sur ViSC sont plutôt encourageants. Néanmoins, d'autres études semblent nécessaires, avec des mesures observationnelles par exemple pour s'assurer que lorsque le programme est associé à une augmentation des taux de harcèlement et de victimisation, cela soit bien dû à un effet de sensibilisation.

A faire avant de pouvoir l'utiliser en FWB : Traduction du matériel, mise en place de formation.

Recommandations : Programme recommandé pour les écoles secondaires, avec l'avantage qu'il ne demande pas beaucoup de moyens financiers.

Contact :

- * Dagmar Strohmeier (dagmar.strohmeier@fh-linz.at)
- * Christiane Spiel (christiane.spiel@univie.ac.at)



Second Step



Public cible : Elèves du préscolaire au secondaire inférieur (4-14 ans).

Références théoriques : Le programme est basé sur un modèle socio-écologique du harcèlement scolaire. Il vise quatre facteurs de risques identifiés dans le cadre du harcèlement : le manque de conscientisation des adultes, les comportements néfastes des témoins, les croyances pro-harcèlement des élèves et leurs faibles compétences socio-émotionnelles.

Composantes principales : Programme général axé sur le développement socio-émotionnel et comprenant une unité de prévention du harcèlement (développement d'une politique anti-harcèlement et sensibilisation des adultes de l'école, curriculum dispensé en classe).

Temps nécessaire : Temps important nécessaire étant donné que le programme de base Second Step est supposé être également donné pour pouvoir implanter l'unité de prévention du harcèlement.

Personnel et formation : L'ensemble du personnel scolaire est impliqué et doit suivre trois modules interactifs de formation en ligne.

Coût et disponibilité : L'ensemble du programme (matériel, ressource en ligne, formation...) peut être commandé sur internet, mais coûte très cher (pour le primaire, l'ensemble du matériel revient à environ 4000 euros/école, pour le secondaire, une licence de cinq ans coûte environ 7000 euros/école).

Résumé des résultats d'évaluation : Malgré un nombre important d'études d'évaluation, il existe peu de preuves que le programme est efficace pour lutter contre le harcèlement scolaire.

A faire avant de pouvoir l'utiliser en FWB : Traduction du matériel et des formations en ligne.

Recommandations : Étant donné l'investissement demandé (en temps et en moyens financiers) pour une efficacité non prouvée, le programme semble peu intéressant à mettre en place.

Contact : <https://www.secondstep.org/>



Zippy's Friends



Public cible : Elèves de fin de maternelle — début de primaire (5-7 ans).

Références théoriques : Le programme se base sur le cadre conceptuel de Lazarus et Folkman concernant les stratégies d'adaptation. Son but est d'apprendre aux enfants, dès le plus jeune âge, à développer un répertoire important de stratégies d'adaptation afin de pouvoir faire face aux situations stressantes qu'ils pourront rencontrer plus tard dans leur vie.

Composantes principales : Leçons dispensées en classe autour de l'histoire de Zippy, un phasme domestique, et de ses ami·e·s (des enfants de 6 ans confrontés à une série de situations).

Temps nécessaire : 24 leçons de 45 min données au cours d'une année scolaire.

Personnel et formation : Ce sont uniquement les enseignant·e·s des classes concernées qui mettent le programme en place. Ces enseignant·e·s suivent une formation de trois jours au préalable, donnée par un·e formateur·trice agréé·e par Partnership for Children.

Coût et disponibilité : Le programme est diffusé en Fédération Wallonie-Bruxelles via l'ASBL Educa Santé. Les coûts liés à sa mise en œuvre ne sont pas précisés.

Résumé des résultats d'évaluation : Toutefois, S'il semble que *Zippy's Friends* est parfois associé à des effets positifs, il ne peut pas être considéré comme un programme de prévention efficace dans le cas spécifique du harcèlement scolaire.

A faire avant de pouvoir l'utiliser en FWB : Programme déjà disponible.

Recommandations : *Zippy's Friends* peut être intéressant, mais pas comme programme spécifique de prévention du harcèlement.

Contact :

- * <https://www.educasante.org/programmes/prevention-du-suicide-et-promotion-de-la-sante/>
- * <https://www.partnershipforchildren.org.uk/what-we-do/programmes-for-schools/zippys-friends.html>

Bibliographie

Bibliographie

- Adigüzel, İ. B. (2015). Peer Mediation in Schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 826-829. doi:10.1016/j.sbspro.2015.01.674
- Ahtola, A., Haataja, A., Kärnä, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2012). For children only? Effects of the KiVa antibullying program on teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28 (6), 851-859. doi:10.1016/j.tate.2012.03.006
- Ahtola, A., Haataja, A., Kärnä, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2013). Implementation of anti-bullying lessons in primary classrooms: how important is head teacher support? *Educational Research*, 55(4), 376-392. doi:10.1080/00131881.2013.844941
- Atria, M., & Spiel, C. (2007). The Viennese Social Competence (ViSC) training for students: Program and evaluation. In & C. A. M. J. E. Zins, M. J. Elias (Ed.), *Bullying, victimization and peer harassment: A handbook of prevention and intervention* (pp. 179–197). New York : The Haworth Press.
- Ayers, S. L., Wagaman, M. A., Geiger, J. M., Bermudez-Parsai, M., & Hedberg, E. C. (2012). Examining School-Based Bullying Interventions Using Multilevel Discrete Time Hazard Modeling. *Prevention Science*, 13(5), 539-550. doi:10.1007/s11121-012-0280-7
- Bauer, N. S., Lozano, P., & Rivara, F. P. (2007). The Effectiveness of the Olweus Bullying Prevention Program in Public Middle Schools: A Controlled Trial. *Journal of Adolescent Health*, 40, 266-274. doi:10.1016/j.jadohealth.2006.10.005
- Bauman, S., Rigby, K., & Hoppa, K. (2008). US teachers' and school counsellors' strategies for handling school bullying incidents. *Educational Psychology*, 28(7), 837-856. doi:10.1080/01443410802379085
- Beaumont, C. (2005). *Les effets d'un programme adapté de médiation par les pairs auprès d'élèves en trouble de comportement*. (Doctoral Dissertation). Retrieved from <https://institutpacifique.com>
- Belfield, C., Bowden, B., Klapp, A., Levin, H., Shand, R., & Zander, S. (2015). *The economic value of social and emotional learning*. Columbia University.
- Blueprints (n.d). *KiVa antibullying program*. Retrieved from <http://www.blueprintsprograms.com/factsheet/kiva-antibullying-program>
- Blueprints (n.d.). *Steps to Respect*. Retrieved from <http://www.blueprintsprograms.com/factsheet/steps-to-respect>
- Bowen, F., Desbiens, N., Janosz, M., & Bélanger, J. (2007). Peer mediation: Reflections on the Conception, Implementation and Evaluation of the program Vers le Pacifique. In Craig, W., Pepler, D. & Cummings, J. (Eds.) *Rise up for respectful relationship: Bullying* (pp. 107-123). PREVnet.
- Bowen, F., Rondeau, N., Fortin, F., Dias, T., Bélanger, J., Desbiens, N.,... Lacroix, M. (2006). *Rapport final d'évaluation des impacts du programme Vers le pacifique pour les quatre années de sa mise en œuvre (2001-2005)*. Report, GEMMS, Montréal. Retrieved from https://www.institutpacifique.com/wp-content/uploads/2011/01/Rap_fin_VLP-eval-impacts-PrePri_2001-2005.pdf
- Bowi, U., Ott, G., & Tress, W. (2008). Faustlos – Gewaltprävention in der Grundschule. *Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat*, 57(57), 509–520.
- Brown, E. C., Low, S., Smith, B. H., & Haggerty, K. P. (2011). Outcomes from a School-Randomized Controlled Trial of Steps to Respect: A Bullying Prevention Program. *School Psychology Review*, 40(3), 423–433. doi:10.1037/e550932011-004

