

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI DE 3^E CYCLE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE
(PROFIL INTERVENTION)

PAR
MEGGIE LESAGE

LES CONDUITES D'AGRESSION INDIRECTE : CONNAISSANCES ET
INTERVENTIONS UTILES AU PSYCHOLOGUE SCOLAIRE

DÉCEMBRE 2015

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

Cet essai de 3^e cycle a été dirigé par :

Danielle Leclerc, directrice de recherche, Ph.D. Université du Québec à Trois-Rivières

Jury d'évaluation de l'essai :

Danielle Leclerc, Ph.D. Université du Québec à Trois-Rivières

Michelle Dumont, Ph.D. Université du Québec à Trois-Rivières

Thérèse Besnard, Ph.D. Université de Sherbrooke

Sommaire

La violence et l'intimidation à l'école sont des phénomènes maintenant reconnus et recevant une attention toujours grandissante de la part de la communauté scientifique ainsi que des instances gouvernementales. L'agression indirecte est une forme de violence sévissant dans les écoles et se manifestant de façon subtile et sournoise. Bien qu'elle ne soit pas la forme de violence la plus fréquemment observée dans les écoles, cette problématique demeure préoccupante, puisqu'elle engendre bien souvent des conséquences préjudiciables, tant pour les jeunes qui en sont victimes que pour ceux qui y recourent, soit les agresseurs. Pourtant, il semble que cette forme de violence ne soit pas perçue aussi sérieusement que d'autres formes de violences (p. ex., violence verbale ou physique), les conduites d'agression indirecte étant parfois perçues comme des conduites normales au fait de se tailler une place en société. Ces conduites sont aussi moins détectées par les enseignants et moins déclarées par les jeunes. Ces éléments soulèvent l'importance de s'attarder au phénomène de l'agression indirecte dans les écoles. Le présent essai vise dans un premier temps à faire état des connaissances actuelles portant sur l'agression indirecte afin de situer le lecteur quant aux enjeux sous-jacents du phénomène. Dans un deuxième temps, cet essai vise à effectuer un survol de certaines interventions (cibles et programmes d'intervention) à la disposition du psychologue scolaire afin de s'attarder à la problématique de l'agression indirecte dans les écoles. Finalement, des réflexions ainsi que des recommandations sont apportées dans la section *Discussion* afin de situer davantage le lecteur quant aux rôles pouvant être adoptés par le psychologue scolaire devant cette problématique.

Table des matières

Sommaire	iii
Liste des tableaux	vii
Remerciements	viii
Introduction	1
Contexte théorique	4
Définitions	5
Définitions de la violence et de la violence à l'école	5
Définitions de l'intimidation à l'école	7
Définition du <i>school bullying</i> selon Olweus	8
Définitions de l'intimidation et du harcèlement à l'école	9
Prévalences de la violence et de l'intimidation à l'école	12
Les conduites agressives indirectes	16
Définir l'agression indirecte	17
Définition de l'agression indirecte	17
Définition de l'agression sociale	18
Définition de l'agression relationnelle	19
L'agression indirecte, un phénomène social	23
Les différences selon les sexes	26
Facteurs associés et conséquences de l'agression indirecte	30
Facteurs associés aux agresseurs	30
Facteurs associés aux victimes	32

Conséquences pour les agresseurs	33
Conséquences pour les victimes	34
Les stratégies d'adaptation (<i>coping</i>) des victimes d'agression indirecte	36
Développement et étiologie de l'agression indirecte	41
La maturation, l'intelligence sociale et les habiletés sociales	41
L'influence environnementale	45
Agresser par besoin d'appartenance	49
Agresser pour se divertir	51
Le développement de la victimisation chronique	53
L'intervention en matière de conduites agressives indirectes	56
Cibles d'intervention	59
Les facteurs associés et les conséquences négatives	59
Les connaissances portant sur l'agression indirecte	63
Les stratégies d'adaptation (<i>coping</i>)	67
Les stratégies de résolution de conflits	70
Les habiletés sociales	76
La régulation des émotions	83
La sensibilisation du personnel scolaire	88
La sensibilisation des enseignants	88
La sensibilisation de la direction	91
Programmes d'intervention	94

<i>L'agression indirecte, cette violence qu'on ne voit pas</i> (Verlaan & Turmel, 2007) et <i>Agresser sans frapper : programme de prévention de la violence indirecte</i> (Verlaan, Jollette, & Turcotte, 2014).....	95
<i>Second Step</i> : Un programme d'apprentissage socio-émotionnel (Committee for Children, 2008; 2011a; 2011b)	112
<i>Le Olweus Bullying Prevention Program</i> (Olweus, Limber, Flerx, Mullin, Riese, & Snyder, 2007a; 2007b)	121
Discussion	129
Retour général sur l'agression indirecte.....	132
Trois catégories de cibles d'intervention pour le psychologue scolaire	133
Mieux connaître et comprendre l'agression indirecte.....	133
Outiller les jeunes dans leur développement : des fondations en soi.....	135
Quand il faut reconstruire	138
Retour sur les programmes d'intervention proposés.....	141
Forces et faiblesses de l'essai.....	150
Conclusion	154
Références	158
Appendice A. Comparaison de quatre programmes d'intervention selon la population visée, les objectifs généraux, la présence d'un volet spécifique à l'agression indirecte, les données probantes, les forces et les faiblesses	177

Liste des tableaux

Tableau

- 1 En moyenne dans une école primaire ou secondaire, pourcentage (%) des élèves qui déclarent avoir subi un comportement d'agression par les pairs durant la dernière année : comportement et forme 15
- 2 En moyenne dans une école primaire ou secondaire, pourcentage (%) des élèves qui déclarent avoir subi de l'agression indirecte/sociale durant la dernière année, selon le comportement d'agression 16
- 3 L'agression indirecte, cette violence qu'on ne voit pas (Verlaan & Turmel, 2007, p.24). Les étapes de la sensibilisation de l'équipe-école..... 98
- 4 L'agression indirecte, cette violence qu'on ne voit pas (Verlaan & Turmel, 2007). Ateliers et objectifs spécifiques 101
- 5 Comparaison de quatre programmes d'intervention selon la population visée, les objectifs généraux, la présence d'un volet spécifique à l'agression indirecte, les données probantes, les forces et les faiblesses 178