Bibliographie

- Buer, N. S., Lozano, P., & Rivara, F. P. (2007). The Effectiveness of the Olweus Bullying Prevention Program in Public Middle Schools: A Controlled Trial. *Journal of Adolescent Health, 40*, 266-274. doi:10.1016/j.jadohealth.2006.10.005
- Burger, C., Strohmeier, D., Spröber, N., Bauman, S., & Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education, 51*, 191-202. doi:10.1016/j.tate.2015.07.004
- Burrell, N. A., Zirbel, C. S., & Allen, M. (2003). Evaluating peer mediation outcomes in educational settings: A meta-analytic review. *Conflict Resolution Quarterly, 21*(1), 7–26. doi:10.4324/9780203933145
- Casella, R. (2000). The benefits of peer mediation in the context of urban conflict and program status. *Urban Education, 35*(3), 324-355. doi:10.1177/0042085900353004
- Center for Behavioral Research (2006). *ZERO Schools'Action Plan Against Bullying, Introduction and Templates*. Stavanger, Norway: Centre for Behavioral Research.
- Center for Behavioral Research (2012a). *Bullying – Book of Ideas for Student Councils, Primary School*. Stavanger, Norway: Centre for Behavioral Research.
- Center for Behavioral Research (2012b). *Bullying – Book of Ideas for Student Councils*. Stavanger, Norway: Centre for Behavioral Research.
- Chester, K. L., Callaghan, M., Cosma, A., Donnelly, P., Craig, W., Walsh, S., & Molcho, M. (2015). Cross-national time trends in bullying victimization in 33 countries among children aged 11, 13 and 15 from 2002 to 2010. *European Journal of Public Health, 25*(2), 61-64. doi:10.1093/eurpub/ckv029
- Clarke, A. M., & Barry, M. M. (2010). *An evaluation of the Zippy's Friends emotional wellbeing programme for primary schools in Ireland*. Report, Health Promotion Research Center, National University of Ireland Galway, Galway. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10379/2174>
- Clarke, A. M., O'Sullivan, M., & Barry, M. M. (2010). Context matters in programme implementation. *Health Education, 110*(4), 273-293. doi:10.1108/09654281011052637
- Clarke, A. M., Bunting, B., & Barry, M. M. (2014). Evaluating the implementation of a school-based emotional well-being programme: A cluster randomized controlled trial of Zippy's Friends for children in disadvantaged primary schools. *Health Education Research, 29*(5), 786-798. doi:10.1093/her/cyu047
- Clarke, A. M., Sixsmith, J., & Barry, M. M. (2015). Evaluating the implementation of an emotional wellbeing programme for primary school children using participatory approaches. *Health Education Journal, 74*(5), 578-593. doi:10.1177/0017896914553133
- Clarkson, S., Axford, N., Berry, V., Edwards, R. T., Bjornstad, G., Wrigley, Z., ... Hutchings, J. (2016). Effectiveness and micro-costing of the KiVa school-based bullying prevention programme in Wales: Study protocol for a pragmatic definitive parallel group cluster randomised controlled trial Health behavior, health promotion and society. *BMC Public Health, 16*(104). doi:10.1186/s12889-016-2746-1
- Cohen, R. (2002, February). *Stop mediating these conflicts now! The School Mediator: Peer Mediation Insights from the Desk of Richard Cohen*. Electronic newsletter, School Mediation Associates. Retrieved from http://www.schoolmediation.com/newsletters/2002/2_02.html
- Committee for Children (2002). *SecondStep: A Violence Prevention Curriculum : Grade 1-3 Teacher's Guide*. Retrieved from <http://www.cfchildren.org/resources/previous-programs/>
- Committee for Children (2002). *Second Step: A violence prevention curriculum*. Seattle, WA : Author.

Bibliographie

- Committee for Children. (2008). *Second step: Student success through prevention program*. Seattle, WA: Author.
- Committee for Children (2010). *Cyber Bullying Prevention Module Overview*. Retrieved from <http://www.cfchildren.org/resources/previous-programs/>
- Committee for Children (2011). *Second Step Early Learning*. Seattle, WA: Author.
- Committee for Children (2013). *Bullying Prevention Unit: Review of Research*. Retrieved from <http://www.secondstep.org/research>
- Committee for Children. (2012). *Second Step for Elementary School*. Seattle, WA: Author
- Committee for Children. (2017). *Second Step Middle School*. Seattle, WA : Author.
- Committee for Children (2018). *Careers*. Retrieved from <http://www.cfchildren.org/careers/>
- Committee for Children (n.d.a). *Bullying Prevention*. Retrieved from <http://www.secondstep.org/bullying-prevention>
- Committee for Children (n.d.b). *Early Learning Curriculum*. Retrieved from <http://www.secondstep.org/early-learning-curriculum>
- Committee for Children (n.d.c). *Elementary School Curriculum*. Retrieved from <http://www.secondstep.org/elementary-school-curriculum>
- Committee for Children (n.d.d). *Middle School Curriculum*. Retrieved from <http://www.secondstep.org/middle-school-curriculum>
- Communities That Care (n.d.). *Friendly Schools and Families/Friendly Schools Plus*. Retrieved from <https://www.communitiesthatcare.org.au/friendly-schools-and-familiesfriendly-schools-plus>
- Cooke, M. B., Ford, J., Levine, J., Bourke, C., Newell, L., & Lapidus, G. (2007). The effects of city-wide implementation of "Second Step" on elementary school students' prosocial and aggressive behaviors. *Journal of Primary Prevention, 28*(2), 93-115. doi:10.1007/s10935-007-0080-1
- Crime Solution (2011). *Program Profile: KiVa Antibullying Program*. Retrieved from <https://www.crimesolutions.gov/ProgramDetails.aspx?ID=100>
- Crime Solution (2012). *Program Profile: Second Step® : A Violence Prevention Curriculum for Elementary School (2002 Edition)*. Retrieved from: <https://www.crimesolutions.gov/ProgramDetails.aspx?ID=221>
- Crime Solution (2017). *Program Profile: Second Step for Elementary School (20011 Edition)*. Retrieved from: <https://www.crimesolutions.gov/ProgramDetails.aspx?ID=570>
- Cross, D. (2013, May 23). *Friendly Schools Plus*. [Video file]. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=X_HEOxvFmDo&t=2s
- Cross, D., & Barnes, A. (2014). Using Systems Theory to Understand and Respond to Family Influences on Children's Bullying Behavior: Friendly Schools Friendly Families Program. *Theory into Practice, 53*, 293-299. doi:10.1080/00405841.2014.947223
- Cross, D., Barnes, A., Papageorgiou, A., Hadwen, K., Hearn, L., & Lester, L. (2015a). A social-ecological framework for understanding and reducing cyberbullying behaviours. *Aggression and Violent Behavior, 23*, 109-117. doi:10.1016/j.avb.2015.05.016