Remerciements

Je tiens en premier lieu à exprimer ma reconnaissance envers ma directrice d'essai, Madame Danielle Leclerc. Votre savoir, vos judicieux conseils, votre ouverture et votre bonne humeur ont été des plus précieux dans la rédaction de cet essai. Merci également pour la confiance dont vous avez fait preuve envers moi tout au long de ce processus. De plus, je tiens à remercier les membres de mon comité doctoral d'avoir bien voulu se prêter à l'évaluation de cet essai. Du plus profond de mon cœur, je tiens à remercier mon conjoint Rudy pour son support tout au long de ces 12 années d'études. Sans toi, je n'aurais pas pu mener ce projet à terme. Merci d'avoir rendu ces années plus belles en ta compagnie ainsi que celle de nos amours, Gus, Rocky et Meika. Je veux aussi remercier chaleureusement ma famille. Merci maman pour ta force, ta générosité et ton don de soi. Sans le savoir, tu m'as transmis des valeurs essentielles à la réalisation de mes études. Merci papa pour m'avoir montré que l'on avait le droit d'écouter ce qu'il y a au plus profond de nous. Merci à grand-maman Thérèse pour ton amour inconditionnel. Merci à toi mon frère pour cette curiosité intellectuelle dont tu fais preuve et par laquelle tu m'as toujours inspirée. Je tiens aussi à exprimer ma reconnaissance à ma belle-famille pour son accueil, sa joie de vivre ainsi que son support tout au long de mes études. Finalement, merci à mes collègues d'études, qui sont devenus au cours de ce parcours des amis plus que précieux. Un merci tout spécial à Marie-Andrée et Isabelle, qui ont fait de ces études des années de bonheur.

Introduction

La violence et l'intimidation à l'école sont des phénomènes attirant de plus en plus l'attention des chercheurs et sont devenus, au cours des 15 dernières années, des sujets d'intérêt public (Gagné, 2014). Le fait que ces problématiques soient maintenant légiférées par le Gouvernement du Québec (Loi 56; Québec, 2012) a placé les écoles dans l'obligation de mettre en place des mesures afin de lutter contre la violence et l'intimidation. Parmi les différentes formes de violences pouvant être répertoriées à l'école se retrouve une forme de violence beaucoup plus insidieuse que les autres dans sa façon de se manifester, soit l'agression indirecte. Cette forme de violence est infligée sans qu'il y ait de confrontation manifeste (Verlaan & Besnard, 2006), en répandant par exemple des médisances sur autrui ou en ayant recours à l'exclusion sociale. L'agression indirecte implique bien souvent des mécanismes sociaux complexes, le groupe représentant souvent un moyen afin de porter atteinte à autrui (Garandeau & Cillessen, 2006). L'agression indirecte est davantage étudiée depuis les dernières années, mais la recherche portant sur le phénomène demeure toutefois limitée lorsqu'on la compare à celle s'adressant aux formes plus directes de violence. Pourtant, allant au-delà des comportements normaux inhérents au fait de se tailler une place socialement, l'agression indirecte mérite une attention particulière, considérant ses conséquences néfastes chez les jeunes. Bien que subtile, l'agression indirecte représente pour les jeunes une forme d'agression particulièrement efficace (Verlaan & Besnard, 2014), puisque contrairement aux conduites d'agression de forme plus directe, l'agression indirecte permet à ceux qui

la commettent de se protéger via le groupe, en utilisant ce dernier comme moyen afin de porter atteinte à autrui. L'agression indirecte représente une alternative à faible coût afin de faire usage de violence (Verlaan & Besnard, 2006), puisque qu'elle est difficilement détectée (McEvoy, Estrem, Rodriguez, & Olson, 2003) et qu'elle est moins fréquemment rapportée aux enseignants que l'agression physique (Doescher Hurd, & Gettinger, 2011). Aussi, il semblerait que cette forme de violence soit perçue par le personnel enseignant comme étant moins grave que l'agression physique (Craig, Henderson, & Murphy, 2000).

Cet essai, réalisé dans le cadre d'un doctorat clinique en psychologie, vise dans un premier temps à faire état des connaissances actuelles portant sur l'agression indirecte afin de situer le lecteur quant au phénomène. Les manifestations de l'agression indirecte, sa prévalence au Canada et au Québec, les facteurs qui lui sont associés, ses conséquences ainsi que son étiologie seront entre autres abordés. Dans un deuxième temps, les interventions à la disposition du psychologue scolaire afin de s'attarder à la problématique de l'agression indirecte dans les écoles seront approfondies et ce, dans le but de répondre à la question de recherche suivante : quelles sont les cibles sur lesquelles le psychologue scolaire peut axer son intervention en ce qui a trait à l'agression indirecte dans les écoles ? Des programmes d'intervention référant à certaines de ces cibles seront également proposés. Suivra ensuite une discussion, composée de réflexions ainsi que de recommandations, afin d'orienter davantage le lecteur quant à cette question de recherche.

Contexte théorique

Cette section de l'essai vise à faire état des connaissances actuelles portant sur l'agression indirecte afin de situer davantage le lecteur quant à ce phénomène. Un survol de la violence, de la violence à l'école ainsi que de l'intimidation et du harcèlement sera effectué. Ensuite, l'agression indirecte y sera définie. L'aspect social de ce phénomène et les différences selon les sexes seront aussi examinés, pour ensuite aborder les facteurs associés à l'agression indirecte, ses conséquences ainsi que les stratégies d'adaptation des jeunes en étant victime. Finalement, le développement de cette problématique ainsi que son étiologie seront approfondis dans la prochaine section.

Définitions

Définitions de la violence et de la violence à l'école

Avant d'aborder le phénomène de l'agression indirecte, il est essentiel tout d'abord de définir celui de la *violence* et de la *violence à l'école* afin d'effectuer certaines distinctions. L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS, 2002) s'est attardée au phénomène de la violence et l'a défini comme étant :

La menace ou l'utilisation intentionnelle de la force physique ou du pouvoir contre soi-même, contre autrui ou contre un groupe ou une communauté qui entraîne ou risque fortement d'entraîner un traumatisme, un décès, des dommages psychologiques, un maldéveloppement ou des privations (OMS, 2002, p. 5).

Une importante précision est soulevée toutefois par les auteurs de cette définition en ce qui a trait à l'aspect intentionnel de la violence. Ils soulignent que l'intention qu'a un individu de recourir à sa force ou à son pouvoir n'implique pas nécessairement l'intention d'occasionner un préjudice et qu'il peut y avoir aussi un écart important entre les conséquences anticipées et celles qui sont occasionnées dans la réalité. L'OMS (2002) souligne que les conséquences de la violence sur l'individu ne sont pas nécessairement de l'ordre du traumatisme ou de la mort. Elle peut cependant entraîner de sérieuses conséquences sur la santé psychologique et physique ainsi que de graves problèmes sociaux, les conséquences pouvant être immédiates ou latentes.