Bibliographie

- Cross, D., Hall, M., Hamilton, G., Pintabona, Y., & Erceg, E. (2004a). Australia: the Friendly Schools project. In P. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in Schools How Successful Can Intervention Be?* (pp. 187–210). Cambridge : Cambridge University Press.
- Cross, D., Lester, L., Barnes, A., Cardoso, P., & Hadwen, K. (2015b). If it's about me, why do it without me? Genuine student engagement in school cyberbullying education. *The international Journal of Emotional Education*, *7*(1), 35–51.
- Cross, D., Lester, L., Pearce, N., Barnes, A., & Beatty, S. (2016a). A group randomized controlled trial evaluating parent involvement in whole-school actions to reduce bullying. *Journal of Educational Research*, *111*(3) 1-13. doi:10.1080/00220671.2016.1246409
- Cross, D., Monks, H., Hall, M., Shaw, T., Pintabona, Y., Erceg, E., ... Lester, L. (2011). Three-year results of the friendly schools whole-of-school intervention on children's bullying behaviour. *British Educational Research Journal*, *17*(1), 105-129. doi:10.1080/01411920903420024
- Cross, D., Pintabona, Y., Hall, M., Hamilton, G., & Erceg, E. (2004b). Validated Guidelines for School-Based Bullying Prevention and Management. *International Journal of Mental Health Promotion*, *63*(6), 34–42. <https://doi.org/10.1080/14623730.2004.9721937>
- Cross, D., Shaw, T., Hadwen, K., Cardoso, P., Slee, P., Roberts, C., ... Barnes, A. (2016b). Longitudinal impact of the Cyber Friendly Schools program on adolescents' cyberbullying behavior. *Aggressive Behavior*, *42*, 166-180. doi:10.1002/ab.21609
- Cross, D., Waters, S., Pearce, N., Shaw, T., Hall, M., Erceg, E., ... Hamilton, G. (2012). The Friendly Schools Friendly Families programme: Three-year bullying behaviour outcomes in primary school children. *International Journal of Educational Research*, *53*, 394-406. doi:10.1016/j.ijer.2012.05.004
- Davidson, K. (n.d.). Zippy's Friends – Evaluation in Northamptonshire TaMHS Project Description of Zippy's Friends. In M. Simons (Ed.), *Targeted Mental Health in Schools Project – Évaluation of Interventions* (pp. 105-116). Retrieved from <http://www3.northamptonshire.gov.uk/councilservices/children-families-education/schools-and-education/educational-psychology-service/Documents/Zippy%27s%20Friends.pdf>
- Denoncourt, J. (2012). *Le soutien social des enfants de premier cycle primaire : résultats de l'évaluation des effets d'un programme de promotion de la santé mentale en milieu scolaire Les amis de Zippy*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://archipel.uqam.ca/4619/>
- Doğan, A., Keser, E., Şen, Z., Yanagida, T., Gradinger, P., & Strohmeier, D. (2017). Evidence Based Bullying Prevention in Turkey: Implementation of the ViSC Social Competence Program. *International Journal of Developmental Science*, *11*, 93–108. doi:10.3233/DEV-170223
- Edstrom, L., Frey, K., & Baland, K. (2002). Changing adolescents' attitudes about relational and physical aggression - An early evaluation of a school-based intervention. *School Psychology Review.*, *31*(2), 201–216.
- Educa Santé (2014). *Recherche-action 2011-2012-2013 — Intégration du programme international de prévention du suicide «Les amis de Zippy» en milieu scolaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles*. Report, ASBL Educa Santé, Charleroi, Belgium. Retrieved from <http://www.educasante.org/prevention-suicide-promotion-sante.html>
- Educa Santé (2016). *Les amis de Zippy* [Brochure]. Belgium: Author.
- Educa Santé (n.d.). *Missions*. Retrived from <http://www.educasante.org/missions.html>
- Edwards, D., Hunt, M. H., Meyers, J., Grogg, K. R., & Jarrett, O. (2005). Acceptability and student outcomes of a violence prevention curriculum. *Journal of Primary Prevention*, *26*(5), 401-418. doi:10.1007/s10935-005-0002-z

Bibliographie

- Englander, E. K. (2005). When should you hesitate to mediate? *Models of Respecting Everyone*, 1(1), 2–3. Retrieved from http://vc.bridgew.edu/marc_pubs/15
- Espelage, D. L., Low, S., Polanin, J. R., & Brown, E. C. (2013). The impact of a middle school program to reduce aggression, victimization, and sexual violence. *Journal of Adolescent Health*, 53(2), 180-186. doi:10.1016/j.jadohealth.2013.02.021
- Espelage, D., Low, S., Polanin, J. R., & Brown, E. C. (2015a). Clinical trial of Second Step© middle-school program: Impact on aggression & victimization. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37(1), 52-63. doi:10.1016/j.appdev.2014.11.007
- Espelage, D., Rose, C., & Polanin, J. (2015). Social-Emotional Learning Program to Reduce Bullying, Fighting, and Victimization Among Middle School Students With Disabilities. *Remedial and Special Education*, 36(5), 299-311. doi:10.1177/0741932514564564
- Espelage, D. L., Low, S., Ryzin, M. J. Van, & Polanin, J. R. (2015b). Clinical Trial of Second Step Middle School Program: Impact on Bullying, Cyberbullying, Homophobic Teasing, and Sexual Harassment Perpetration. *School Psychology Review*, 44(4), 464–479. doi:10.17105/spr-15-0052.1
- Estime de soi Estime des autres. (n.d.). *Les amis de Zippy*. Retrieved from <http://www.estimesoietdesautres.be/les-amis-de-zippy.html>
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying : Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20(1), 81-91. doi:10.1093/her/cyg100
- Flecknoe, M. (2005). What does anyone know about peer mediation? *Improving Schools*, 8(3), 221-235. doi:10.1177/1365480205060437
- Frey, K., Edstrom, L., & Hirschstein, M. (2010). School Bullying: A Crisis or an Opportunity? In and D. L. E. Shane R. Jimerson, Susan M. Swearer (Ed.), *The International Handbook of School Bullying*, pp. 403 – 416. New York: Routledge.
- Frey, K., Hirschstein, M., & Guzzo, B. (2000). Second Step : Preventing Aggression by Promoting Social Competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 102–112. doi:10.1177/10634266000800206
- Frey, K., Hirschstein, M., Edstrom, L. V., & Snell, J. L. (2009). Observed Reductions in School Bullying, Nonbullying Aggression, and Destructive Bystander Behavior: A Longitudinal Évaluation. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 466-481. doi:10.1037/a0013839
- Frey, K., Hirschstein, M., Snell, J. L., Edstrom, L.V., MacKenzie, E. P., & Broderick, C. J. (2005a). Reducing playground bullying and supporting beliefs: An experimental trial of the steps to respect program. *Developmental Psychology*, 41(3), 479-490. doi:10.1037/0012-1649.41.3.479.
- Frey, K., Nolen, S. B., Edstrom, L.V., & Hirschstein, M. (2005b). Effects of a school-based social-emotional competence program: Linking children’s goals, attributions, and behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(2), 171-200. doi:10.1016/j.appdev.2004.12.002.
- Friendly Schools (n.d.a). *About*. Retrieved from <http://friendlyschools.com.au/fsp/about/>
- Friendly Schools (n.d.b). *Map-the-Gap*. Retrieved from <http://friendlyschools.com.au/fsp/map-the-gap/>
- Gaete, J., Valenzuela, D., Rojas-Barahona, C., Valenzuela, E., Araya, R., & Salmivalli, C. (2017). The KiVa antibullying program in primary schools in Chile, with and without the digital game component: Study protocol for a randomized controlled trial. *Trials*, 18(75). doi:10.1186/s13063-017-1810-1