En ce qui a trait à la violence à l'école, le phénomène a attiré l'attention des chercheurs depuis une quarantaine d'années seulement (Beaumont, 2012). Il est nécessaire de préciser qu'aucun consensus n'existe actuellement dans la communauté scientifique internationale quant à sa définition, le tout pouvant s'expliquer entre autres par des différences individuelles entre les différents auteurs, mais aussi par des différences culturelles et contextuelles, (Beaumont, 2012; Debarbieux, 2011a). Au Québec, le projet de loi 56 a été déposé dans le but de prévenir et de combattre l'intimidation et la violence à l'école. Ce projet, adopté en juin 2012, définit la violence à l'école comme étant :

Toute manifestation de force, de forme verbale, écrite, physique, psychologique ou sexuelle, exercée intentionnellement contre une personne, ayant pour effet d'engendrer des sentiments de détresse, de la léser, de la blesser ou de l'opprimer en s'attaquant à son intégrité ou à son bien-être psychologique ou physique, à ses droits ou à ses biens (Québec, 2012, p. 3).

Cette conception de la violence à l'école réfère aux comportements d'agression en question. La répétition des actes n'est donc pas essentielle afin qu'il s'agisse de violence à l'école. À cet effet, Beaumont, Leclerc et Frenette (2014) soutiennent que les chercheurs adoptant cette vision plus globale de la violence à l'école considèrent que d'importantes conséquences peuvent découler d'une agression isolée. Après avoir défini ce qu'était la violence ainsi que la violence à l'école, le concept d'intimidation à l'école sera défini, en commençant par le *school bullying*, tel que défini par Olweus il y a plus de 20 ans, ainsi que ses comparatifs dans la langue française, soit l'intimidation et le harcèlement à l'école. Des distinctions seront précisées entre ces deux concepts.

Définitions de l'intimidation à l'école

Bien que plus de 30 années de recherche aient été effectuées dans le domaine, l'intimidation à l'école représente un concept toujours difficile à définir. Dan Olweus, chercheur scandinave, a été un auteur pionnier dans la littérature portant sur le *school bullying*. C'est d'ailleurs dans les pays scandinaves qu'est né l'intérêt pour la recherche portant sur le phénomène, cette dernière s'intéressant initialement au *mobbing* ou *mobbing*, soit le fait qu'un groupe harcèle ou importune. Les chercheurs ont par la suite conclu que ces conduites pouvaient aussi se dérouler au plan individuel, ce pour quoi le terme *school bullying* a été introduit (Olweus, 1993). Au Québec, c'est toutefois au terme d'intimidation à l'école que les chercheurs et cliniciens ont commencé à se référer vers la fin des années 1990 afin de parler du phénomène (Beaumont, 2012). C'est particulièrement via les travaux de Richard Gagné que ce terme d'intimidation fut

introduit au sein des communautés éducatives québécoises. Ce psychologue scolaire avait constaté dans le cadre d'une recherche portant sur les travaux d'Olweus que le Québec, au même titre que certains pays, n'était pas épargné par ce phénomène qu'est l'intimidation et ce, dans des proportions semblables à ce qui était déjà observé ailleurs dans le monde (Gagné, 1997; 2014). Ce n'est qu'au début des années 2000 que l'intimidation est devenue une préoccupation grandissante pour les instances gouvernementales québécoises (Gagné, 2014). Lorsque Gagné (1997) proposa l'usage du terme *intimidation*, ce terme se voulait représentatif d'une réalité où plusieurs s'unissent contre un, tel que soutenu par Olweus (1993), sans oublier toutefois les autres formes sous lesquelles elle peut se présenter (p. ex., harcèlement, agression relationnelle, taxage; Gagné, 2014). Toutefois, le terme *intimidation* ne fait pas consensus dans la littérature, référant parfois à des dimensions différentes. Blaya (2006) souligne que le terme *intimidation à l'école* n'est pas utilisé ailleurs au sein de la francophonie. Ainsi, afin d'éliminer la confusion portant sur les différents termes déclinant le phénomène de l'intimidation, les définitions du *school bullying* selon Olweus, de l'intimidation ainsi que du harcèlement seront approfondies subséquemment.

Définition du *school bullying* selon Olweus. Olweus a fourni en 1991 (cité dans Olweus, 1993) une définition encore très citée aujourd'hui de ce qu'est le *school bullying*:

Un élève est victime d'intimidation quand il ou elle est exposé, de façon répétée et au fil du temps, aux actions négatives de la part d'un ou de plusieurs étudiants. L'intimidation implique aussi un déséquilibre dans les rapports de

force (l'étudiant exposé aux actions négatives ayant de la difficulté à se défendre) [traduction libre] (Olweus, 1993, p. 54).

Quant à la notion d'*actions négatives*, il précise : « Il y a action négative quand une personne inflige intentionnellement, ou tente d'infliger, un préjudice ou un inconfort à une autre » [traduction libre] (Olweus, 1993, p. 9). L'auteur donne comme exemple d'actions négatives tant le fait de frapper, pousser, crier des noms que de faire des gestes vulgaires ou exclure quelqu'un (Olweus, 1993).

Définitions de l'intimidation et du harcèlement à l'école. Au Québec, des mesures ont été engagées par les instances gouvernementales afin d'établir le projet de loi 56, ce dernier visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école. Dans sa *Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école*, le Gouvernement du Québec a présenté sa définition de l'intimidation, décrite comme suit :

Tout comportement, parole, acte ou geste délibéré ou non à caractère répétitif, exprimé directement ou indirectement, y compris dans le cyberspace, dans un contexte caractérisé par l'inégalité des rapports de force entre les personnes concernées, ayant pour effet d'engendrer des sentiments de détresse et de léser, blesser, opprimer ou ostraciser (Québec, 2012, p. 3).

Cette définition des instances gouvernementales québécoises implique que l'intimidation peut être vue comme étant un geste délibéré ou non, ce qui implique qu'un acte n'a pas besoin d'être réfléchi afin que ce dernier soit considéré comme étant de l'intimidation. Cette définition implique aussi qu'il doit y avoir préjudice pour qu'il y ait intimidation. Selon cette définition, deux critères distinguent l'intimidation de la

violence tel que définie précédemment : les rapports de force entre agresseurs et victimes doivent être déséquilibrés et il doit y avoir répétition des conduites violentes afin que cela consiste à être de l'intimidation. Toutefois, dans le monde de la recherche et de la clinique, une certaine confusion semble s'être installée, les termes *violence à l'école* et *intimidation* étant parfois utilisés sans ces distinctions (Beaumont, Leclerc & Frenette, 2014). Par exemple, l'intimidation est régulièrement utilisée pour parler d'un acte violent isolé dans le temps. Pourtant, il est possible de penser qu'un acte violent répété dans le temps puisse avoir un impact différent que le même acte se produisant de façon isolée. À cet effet, Debarbieux (2011b) soutient que le stress engendré par la victimisation à répétition ou le harcèlement peut devenir cumulatif et s'installer profondément à l'intérieur d'un individu, rendant ainsi ce stress difficile à prendre en charge.

Devant les enjeux précédents, certains se référeront plutôt à la notion de *harcèlement à l'école* afin de parler des conduites violentes effectuées à répétition (p. ex., Beaumont, Leclerc & Frenette, 2014; Debarbieux, 2011a). Debarbieux (2011a) définit ce phénomène comme étant de la « violence répétée, verbale, physique ou psychologique, perpétrée par un ou plusieurs élèves à l'encontre d'une victime qui ne peut se défendre, en position de faiblesse, l'agresseur agissant dans l'intention de nuire à sa victime » (Debarbieux, 2011a, p. 6). Pour cet auteur, l'essentiel à retenir afin de définir le phénomène de harcèlement à l'école est la répétition d'agressions mineures. Il indique d'ailleurs avoir choisi le terme de harcèlement en raison du fait qu'il traduit bien

cette répétition. Le déséquilibre dans les rapports de force est aussi un élément important pour cet auteur.

Au sein des définitions précédentes, les critères de *répétition*, *d'intention* et de *déséquilibre des rapports de force* sont centraux au *school bullying* et au harcèlement, alors que la définition de l'intimidation selon le Gouvernement du Québec axe sur les notions de *répétition* ainsi que de *rapport de force*, en omettant toutefois le critère *d'intention*. Toujours en lien avec l'intimidation, Gagné (2014) remet aussi en question le caractère essentiel de la répétition, soulignant qu'un comportement violent isolé (p. ex., une photo virale dans un cas de cyberintimidation) peut avoir de graves conséquences pour l'individu.

En résumé, l'intimidation à l'école est un concept pour lequel il n'existe pas de consensus actuellement, considérant les enjeux entourant la traduction française du concept de *school bullying* ainsi que la variation des critères sur lesquels s'appuient la notion d'intimidation à l'école, certains auteurs préférant d'ailleurs le terme de harcèlement à celui d'intimidation. Maintenant que les concepts généraux en lien avec la violence à l'école et l'intimidation sont définis, des statistiques illustrant l'ampleur du phénomène dans les écoles canadiennes et québécoises seront présentées subséquemment.

Prévalences de la violence et de l'intimidation à l'école

Comme le souligne le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2011), estimer l'ampleur du phénomène de la violence à l'école représente une tâche plutôt laborieuse en raison de la grande variabilité présente entre les différentes études. Cette variabilité peut s'expliquer entre autres par la nature des actes recensés (p. ex., conduites d'agression indirecte vs. taxage), par des méthodologies différentes ou encore par différentes variables sociodémographiques, telles que l'âge ou le milieu socioéconomique dans lequel un enfant grandit. Quelques études ont évalué le phénomène au Canada ainsi qu'au Québec. Au Canada, une enquête menée en 2001 et 2002 par l'Organisation Mondiale de la Santé (Currie et al., 2004) a dressé un portrait des jeunes à l'étude quant au nombre de fois où ils avaient été victimes de violence à l'école [traduction libre] (*being bullied*, p. 133) dans les derniers mois. Les résultats obtenus indiquaient qu'en moyenne 36 % des filles et 38 % des garçons canadiens âgés entre 11 et 15 ans avaient été victimisés au moins une fois par leurs pairs à l'école dans les derniers mois et que 14 % des filles et 16 % des garçons l'avaient été deux ou trois fois et plus.

Au Québec, l'étude menée par Janosz, Pascal et Bouthillier (2009) a permis d'évaluer auprès de 180 000 élèves entre 1999 et 2005 la proportion de violence perçue et subie dans les écoles primaires et secondaires du Québec, étude dont les résultats ne sont toutefois pas généralisables en raison des méthodes d'échantillonnage utilisées. Les résultats obtenus soutiennent qu'au primaire, 44 % des élèves seraient victimes

d'insultes, 29 % seraient victimes de menaces, 20 % de vols et 20 % seraient victimes d'actes de violence physique. Au secondaire, ces chiffres augmentent tous, à l'exception des actes de violence physique qui chutent à 16 % des élèves qui en sont victimes, alors que 50% recevraient des insultes, 31 % des menaces et 33 % seraient victimes de vols. Il est possible de penser que ces chiffres seraient d'autant plus imposants si les conduites d'agression indirecte étaient prises en compte. Ces résultats suggèrent qu'une variété de conduites violentes est présente dans les écoles. Ils permettent également d'émettre l'hypothèse que l'agression physique puisse être délaissée au profit d'autres formes de conduites violentes avec l'âge.

Au secondaire, une enquête réalisée par le Gouvernement du Québec (Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire; EQSJS; 2013) a révélé que 36 % des élèves de la première à la cinquième secondaire indiquaient avoir été victime, dans les 12 derniers mois, de violence à l'école ou sur le chemin de l'école (42 % des garçons; 29 % des filles). Les conduites agressives indirectes ont été prises en compte dans ces données.

Une autre enquête plus récente, réalisée au Québec en 2013 par le Groupe de recherche sur la sécurité et la violence dans les écoles québécoises (SÉVEQ; Beaumont, Leclerc, Frenette & Proulx, 2014), trace un portrait de la violence subie par les élèves dans les écoles de la province, en s'attardant à la nature ainsi qu'à la fréquence moyenne des actes d'agression vécus dans une école au cours d'une année scolaire par les 56 179