Bibliographie

- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2018). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior (In press)*. doi:10.1016/j.avb.2018.07.001
- Galand, B. (Coord.) (2009). *Les sanctions à l'école et ailleurs : Serrer la vis ou changer d'outil?* Bruxelles : Couleur livres.
- Galand, B. (Coord.) (2017). *Prévenir le harcèlement à l'école. Oui, mais comment?* Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Galand, B., Deroncourt, O. & Mirzabekiantz, G. (2009). Caractéristiques relationnelles et émotionnelles des auteurs et des victimes de violences à l'école. *Revue suisse des sciences de l'éducation, numéro thématique sur la violence à l'école, 31*, 33-56.
- Galand, B., Hospel, V., & Baudoin, N. (2014). *Prévalence du harcèlement en Fédération Wallonie-Bruxelles : Rapport d'enquête*. Retrieved from <http://www.uclouvain.be/violence-ecole.html>
- Galloway, D., & Roland, E. (2004). Is the direct approach to reducing bullying always the best? In P. K. Smith, D. J. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools : how successful can interventions be?* (pp. 37–53). Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Garandeau, C. F., Lee, I. A., & Salmivalli, C. (2014). Differential effects of the KiVa anti-bullying program on popular and unpopular bullies. *Journal of Applied Developmental Psychology, 35*(1), 44-50. doi:10.1016/j.appdev.2013.10.004
- Garandeau, C. F., Lee, I. A., & Salmivalli, C. (2018). Decreases in the proportion of bullying victims in the classroom: Effects on the adjustment of remaining victims. *International Journal of Behavioral Development, 42*(1), 64-72. doi:10.1177/0165025416667492
- Garandeau, C. F., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2014). Tackling acute cases of school bullying in the KiVa anti-bullying program: A comparison of two approaches. *Journal of Abnormal Child Psychology, 42*(6), 981-991. doi:10.1007/s10802-014-9861-1
- Garandeau, C. F., Vartio, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2016). School Bullies' Intention to Change Behavior Following Teacher Interventions: Effects of Empathy Arousal, Condemning of Bullying, and Blaming of the Perpetrator. *Prevention Science, 17*(8), 1034-1043. doi:10.1007/s11121-016-0712-x
- Gerrard, W., & Lipsey, M. (2007). Conflict resolution education and antisocial behavior in U.S. schools - A meta-analysis. *Conflict Resolution Quarterly, 25*(1). doi:10.1002/crq.188
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association Between Bullying and Psychosomatic Problems: A Meta-analysis. *Pediatrics, 123*(3), 1059-1065. doi:10.1542/peds.2008-1215
- Gollwitzer, M., Banse, R., Eisenbach, K., & Naumann, A. (2007). Effectiveness of the Vienna social competence training on explicit and implicit aggression: Evidence from an aggressiveness-IAT. *European Journal of Psychological Assessment, 23*(3), 150-156. doi:10.1027/1015-5759.23.3.150
- Gollwitzer, M., Eisenbach, K., Atria, M., Strohmeier, D., & Banse, R. (2006). Evaluation of aggression-reducing effects of the "Viennese Social Competence Training." *Swiss Journal of Psychology, 65*(2), 125-135. doi:10.1024/1421-0185.65.2.125
- Gradinger, P., Yanagida, T., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2015). Prevention of Cyberbullying and Cyber Victimization: Evaluation of the ViSC Social Competence Program. *Journal of School Violence, 14*, 87-110. doi:10.1080/15388220.2014.963231

Bibliographie

- Gradinger, P., Yanagida, T., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2016). Effectiveness and sustainability of the ViSC Social Competence Program to prevent cyberbullying and cyber-victimization: Class and individual level moderators. *Aggressive Behavior, 42*, 181-193. doi:10.1002/ab.21631
- Gudauskien, V. (2010) *Nine Years On – What Children Remember of Zippy’s Friends*. National Center for Special Needs Education and Psychology, Vilnius, Lithuania. Retrieved from <http://www.partnershipforchildren.org.uk/teachers/zippy-s-friends-teachers/evaluation/lithuanian-evvaluation.html>
- Haataja, A., Ahtola, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2015). A process view on implementing an antibullying curriculum: How teachers differ and what explains the variation. *School Psychology Quarterly, 30*(40), 564-576. doi:10.1037/spq0000121
- Haataja, A., Sainio, M., Turtonen, M., & Salmivalli, C. (2016). Implementing the KiVa antibullying program: recognition of stable victims. *Educational Psychology, 36*(4), 595-611. doi:10.1080/01443410.2015.1066758
- Haataja, A., Voeten, M., Boulton, A. J., Ahtola, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2014). The KiVa antibullying curriculum and outcome: Does fidelity matter? *Journal of School Psychology, 52*(5), 479-493. doi:10.1016/j.jsp.2014.07.001
- Hahn Fox, B., Farrington, D. P., Tfofi, M. M., Wagner, P., Strohmeier, D., J C Gooren, E. M., ... Tobin, K. (2012). Successful Bullying Prevention Programs: Influence of Research Design, Implementation Features, and Program Components, *6*(62), 273–283.
- Hawker Brownlow Education (n.d.). *Friendly Schools Series*. Retrieved from <http://www.hbe.com.au/friendly-schools-series.html>
- Hirschstein, M., Edstrom, L. V. S., Frey, K., Snell, J., & MacKenzie, E. (2007). Walking the talk in bullying prevention - Teacher implementation variables related to initial impact of the Steps to Respect Program. *School Psychology Review., 36*(1), 3–21.
- Hirschstein, M., & Frey, K. (2006). Promoting Behavior and Beliefs That Reduce Bullying: The Steps to Respect Program. In *The handbook of school violence and school safety*, pp. 309–323). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Holen, S., Waaktaar, T., Lervåg, A., & Ystgaard, M. (2012). The effectiveness of a universal school-based programme on coping and mental health: A randomised, controlled study of Zippy’s Friends. *Educational Psychology, 23*(5), 657-677. doi:10.1080/01443410.2012.686152
- Holen, S., Waaktaar, T., Lervåg, A., & Ystgaard, M. (2013). Implementing a Universal Stress Management Program for Young School Children: Are there Classroom Climate or Academic Effects? *Scandinavian Journal of Educational Research, 57*(4), 420-444. doi:10.1080/00313831.2012.656320
- Holmes, D., & Faupel, A. (n.d.). *Zippy’s Friends Southampton Evaluation Report Year 2 (2004 – 2005)*. Report, Southampton Psychology Service, Southampton. Retrieved from <http://colinwoodcockedpsych.blogspot.com/p/southampton-el-documents.html>
- Holsen, I., Iversen, A. C., & Smith, B. H. (2009). Universal social competence promotion programme in school: Does it work for children with low socio-economic background? *Advances in School Mental Health Promotion, 2*(2), 51-60. doi:10.1080/1754730X.2009.9715704.
- Holsen, I., Smith, B. H., & Frey, K. S. (2008). Outcomes of the social competence program second step in Norwegian elementary schools. *School Psychology International, 29*(1), 71-88. doi:10.1177/0143034307088504
- Huitsing, G., Gerine, L., Oldenburg, B., Schacter, H., Salmivalli, C., Juvonen, J., & Veenstra, R. (2018). The Healthy Context Paradox: Victims’ Adjustment During an Anti-Bullying Intervention. *Journal of Child and Family Studies, 1–11*. doi:10.1007/s10826-018-1194-1