élèves à l'étude (204 écoles; primaires et secondaires). Les différents actes d'agression ont été répertoriés selon cinq formes distinctes, directes (c.-à-d. perpétrés en présence de la victime) ou indirectes (c.-à-d. perpétrés en l'absence physique de la victime ou atteinte de ses biens matériels), qui sont les suivantes : 1) directe/insultes, menaces; 2) directe/physique; 3) indirecte/sociale; 4) indirecte/matérielle; 5) indirecte/électronique. Le sexe et le niveau scolaire des élèves ont également été pris en compte. Afin d'alléger le texte, voici, sous forme de tableau (Tableau 1, voir p. 15), les comportements les plus fréquemment rapportés par les élèves pour chaque forme d'agression. Il est possible de constater qu'un certain nombre de jeunes sont victimes de ces comportements d'agression à répétition, s'inscrivant ainsi dans ce qu'il fût défini plus tôt comme étant du harcèlement. Dans l'enquête de la SÉVEQ (Beaumont, Leclerc, Frenette et al., 2014), le comportement subi le plus déclaré par les élèves du primaire et du secondaire est le fait d'être insulté ou menacé. Vient en seconde place le fait d'être la cible de commérages dans le but d'éloigner les amis de la victime, ce qui consiste en une conduite agressive indirecte. Un résumé des résultats obtenus en liens avec tous les comportements évalués référant à l'agression indirecte/sociale est disponible sous forme de tableau (voir Tableau 2, p. 16). Pour ces deux tableaux, il est possible de constater que le taux déclaré de violence subie chute de façon importante au moment de tenir compte de la répétition des comportements d'agression. Ces données permettent aussi d'observer que les conduites d'agression indirecte adoptent une place non négligeable dans les écoles québécoises lorsque l'on inclut ce type de comportements dans les études visant à tracer le portrait de la violence dans ces dernières. Suite à ce bref portrait des

Tableau 1

En moyenne dans une école primaire ou secondaire, pourcentage (%) des élèves qui déclarent avoir subi un comportement d'agression par les pairs durant la dernière année : comportement et forme. (Beaumont, Leclerc, Frenette et al., 2014)

Formes d'agression	Comportements agressifs	Au moins une fois dans l'année		À répétition (c.-à-d. 2-3 fois par mois ou une fois et plus par semaine)	
		Élèves du primaire (%)	Élèves du secondaire (%)	Élèves du primaire (%)	Élèves du secondaire (%)
Directe/insultes, menaces	Être insulté ou traité de noms	59,0	47,5	20,6	16,5
Directe/physique	Être bousculé intentionnellement	37,8	25,8	7,9	5,9
Indirecte/sociale	Commérage pour éloigner les amis	40,0	32,5	10,4	8,6
Indirecte/matérielle	Vol d'objets personnels	23,4	18,6	2,8	2,8
Indirecte/électronique	Insultes ou menaces par courriel	8,1	9,1	1,4	2,1

différents types de violence au sein des écoles canadiennes et québécoises, le type de violence qui est à la base de cet essai et qui est méconnu de plusieurs, soit les conduites agressives indirectes, sera abordé plus en profondeur. La prochaine section vise à définir plus en profondeur ce qu'est l'agression indirecte ainsi que d'autres termes lui étant associés dans la littérature scientifique, soit l'agression relationnelle et l'agression sociale.

Tableau 2

En moyenne dans une école primaire ou secondaire, pourcentage (%) des élèves qui déclarent avoir subi de l'agression indirecte/sociale durant la dernière année, selon le comportement d'agression (Beaumont, Leclerc, Frenette et al., 2014)

Comportement d'agression indirecte/sociale	Au moins une fois dans l'année		À répétition (c.-à-d. 2-3 fois par mois ou une fois et plus par semaine)	
	Élèves du primaire (%)	Élèves du secondaire (%)	Élèves du primaire (%)	Élèves du secondaire (%)
Commérages pour éloigner les amis	40,0	32,5	10,4	8,6
Tentatives pour tenir à l'écart	30,4	17,4	5,9	3,7
Rejeté (caractéristique personnelle, trait physique, personnalité, résultats scolaires)	20,9	14,6	5,8	4,5
Fausse rumeur et messages blessants (pas sur internet)	17,9	12,5	2,8	2,6
Rejeté (ethnie/croyances religieuses)	4,5	3,0	1,2	1,3

Les conduites agressives indirectes

Les conduites agressives indirectes sont considérées dans la littérature scientifique comme étant des conduites violentes (p. ex., Verlaan & Besnard, 2014), bien que certains jeunes y ayant recours ne reconnaissent pas le caractère violent de leurs actes (Archer & Coyne, 2005). Ces conduites, le plus souvent dissimulées et cachées (Verlaan & Besnard, 2006), ne sont pas sans conséquences pour les jeunes des écoles. Ces

conduites sont qualifiées « d’indirectes » parce qu’elles ne confrontent pas directement la victime. Verlaan et Besnard (2006) donnent comme exemples de conduites agressives indirectes le fait d’attaquer la réputation d’autrui, d’exclure une personne d’un groupe de pairs ou encore de partager les secrets d’une personne. La recherche sur le phénomène demeure, avec les années, peu nombreuse comparativement à celle portant sur les formes d’agression plus directes ou apparentes (Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1992; Owens, Slee, & Shute, 2000). Les recherches ont d’ailleurs pris un certain temps avant d’être effectuées en plus grand nombre, puisqu’elles nécessitaient de développer des outils adéquats afin de mesurer le phénomène, lequel est plutôt difficile à identifier (Björkqvist et al., 1992).

Définir l’agression indirecte

Trois termes sont utilisés de façon distincte dans la littérature scientifique afin de caractériser ce genre de conduites, qui sont les suivants : *agression indirecte* (p. ex., Björkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992), *agression sociale* (p. ex., Cairns, Cairns, Neckerman, Ferguson, & Gariépy, 1989; Galen & Underwood, 1997) ou *agression relationnelle* (p. ex., Crick & Grotpeter, 1995). Malgré le fait que ces différentes appellations ont plusieurs points en commun, elles ont aussi certaines particularités qui leur sont propres (Verlaan & Besnard, 2006) et qui seront approfondies subséquemment.

Définition de l’agression indirecte. Feshbach (1969) est la première auteure de la littérature scientifique à avoir eu recours au terme d’agression indirecte. Via son étude

portant sur des enfants âgés de six ans, elle a découvert que les fillettes à l'étude avaient davantage recours à l'agression indirecte, que l'auteure définissait à l'époque comme étant le fait « d'ignorer, d'éviter, de refuser ou d'exclure des nouveaux venus à l'intérieur d'un groupe » [traduction libre] (p. 252). Bien que ce soit à cette auteure que l'on doive la première référence au terme d'agression indirecte, c'est surtout Björkqvist et ses collaborateurs (Björkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992) qui furent les pionniers de la recherche portant sur le phénomène à la fin des années 80 et au début des années 90. Ces auteurs décrivent l'agression indirecte comme étant « un type de comportements par lequel l'agresseur tente d'infliger de la douleur de sorte qu'il laisse penser qu'il n'avait aucune intention de blesser autrui » [traduction libre] (p. 118). Ils précisent à cet effet qu'un des moyens afin d'atteindre cet objectif est d'utiliser autrui ou la structure sociale comme intermédiaire afin d'infliger de la douleur à une personne spécifique. Dans ce type d'agression, le tort à autrui est infligé sans qu'il y ait de confrontation directe ou de face-à-face (Verlaan & Besnard, 2006). Björkqvist, Lagerspetz et al. (1992) suggèrent qu'en ayant recours aux conduites agressives indirectes, les agresseurs seraient plus aptes à éviter une riposte de la part de leur victime, ces dernières ne sachant plus qui identifier comme étant à la source de l'agression commise.