Bibliographie

- Hutchings, J., & Clarkson, S. (2015). Introducing and piloting the KiVa bullying prevention programme in the UK. *Educational and Child Psychology, 32*(1), 49-61.
- Institut Pacifique (2016). *Vers le pacifique : La résolution de conflits au préscolaire 5 ans et au primaire* Retrieved from <https://institutpacifique.com/programmes-et-services-en-resolution-de-conflits/programmes-vers-le-pacifique-et-differents-mas-pas-indifferents/programme-vers-le-pacifique-au-prescolaire-et-au-primaire/>
- Institut Pacifique (2017). *Vers le pacifique : La résolution de conflits au préscolaire 4 ans* [Brochure]. Québec : Author
- Institut Pacifique (n.d.). *Vers le pacifique : La résolution de conflits au préscolaire 5 ans et au primaire* [Brochure]. Québec : Author
- Janosz, M., Pascal, S. & Galand, B. (2012). Être témoin de violence à l'école : son importance et ses liens avec le climat scolaire. In B.Galand, C.Carra, & M.Verhoeven (Eds.), *Prévenir les violences à l'école* (pp. 93-109). Paris : Presses Universitaires de France.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Conflict Resolution and Peer Mediation Programs in Elementary and Secondary Schools: A Review of the Research. *Review of Educational Research, 66*(4), 459-479. doi:10.3102/00346543066004459
- Juvonen, J., Schacter, H. L., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2016). Can a school-wide bullying prevention program improve the plight of victims? Evidence for risk × intervention effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 84*(4), 334-344. doi:10.1037/ccp0000078
- Karan, O., & Theberge, S. (2004). Six Factors Inhibiting the Use of Peer Mediation in a Junior High School. *Professional School Counseling, 7*(4), 283–290.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Alanen, E., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2013). Effectiveness of the kiva antibullying program: Grades 1-3 and 7-9. *Journal of Educational Psychology, 105*(2), 535-551. doi:10.1037/a0030417
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Alanen, E., & Salmivalli, C. (2011a). Going to scale: A nonrandomized nationwide trial of the KiVa antibullying program for Grades 1–9. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 79*(6), 796–805. doi:10.1037/a0025740
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011b). A Large-Scale Evaluation of the KiVa Antibullying Program: Grades 4-6. *Child Development, 82*(1), 311-330. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x
- Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2010). Vulnerable children in varying classroom contexts bystanders behaviors moderate the effects of risk factors on victimization. *Merrill-Palmer Quarterly, 56*(3), 261–282. doi:10.1353/mpq.0.0052
- Kaufman, T. M. L., Kretschmer, T., Huitsing, G., & Veenstra, R. (2018). Why Does a Universal Anti-Bullying Program Not Help All Children? Explaining Persistent Victimization During an Intervention. *Prevention Science, 19*, 822–832. doi:10.1007/s11121-018-0906-5
- Kaukiainen, A., & Salmivalli, C. (2009). KiVa: Parents' guide. *From Research into Practice, 5*. Finnish Ministry of Education and Culture. Retrieved from <http://www.kivaprogram.net/parents/>
- Kids Matters (n.d.). *Friendly Schools Plus*. Retrieved from <https://www.kidsmatter.edu.au/primary/programs/friendly-schools-plus>
- KidsMatter (n.d.). *Second Step*. Retrieved from <https://www.kidsmatter.edu.au/primary/programs/second-step>
- KiVa (n.d.a). *Frequently asked question*. Retrieved from <http://www.kivaprogram.net/faq>
- KiVa (n.d.b) *KiVa-school worden?* Retrieved form <http://www.kivaschool.be/be/kivaschoolworden/tarieven>

Bibliographie

- KiVaShop (n.d.). *Home*. Retrieved from <http://webshop.kivaschool.nl/>
- Larsen, T., & Samdal, O. (2012). The importance of teachers' feelings of self efficacy in developing their pupils' social and emotional learning: A Norwegian study of teachers' reactions to the Second Step program. *School Psychology International, 33*(6), 631-645. doi:10.1177/0143034311412848.
- Lawson, A., Stenfert Kroese, B., & Unwin, G. (n.d.). *A mental health promotion programme to improve emotional, social and coping skills in children and young people in special schools: A feasibility study*. Final Report for the Judith Trust, School of Psychology, University of Birmingham. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10379/2174>
- Lester, L., Pearce, N., Waters, S., Barnes, A., Beatty, S., & Cross, D. (2017). Family Involvement in a Whole-School Bullying Intervention: Mothers' and Fathers' Communication and Influence with Children. *Journal of Child and Family Studies, 26*, 2716-2727. doi:10.1007/s10826-017-0793-6
- Limber, S. (2002). Addressing youth bullying behaviors in Education Forum in Adolescent Health. *American Journal of Health Education, 35*(5).
- Limber, S. (2004). Implementation of the Olweus Bullying Prevention Program in American Schools: Lessons Learned From the Field. In D. Espelage & S. Swearer (Eds.), *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention* (pp. 351–363). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Limber, S., Nation, M., Tracy, A., Melton, G., & Flerx, V. (2004). Implementation of the Olweus Bullying Prevention programme in the Southeastern United States. In *Bullying in Schools How Successful Can Intervention Be?* (pp. 55–79). Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Lindsay, P. (1998). Conflict Resolution and Peer Mediation in Public Schools: What Works? *Mediation Quarterly, 16*(1), 85-99.
- Long, J. J., Fabricius, W. V, Musheno, M., & Palumbo, D. (1998). Exploring the Cognitive and Affective Capacities of Child Mediators in a "Successful" Inner-City Peer Mediation Program. *Mediation Quarterly, 15*(4), 289–302.
- Low, S., Cook, C. R., Smolkowski, K., & Buntain-Ricklefs, J. (2015). Promoting social-emotional competence: An evaluation of the elementary version of Second Step®. *Journal of School Psychology, 53*(6), 463-477. doi:10.1016/j.jsp.2015.09.002
- Low, S., Frey, K. S., & Brockman, C. J. (2010). Gossip on the Playground : Changes Associated With Universal Intervention, Retaliation Beliefs, and Supportive Friends. *School Psychology Review, 39*(4), 536–551.
- Low, S., Van Ryzin, M. J., Brown, E. C., Smith, B. H., & Haggerty, K. P. (2014). Engagement Matters : Lessons from Assessing Classroom Implementation of Steps to Respect: A Bullying Prevention Program Over a One-year Period. *Prevention Science, 15*(2), 165-176. doi:10.1007/s11121-012-0359-1
- Maines, B., & Robinson, G. (1994). The No Blame Approach to Bullying. In *Meeting of the British Association for the Advancement of Science*, 8 September, 1994. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED414028.pdf>
- Mcmahon, S. D., Washburn, J., Felix, E. D., Yakin, J., & Childrey, G. (2000). Violence prevention: Program effects on urban preschool and kindergarten children. *Applied & Preventive Psychology, 9*, 271–281. doi:10.1016/S0962-1849(00)80004-9
- Mcmahon, S. D., & Washburn, J. J. (2003). Violence Prevention: An Evaluation of Program Effects with Urban African American Students. *The Journal of Primary Prevention, 24*(1). doi:10.1023/A :1025075617356
- Midthassel, U. V., Bru, E., & Idsoe, T. (2008). Is the sustainability of reduction in bullying related to follow-up procedures? *Educational Psychology, 28*(1), 83-95. doi:10.1080/01443410701449278
- Midthassel, U. V., & Ertesvåg, S. K. (2008). Schools implementing Zero: The process of implementing an anti-bullying program in six Norwegian compulsory schools. *Journal of Educational Change, 9*(2), 153-172. doi:10.1007/s10833-007-9053-7

Bibliographie

- Millette, L. (2018, April 12). Deux stratégies d'intervention positives dans les écoles primaires misant sur les ressources personnelles des enfants [Video file]. Retrieved from <https://vimeo.com/264512623>
- Mishara, B. L., & Ystgaard, M. (2006). Effectiveness of a mental health promotion program to improve coping skills in young children: Zippy's friends. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(1), 110-123. doi:10.1016/j.ecresq.2006.01.002
- Monkeviciené, O., Mishara, B. L., & Dufour, S. (2006). Effects of the zippy's friends programme on children's coping abilities during the transition from kindergarten to elementary school. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 53-60. doi:10.1007/s10643-006-0104-0
- Nation, M. (2007). Empowering the Victim: Interventions for Children Victimized by Bullies. In J. E. Zins, M. J. Elias, & C. A. Maher (Eds.), *Bullying, victimization and peer harassment: A handbook of prevention and intervention* (The Haworth Press, pp. 239–255). New York.
- Nickerson, A., & Rigby, K. (2017). Understanding and Responding to Bullying in the School Setting. In Thielking, M., & Terjesen, M. D. *Handbook of Australian School Psychology* (pp. 521–536). Switzerland: Springer International Publishing.
- Noaks, J., & Noaks, L. (2009). School-based peer mediation as a strategy for social inclusion. *Pastoral Care in Education*, 27(1), 53-61. doi:10.1080/02643940902731880
- Nocentini, A., & Menesini, E. (2016). KiVa Anti-Bullying Program in Italy: Evidence of Effectiveness in a Randomized Control Trial. *Prevention Science*, 17(8), 1012-1023. doi:10.1007/s11121-016-0690-z
- NREPP (n.d.). *Second Step*. Retrieved from: <https://nrepp.samhsa.gov/Legacy/ViewIntervention.aspx?id=66>
- O'Moore, A. M., & Minton, S. J. (2005). Evaluation of the effectiveness of an anti-bullying programme in primary schools. *Aggressive Behavior*, 31(6), 609-622. doi:10.1002/ab.20098
- Oldenburg, B., Van Duijn, M., & Veenstra, R. (2018). Defending one's friends, not one's enemies: A social network analysis of children's defending, friendship, and dislike relationships using XPNet. *PLoS ONE*, 13(5). doi:10.1371/journal.pone.019432
- Olweus, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention Programme. In *Bullying in Schools How Successful Can Intervention Be?* (pp. 13–36). Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Orpinas, P., Kelder, S., Frankowski, R., Murray, N., Zhang, Q., & Mcalister, A. (2000). Outcome evaluation of a multi-component violence-prevention program for middle schools: the Students for Peace project. *Health Education Research*, 15(1), 45–58. doi:10.1093/her/15.1.45
- Orpinas, P., Parcel, G. S., Mcalister, A., & Frankowski, R. (1995). Violence prevention in middle schools: A pilot evaluation. *Journal of Adolescent Health*, 17(6), 360-371. doi:10.1016/1054-139X(95)00194-W
- Partnership for Children. (2006). *Introduction au programme Les amis de Zippy* [Brochure]. UK : Author
- Partnership for Children (2015). *Parent's Guide to Zippy's Friends*. Retrieved from <http://www.partnershipforchildren.org.uk/teachers/zippy-s-friends-teachers/parents-guide-2.html>
- Partnership for Children (n.d.a). *Become a Partnership for Children Licensed Trainer*. Retrieved from <http://www.partnershipforchildren.org.uk/trainers.html>
- Partnership for Children (n.d.b). *Become a Zippy's Friends and Apple's Friends teacher in the UK*. Retrieved from <http://www.partnershipforchildren.org.uk/teacher.html>
- Partnership for Children (n.d.c). *Children with Special Needs*. Retrieved from <http://www.partnershipforchildren.org.uk/teachers/zippy-s-friends-for-children-with-special-needs.html>

Bibliographie

- Partnership for Children (n.d.d). *Guide des parents Les amis de Zippy*. Retrieved from <http://www.partnershipforchildren.org.uk/teachers/zippy-s-friends-teachers/parents-guide-2.html>
- Partnership for Children (n.d.e). *How it all began*. Retrieved from <http://www.partnershipforchildren.org.uk/teachers/zippy-s-friends-teachers/how-it-all-began.html>
- Partnership for Children (n.d.f). *Order resources for UK schools*. Retrieved from <http://www.partnershipforchildren.org.uk/teachers/zippy-s-friends-teachers/order-resources-for-uk-schools.html>
- Partnership for Children (n.d.g). *Principles of Development*. Retrieved from <http://www.partnershipforchildren.org.uk/teachers/zippy-s-friends-teachers/about-zippy-s-friends.html>
- Partnership for Children (n.d.h). *Programme content*. Retrieved from <http://www.partnershipforchildren.org.uk/teachers/zippy-s-friends-teachers/programmecontent.html>
- Partnership for Children (n.d.i). *Teaching Zippy's Friends*. Retrieved from <http://www.partnershipforchildren.org.uk/teachers/zippy-s-friends-teachers/teaching-zippy-s-friends.html>
- Partnership for Children International Workshop. (2016). *Partners around the world* [Brochure]. UK : Author
- Persson, M., Wennberg, L., Beckman, L., Salmivalli, C., & Svensson, M. (2018). The Cost-Effectiveness of the Kiva Antibullying Program: Results from a Decision-Analytic Model. *Prevention Science, 19*, 728-737. doi:10.1007/s11121-018-0893-6
- Philipson, J. M. (2011). The kids are not all right: mandating peer mediation as a proactive anti-bullying measure in schools. *Cardozo Journal of Conflict Resolution, 81*-104.
- Pikas, A. (2002). New developments of the shared concern method. *School Psychology International, 23*(3), 307–326.
- Power-Elliott, M., & Harris, G. E. (2012). Guidance counsellor strategies for handling bullying. *British Journal of Guidance and Counselling, 40*(1), 83-98. doi:10.1080/03069885.2011.646947
- Programma ZERO Bullying (2018). Programma Zero. Retrieved from <http://www.zerobullying.cl/>
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., & Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse & Neglect, 34*(4), 244-252. doi:10.1016/j.chiabu.2009.07.009
- Rigby, K. (2012). *Bullying Intervention in Schools* (Wiley). Chichester, West Sussex.
- Rigby, K. (2014). How teachers address cases of bullying in schools: a comparison of five reactive approaches. *Educational Psychology in Practice, 30*(4), 409-419. doi:10.1080/02667363.2014.949629
- Rigby, K. (2017). School perspectives on bullying and preventative strategies: An exploratory study. *Australian Journal of Education, 61*(1), 24-39. doi:10.1177/0004944116685622
- Rigby, K., & Griffiths, C. (2011). Addressing cases of bullying through the method of shared concern. *School Psychology International, 32*(3), 345-357. doi:10.1177/0143034311402148
- Roland, E. (2000). Bullying in school: Three national innovations in Norwegian schools in 15 years. *Aggressive Behavior, 26*(1), 135–143. doi:10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<135::AID-AB11>3.0.CO;2-3
- Roland, E. (2011). The broken curve: Effects of the Norwegian manifesto against bullying. *International Journal of Behavioral Development, 35*(5), 383-388. doi:10.1177/0165025411407454
- Roland, E., Bru, E., Midthassel, U. V., & Vaaland, G. S. (2010). The Zero programme against bullying: Effects of the programme in the context of the Norwegian manifesto against bullying. *Social Psychology of Education, 13*(1), 41-55. doi:10.1007/s11218-009-9096-0