Définition de l'agression sociale. Le terme agression sociale fut introduit initialement par Cairns et al. (1989), qui ont défini le phénomène comme étant « la manipulation du groupe d'appartenance d'un individu via l'aliénation, l'ostracisme et la

tenue de propos diffamatoires (*character defamation*) » [traduction libre] (p. 323). Galen et Underwood (1997) apportent quant à eux une précision au moment de faire référence à ce terme. En effet, ils définissent l'agression sociale comme étant :

Des comportements effectués dans le but d'endommager l'estime de soi d'une autre personne, son statut social ou les deux, et qui peuvent prendre des formes directes, telles que le rejet exprimé verbalement, des expressions faciales négatives ou des mouvements corporels négatifs, ou alors des formes indirectes, telles que le fait de répandre des rumeurs médisantes ou d'avoir recours à l'exclusion sociale » [traduction libre] (p. 589).

Galen et Underwood (1997) préfèrent avoir recours à ce terme plutôt qu'à ceux d'agression indirecte ou d'agression relationnelle, puisqu'il décrirait adéquatement une catégorie de comportements visant le même objectif dans les interactions sociales, soit le fait de blesser une autre personne en altérant le concept de soi de cette dernière ou en attaquant son statut social. La principale particularité de l'agression sociale se situe au niveau de l'effet voulu des conduites d'agression, soit d'avoir un effet sur l'acceptation que fera un groupe d'une personne, ainsi que de causer des dommages à son statut social.

Définition de l'agression relationnelle. L'agression relationnelle s'attarde plus particulièrement à certaines dynamiques de manipulation présentes à l'intérieur des relations d'amitié. Crick et Grotpeter (1995) ont défini ce type d'agression comme étant « des comportements qui nuisent aux autres par le biais de dommages (ou de menaces de dommage) à des relations ou à un sentiment d'acceptation, d'amitié ou d'appartenance à

un groupe » [traduction libre] (p. 711). Ces auteurs incluent dans ce terme des comportements tels que de dire à une personne qu'ils cesseront d'être aimés s'ils refusent d'obtempérer à leurs ordres ou alors d'exclure les personnes de certaines activités.

Bien qu'une des caractéristiques de l'agression indirecte, comprise ici au sens large, soit le fait que les comportements agressifs soient faits de façon plus dissimulée, il est important de noter que l'agression relationnelle, quant à elle, peut être aussi faite de façon manifeste (Coyne, Archer, & Eslea, 2006; Crick & Grotpeter, 1995), tout comme pour l'agression sociale (Galen & Underwood, 1997). Qui plus est, dans le cas de l'agression relationnelle, l'emphasis n'est pas mise sur la forme que l'agression pourrait prendre, mais plutôt sur l'intention de porter préjudice aux relations d'une personne ou encore à son sentiment d'appartenance (Crick & Grotpeter, 1995). L'agression relationnelle se distinguerait donc des autres formes d'agression indirecte par sa visée, qui est de briser ou de perturber les relations (Archer & Coyne, 2005). Archer et Coyne (2005) soutiennent également que pour qu'il puisse y avoir agression relationnelle, il doit bel et bien y avoir présence de relations ainsi que de manipulation de ces dernières. Galen et Underwood (1997), qui eux se réfèrent davantage à l'agression sociale, critiquent cette caractéristique du terme d'*agression relationnelle*, puisque cela amène une exclusion des formes d'agression autres que celles touchant aux relations d'amitié.

À la lumière des éléments soulevés précédemment, il semble que les chercheurs travaillant sur l'agression indirecte portent davantage attention aux *moyens* utilisés par les agresseurs, qui seraient davantage dissimulés. Les chercheurs travaillant plutôt sur l'agression relationnelle et sociale porteraient davantage attention aux buts visés par l'utilisation de tels comportements (Archer & Coyne, 2005). Toutefois, malgré les nuances pouvant être apportées entre les termes d'agression indirecte, sociale et relationnelle, Archer et Coyne (2005) concluent, dans leur revue examinant les similitudes et les différences entre les trois termes, que ces derniers réfèrent tous essentiellement au même phénomène. Les auteurs soutiennent que de façon générale, très peu de différences sont présentes entre l'agression indirecte, relationnelle et sociale en ce qui a trait aux actions perpétrées, à leur développement, aux différences quant à leur utilisation par les individus de sexes féminin et masculin ainsi qu'en ce qui a trait à leurs conséquences. Les activités sous-jacentes à chacun des trois types d'agression seraient très similaires. La seule vraie différence selon Archer et Coyne (2005) serait une des composantes de l'agression relationnelle, soit la manipulation relationnelle, qui généralement s'appliquerait à des relations dyadiques et qui, par conséquent, correspondrait moins à la définition de l'agression indirecte. Néanmoins, les échelles mesurant les comportements d'agression indirecte incluraient tout de même certains éléments de manipulation relationnelle, tel que le fait d'être menacé par le leader d'un groupe de pairs d'être exclu de celui-ci en cas d'un refus de cesser tout contact avec un autre membre déjà exclu du groupe.

Malgré ces divergences d'opinions entre les auteurs, deux principaux lieux communs seraient présents entre les trois termes en ce qui a trait à leurs buts. Au-delà de blesser autrui, le premier but de l'agression indirecte serait d'exclure la personne de son réseau social, référant ainsi au concept d'*ostracisme*, et le second étant de *porter atteinte à la réputation* de quelqu'un (Archer & Coyne, 2005; Björkqvist, 2001; Verlaan, 2005). Björkqvist (2001) avance quant à lui qu'il n'y a clairement aucune différence entre les trois termes, expliquant que les façons dont les principaux groupes de recherche ont défini et opérationnalisé ces termes réfèrent toutes au même phénomène. Björkqvist (2001) dira également que le concept d'agression indirecte était déjà bien établi avant ceux d'agression sociale ou relationnelle. Il est d'avis que l'ajout de ces deux termes a plutôt créé une confusion inutile. En ce qui a trait à l'agression sociale ainsi qu'à l'agression relationnelle, Björkqvist (2001) précisera être réticent à l'usage de ces termes puisque selon lui, toute agression est nécessairement sociale ou relationnelle et ce, même pour l'agression physique. Cependant, les chercheurs ayant travaillé sur le terme d'agression relationnelle soutiendraient quant à eux que l'agression indirecte et l'agression relationnelle seraient deux termes distincts et qui impliqueraient des formes différentes de comportements (Archer & Coyne, 2005; Crick et al., 1999).