Bibliographie

- Roland, E., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research, 44*(3), 299-312. doi:10.1080/0013188022000031597
- Roland, E., & Midthassel, U. V. (2012). The Zero program. *New Directions for Youth Development, Spring 2012*(133), 29-39. doi:10.1002/yd.20005
- Roland, E., & Munthe, E. (1997). The 1996 Norwegian program for preventing and managing bullying in schools. *Irish Journal of Psychology, 18*(2), 233-247. doi:10.1080/03033910.1997.10558142
- Roland, E., & Vaaland, G.S. (2006). *Teachers' Guide to the Zero Anti-Bullying Programme*. Stavanger, Norway: Centre for Behavioral Research.
- Rolls, A. (2007). *Friendly Schools and Families - A Bullying Reduction Program for Schools*. Retrieved from <http://www.devisa-hb.se/thinkingconference/SubmittedSupplement/RollsAnnemarie/Submission.pdf>
- Rondeau, N., Bowen, F., & Bélanger, J. (1999). *Évaluation d'un programme de promotion de la conduite pacifique en milieu scolaire primaire Rapport final*. Report, Centre Mariebourg. Retrieved from https://institutpacifique.com/wp-content/uploads/2011/01/Rapport_EvaluationImpactPri_1999.pdf
- Saarento, S., Boulton, A. J., & Salmivalli, C. (2015). Reducing Bullying and Victimization: Student- and Classroom-Level Mechanisms of Change. *Journal of Abnormal Child Psychology, 43*(1), 61-76. doi:10.1007/s10802-013-9841-x
- Sairanen, L., & Pfeffer, K. (2011). Self-reported handling of bullying among junior high school teachers in Finland. *School Psychology International, 32*(3), 330-344. doi:10.1177/0143034311401795
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011) Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal for Behavioral Development, 35* (5), 405-411. doi:10.1177/0165025411407457
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior, 22*(1), 1-15. doi:10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T
- Salmivalli, C., Poskiparta, E., Ahtola, A., & Haataja, A. (2013). The implementation and effectiveness of the KiVa antibullying program in Finland. *European Psychologist, 18*(2), 79-88. doi:10.1027/1016-9040/a000140
- Schick, A., & Cierpka, M. (2005). Faustlos: Evaluation of a curriculum to prevent violence in elementary schools. *Applied and Preventive Psychology, 11*(3), 157-165. doi:10.1016/j.appsy.2005.05.001
- Schick, A., & Cierpka, M. (2006). Évaluation des Faustlos-Curriculums für den Kindergarten. *Praxis Der Kinderpsychologie Und Kinderpsychiatrie, 55*(6), 459-474.
- Schick, A., & Cierpka, M. (2010). Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen mit Faustlos: Konzeption und Evaluation der Faustlos-Curricula. *Bildung Und Erziehung, 63*(3), 277-292. doi:10.7788/bue.2010.63.3.277
- Schultes, M. T., Stefanek, E., van de Schoot, R., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2014). Measuring implementation of a school-based violence prevention program: Fidelity and teachers' responsiveness as predictors of proximal outcomes. *Zeitschrift Fur Psychologie, 222*(1), 49-57. doi:10.1027/2151-2604/a000165
- Sellman, E. (2002). Peer mediation, school culture and sustainability. *Pastoral Care in Education, 20*(2), 7-11. doi:10.1111/1468-0122.0022
- Smith, P. K., Howard, S., & Thompson, F. (2007). Use of the Support Group Method to Tackle Bullying, and Evaluation From Schools and Local Authorities in England. *Pastoral Care in Education, 25*(2), 4-13. doi:10.1111/j.1468-0122.2007.00402.x
- Solomontos-Kountouri, O., Gradinger, P., Yanagida, T., & Strohmeier, D. (2016). The implementation and evaluation of the ViSC program in Cyprus: challenges of cross-national dissemination and evaluation results. *European*

Bibliographie

- Journal of Developmental Psychology*, 13(6), 737-755. doi:10.1080/17405629.2015.1136618
- Spiel, C., Schober, B., & Strohmeier, D. (2016). Implementing Intervention Research into Public Policy—the I3 - Approach. *Prevention Science*, 19(3), 337-346. doi:10.1007/s11121-016-0638-3
- Spiel, C., & Strohmeier, D. (2011). National strategy for violence prevention in the Austrian public school system: Development and implementation. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 412-418. doi:10.1177/0165025411407458
- Sprague, J. R., Walker, H. M., Golly, A., White, K., Myers, D. R., & Shannon, T. (2001). Translating research into effective practice The effects of a universal staff and student intervention on indicators of discipline and school safety. *Education and Treatment of Children*, 24(4), 495–511.
- Stacey-Cremin, H. (2001). *An investigation into whether the “Iceberg” system of peer mediation training, and peer mediation, reduce levels of bullying, raise self-esteem and increase pupil empowerment amongst upper primary age children.* (Doctoral Dissertation). Retrieved from nectar.northampton.ac.uk
- Stassen Berger, K. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27, 90-126. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.08.002>
- Stephens, P. (2011). Preventing and confronting school bullying: A comparative study of two national programmes in Norway. *British Educational Research Journal*, 37(3), 381-404. doi:10.1080/01411921003692868
- Strohmeier, D., Grading, P., Yanagida, T., & Spiel, C. (n.d.). *ViSC Social Competence Program* [PowerPoint slides].
- Strohmeier, D., Hoffmann, C., Schiller, E. M., Stefanek, E., & Spiel, C. (2012). ViSC Social Competence Program. *New Directions for Youth Development*, 133, 71-84. doi:10.1002/yd.20008
- Swift, L. E., Hubbard, J. A., Bookhout, M. K., Grasseti, S. N., Smith, M. A., & Morrow, M. T. (2017). Teacher factors contributing to dosage of the KiVa anti-bullying program. *Journal of School Psychology*, 65, 102-115. doi:10.1016/j.jsp.2017.07.005
- Taub, J. (2001). Evaluation of the Second Step Violence Prevention Program at a rural elementary school. *School Psychology Review.*, 31(2), 186–200.
- The Trimbos Institute. (2016). *An evaluation of the Zippy’s Friends and Apple’s Friends programmes.* Report, The Trimbos Institut, the Netherlands. Retrieved from <http://www.partnershipforchildren.org.uk/teachers/zippy-s-friends-teachers/evaluation.html>
- Thompson, F., & Smith, P. K. (2011). *The Use and Effectiveness of Anti-Bullying Strategies in Schools.* London. Retrieved from <http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DFE-RB098.pdf>
- Tolmatcheff, C., & Galand, B. (2017). *Évaluation du dispositif « Prévention et prise en charge du harcèlement, du cyber harcèlement et des discriminations en milieu scolaire... » — Rapport final 2016-2017.*
- Tolmatcheff, C., Héroumont, F., Klee, E. & Galand, B. (à paraître). La perspective des victimes concernant leurs réactions face au harcèlement scolaire : Une étude rétrospective. *Psychologie française.*
- Trip, S., Bora, C., Sipos-Gug, S., Tocai, I., Grading, P., Yanagida, T., & Strohmeier, D. (2015). Bullying prevention in schools by targeting cognitions, emotions, and behavior: Evaluating the effectiveness of the REBE-VISC program. *Journal of Counseling Psychology*, 62(4), 732-740. doi:10.1037/cou0000084
- Ttöfi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27-56. doi:10.1007/s11292-010-9109-1
- Ttöfi, M. M., Farrington, D. P., & Lösel, F. (2012). School bullying as a predictor of violence later in life: A systematic review and meta-analysis of prospective longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior*, 17(5), 405-418. doi:<https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.05.002>

Bibliographie

- Université de Paix (2010). *Graines de médiateurs II*. Edition Université de Paix et Fondation Bernheim.
- University of Groningen (2015). *The KiVa Anti-Bullyinh Program in the Netherlands: Waves 1-5. Codebook*. Retrieved from <https://www.rug.nl/research/search/research-data-office/downloads/rdo/rdmp/kiva-rdmp.pdf>
- University of Stavanger (2013, October 8). The Zero programme. Retrieved from <https://laringsmiljosenteret.uis.no/programmes-and-project/completed-projects/zero/>
- Upshur, C. C., Heyman, M., & Wenz-Gross, M. (2017). Efficacy trial of the Second Step Early Learning (SSEL) curriculum: Preliminary outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology, 50*, 15-25. doi:10.1016/j.appdev.2017.03.004
- UQAM. (n.d.). *Parents*. Retrieved from <http://zippy.uqam.ca/parents.php>
- Vadeboncoeur, J. (2005). *Évaluation des effets proximaux du programme Vers le Pacifique administré à des enfants de la maternelle*. (Doctoral Dissertation). Retrieved from <https://institutpacifique.com>
- van der Ploeg, R., Kretschmer, T., Salmivalli, C., & Veenstra, R. (2017). Defending victims: What does it take to intervene in bullying and how is it rewarded by peers? *Journal of School Psychology, 65*, 1-10. doi:10.1016/j.jsp.2017.06.002
- van der Ploeg, R., Steglich, C., & Veenstra, R. (2016). The support group approach in the Dutch KiVa anti-bullying programme: effects on victimisation, defending and well-being at school. *Educational Research, 58*(3), 221-236. doi:10.1080/00131881.2016.1184949
- Veenstra, R. (2014). Groepsprocessen bij jongeren: over pesten en ander probleemgedrag. *Kind & Adolescent, 35*(2), 86-99. doi:10.1007/s12453-014-0013-8
- Veenstra, R. (2015). *Signaleren en tegengaan van pesten: het KiVa antipestprogramma: Eindrapportage voor Onderwijs Bewijs*. Rijksuniversiteit Groningen.
- Veenstra, R., Huitsing, G., Koens, R., Munnksma, F., Oldenburg, B., vand der Ploeg, R., Sentse, M., & Velthausz, F. (2013). Het KiVa antipestprogramma: Signaleren en tegengaan van pesten. *Kind En Adolescent Praktijk, 12*(2), 76-84.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology, 106*(4), 1135-1143. doi:10.1037/a0036110
- Wachs, S., Bilz, L., Niproschke, S., & Schubarth, W. (2018). Bullying Intervention in Schools: A Multilevel Analysis of Teachers' Success in Handling Bullying From the Students' Perspective. *Journal of Early Adolescence, 1*–27. doi:10.1177/0272431618780423
- Williford, A., Boulton, A., Noland, B., Little, T. D., Kärnä, A., & Salmivalli, C. (2012). Effects of the KiVa anti-bullying program on adolescents' depression, anxiety, and perception of peers. *Journal of Abnormal Child Psychology, 40*(20), 289-300. doi:10.1007/s10802-011-9551-1
- Williford, A., Boulton, A., Noland, B., Little, T. D., Kärnä, A., & Salmivalli, C. (2012). Erratum to: Effects of the KiVa anti-bullying program on adolescents' depression, anxiety, and perception of peers. *Journal of Abnormal Child Psychology, 40*(20), 289-300. doi:10.1007/s10802-011-9551-1
- Williford, A., Elledge, L., Boulton, A., DePaolis, K., Little, T., & Salmivalli, C. (2013). Effects of the KiVa Antibullying Program on Cyberbullying and Cybervictimization Frequency among Finnish Youth. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 42*(6), 820-833. doi:10.1080/15374416.2013.787623

Bibliographie

- Wong, M. (2008). Helping young children to develop adaptive coping strategies. *Journal of Basic Education*, 17(1), 119-144.
- Yanagida, T., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2016). Dynamic Change of Aggressive Behavior and Victimization Among Adolescents: Effectiveness of the ViSC Program. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 1–15. doi:10.1080/15374416.2016.1233498
- Yang, A., & Salmivalli, C. (2015). Effectiveness of the KiVa antibullying programme on bully-victims, bullies and victims. *Educational Research*, 57(1), 80-90. doi:10.1080/00131881.2014.983724
- Yeager, D. S., Dahl, R. E., & Dweck, C. S. (2018). Why Interventions to Influence Adolescent Behavior Often Fail but Could Succeed. *Perspectives on Psychological Science*, 13(1), 101-122. doi :10.1177/1745691617722620
- Young, S. (1998). The Support Group Approach to Bullying in Schools. *Educational Psychology in Practice*, 14(1), 32-39. doi:10.1080/0266736980140106
- Žufníček, Gricová, Běláček, Dosoudil, Čermáková, & Papežová. (n.d.). *Evaluation report of Zippy's Friends Program in the Czech Republic*. Retrieved from <http://www.partnershipforchildren.org.uk/teachers/zippy-s-friends-teachers/evaluation.html>