Archer et Coyne (2005) soutiennent qu'une des principales répercussions découlant de l'utilisation distincte de ces trois noms pour décrire essentiellement le même phénomène serait que les différentes recherches portant sur le sujet seraient portées à être réalisées en parallèle plutôt que d'être réalisées en cohésion les unes avec les autres.

Indépendamment du terme qui est utilisé, Archer et Coyne (2005) soutiennent que l'agression indirecte, l'agression relationnelle et l'agression sociale réfèrent somme toute au même phénomène et qu'ils sont très similaires. Ils sont aussi d'avis qu'il est impératif que les chercheurs clés (p. ex., Björkvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992; Cairns et al., 1989; Crick & Grotpeter, 1995; Galen & Underwood, 1997) mettent de côté leurs différents et s'entendent sur le fait qu'ils réfèrent essentiellement au même phénomène. Ces auteurs soulignent que sans cela, ce champ non négligeable de la recherche portant sur les conduites violentes des jeunes risque de devenir confus, en dupliquant les recherches sous différentes appellations. Considérant la position de Archer et Coyne (2005) quant à l'importance d'une cohésion au sein de la communauté scientifique en ce qui a trait au terme utilisé et considérant le fait que le terme *agression indirecte* semble plus utilisé dans la littérature scientifique québécoise, entre autres par Pierrette Verlaan, chercheur-clé dans le domaine au Québec, le terme d'agression indirecte sera privilégié dans le présent relevé de la littérature.

L'agression indirecte, un phénomène social

À la lumière des définitions soulevées précédemment, il pourrait être aisé de penser que la violence à l'école représente un phénomène basé exclusivement sur une dyade agresseur(s)/victime. Toutefois, les recherches tendent à prouver qu'il s'agit d'un phénomène faisant appel à des mécanismes sociaux plus complexes, pouvant impliquer de multiples acteurs, les témoins y jouant un rôle clé (Garandeau & Cillessen, 2006). Olweus (2001) illustre efficacement ces propos via *le cercle de l'intimidation*, ce dernier

faisant état des rôles et attitudes variés étant adoptés par les élèves témoins d'intimidation à l'école, comprise ici au sens large de comportements violents. Ce cercle de l'intimidation (illustré sous forme de schéma à la Figure 1, p. 25) soutient qu'autour de la dyade agresseur-victime, où l'agresseur initie et prend part de façon active à l'intimidation, se situe différents types de témoins, allant de celui suivant l'agresseur et prenant part activement aux comportements d'intimidation (B), jusqu'au témoin désapprouvant l'intimidation et apportant son aide à la victime (G).

Garandeau et Cillessen (2006) soutiennent que lorsque les jeunes sont témoins de violence dirigée envers un de leurs pairs, leur façon d'y réagir ne peut jamais être neutre : soit ils choisissent de se ranger du côté de la victime, de joindre activement les rangs de l'agresseur ou alors de rester passif devant la situation. À ce propos, ces auteurs diront que même le fait de rester passif devant une situation ne correspond pas à de la neutralité, puisque cela renforcerait le recours à l'agression en démontrant à l'agresseur qu'aucune conséquence ne suivra ses comportements et qu'il est libre de continuer ses actes. Cet aspect est d'autant plus important au moment de parler d'agression indirecte, puisque qu'elle fait référence à des mécanismes sociaux et relationnels souvent caractérisés par l'absence de confrontation directe entre l'agresseur et sa victime.

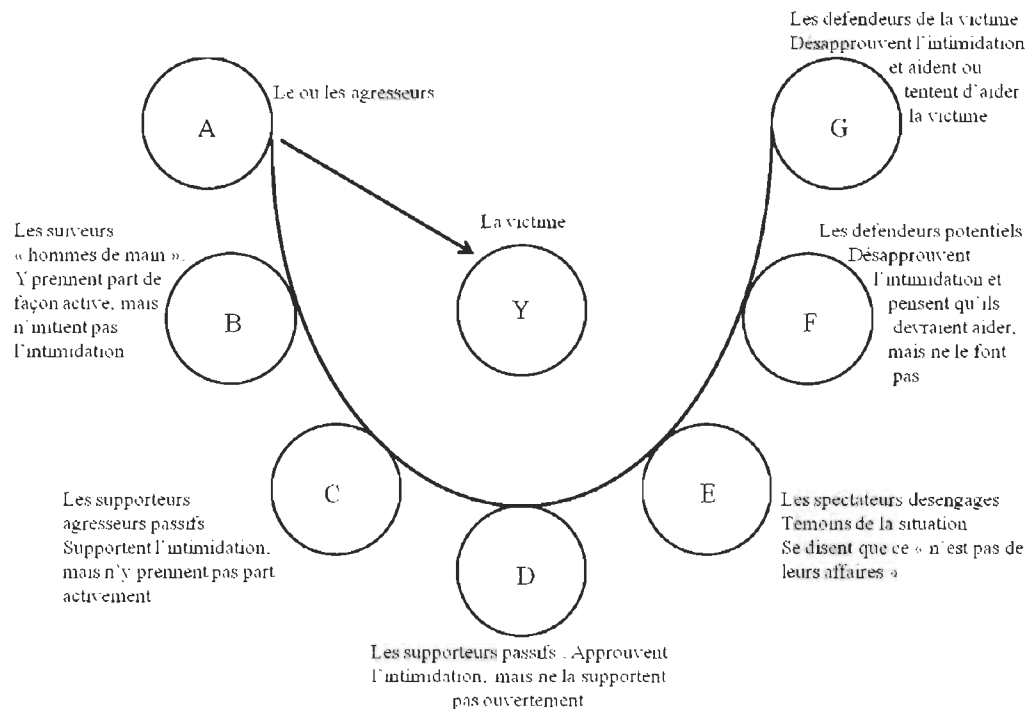


Figure 1. Le cercle de l'intimidation [traduction libre] (Oweus, 2001, p. 15).

La communauté y joue donc un rôle crucial, puisque les membres du groupe représentent maintenant un moyen via lequel porter préjudice à autrui, une arme sans laquelle l'agression ne pourrait pas avoir lieu (Garandeau & Cillessen, 2006). La position qu'adopteront les témoins risque alors d'avoir un impact sur la façon dont évoluera l'agression indirecte, puisqu'elle ne peut avoir lieu sans témoins, qu'ils soient plus actifs ou passifs (Garandeau & Cillessen, 2006). Qui plus est, il arrive bien souvent que la victime d'agression indirecte ne sache pas immédiatement les actes dont elle est la cible (p. ex., dans le cas de médisances effectuées alors que la victime est absente),

laissant ainsi la victime dans une position d'impuissance. Parfois, les seuls pouvant agir par rapport aux conduites d'agression indirecte sont les témoins de l'agression en question.

Les différences selon les sexes

Par le passé, les chercheurs étaient d'avis que les jeunes de sexe masculin avaient tendance à être plus agressifs que ceux de sexe féminin (Eagly & Steffen, 1986). Il s'avère que les recherches soulevant cette idée (p. ex., Lowry, Sleet, Duncan, Powell, & Kolbe, 1995) s'attardaient davantage aux formes plus apparentes d'agression telles que l'agression physique (Björkqvist, Lagerspetz et al., 1992). D'ailleurs, bien que les hommes seraient davantage portés à infliger une douleur physique que les femmes, ces dernières ne seraient pas moins agressives lorsque la tendance à infliger une douleur psychologique est prise en compte (Björkqvist, Lagerspetz et al., 1992) et que les formes d'agression davantage axées sur la manipulation sont également considérées (Archer & Coyne, 2005).

Toutefois, ce n'est au cours de la dernière décennie que les scientifiques ont commencé à s'attarder plus sérieusement aux conduites agressives plus subtiles et dissimulées (Owens, Shute, & Slee, 2000a). Dès les premiers moments où l'on s'est attardé au phénomène de l'agression indirecte, ce dernier a plutôt été conceptualisé comme étant une violence relevant davantage du sexe féminin (Verlaan, Déry, Besnard, Toupin, & Pauzé, 2009). Les différences selon les sexes en matière de recours aux

conduites agressives indirectes est un sujet ayant attiré l'attention de certains chercheurs (Verlaan et al., 2009). Les résultats de ces recherches tendent à appuyer cette prémisse soutenant que l'agression indirecte relève davantage de l'ordre du féminin.

En premier lieu, certaines études réalisées auprès d'adolescents (p. ex., Lagerspetz, Björkqvist, & Peltonen, 1988) ont soulevé que l'agression indirecte serait davantage perpétrée par les individus de sexe féminin, alors que les conduites d'agression plus directes seraient davantage commises par des individus de sexe masculin. Il est aussi véhiculé que l'agression indirecte serait le mode d'agression le plus fréquemment utilisé par les individus de sexe féminin (p. ex., Österman et al., 1998). Les filles seraient aussi plus susceptibles d'être victimes de conduites agressives indirectes que les garçons (p. ex., Beaumont, Leclerc, Frenette et al., 2014; Crick & Bigbee, 1998). Cet écart entre les garçons et les filles serait beaucoup plus prononcé en ce qui a trait aux comportements d'agression physique que pour les comportements d'agression indirecte (Archer & Coyne, 2005). L'âge serait aussi un facteur important à considérer en ce qui a trait à cette différence entre les sexes. Plus les enfants seraient âgés, plus l'écart de prévalences s'agrandirait (Verlaan & Besnard, 2006), Archer et Coyne (2005) soutenant même que ces différences ne devenaient significatives qu'à l'adolescence.

Ces éléments permettent d'émettre l'hypothèse que l'agression indirecte, en plus d'être davantage commise par les individus de sexe féminin, représente aussi pour eux un mode préférentiel afin d'user de violence. Une explication à cela pourrait être que les

femmes voient les formes d'agressions indirectes comme étant plus efficace afin de blesser autrui que d'autres formes d'agression. À cet effet, Galen et Underwood (1997) ont découvert que les conduites agressives indirectes auraient davantage de répercussions pour les filles qu'elles n'en auraient pour les garçons, les filles voyant ce type d'agression comme étant plus blessant que ne le verraient les garçons. D'autres hypothèses pouvant expliquer cette préférence des individus de sexe féminin pour l'agression indirecte seront abordées ultérieurement dans la section portant sur l'étiologie de l'agression indirecte.

Toutefois, ce ne sont pas toutes les études qui endossent l'idée que l'agression indirecte serait un phénomène davantage féminin. En effet, il a aussi été véhiculé que la différence entre les garçons et les filles puisse être négligeable en ce qui a trait à l'usage de conduites agressives indirectes et ce, peu importe l'âge (p. ex., de Card, Stucky, Sawalani & Little, 2008). Certaines études, toutefois moins nombreuses (Verlaan & Besnard, 2014), rapportent même que les garçons adopteraient davantage les conduites d'agression indirecte que les filles (p. ex., Goldstein, Tisak, & Boxer, 2002). Ces divergences au sein des études peuvent être entre autres expliquées par des différences quant à la méthodologie utilisée.

Néanmoins, malgré certaines contradictions dans les écrits à cet effet, il est important de considérer que les garçons peuvent être victime de cette forme de violence dans des proportions non négligeables, comme le démontre l'enquête de la SÉVEQ

(Beaumont, Leclerc, Frenette et al., 2014). Les résultats obtenus soutiennent qu'en moyenne, dans une école et dans une année, jusqu'à 24,4 % des garçons du primaire et jusqu'à 16 % des garçons du secondaire rapportaient avoir été victime de façon occasionnelle d'une des conduites étant rattachées à l'agression indirecte et que jusqu'à 7 % des garçons du primaire et du secondaire l'étaient de façon répétée.

Ainsi, il est possible de constater qu'aucun consensus n'est actuellement présent à savoir si l'agression indirecte est davantage présente chez les jeunes filles. En effet, bien qu'une tendance générale soutenant que l'agression indirecte serait une problématique davantage féminine (Verlaan, Déry, & Boutin, 2012), d'autres études rapportées précédemment ne soutenant pas cette affirmation mènent à une certaine prudence à cet effet dans le cadre de cet essai.

Tel que mentionné dans le cadre de l'introduction de cet essai, l'agression indirecte n'est pas un phénomène bénin, ce dernier pouvant être associé à de sérieuses problématiques et avoir des conséquences graves pour les élèves en étant victime, mais aussi pour ceux y ayant recours. À cet effet, la section suivante consiste en un survol des facteurs associés à l'agression indirecte ainsi que des conséquences pouvant en découler et ce, afin de mieux saisir l'importance de se pencher sur ce phénomène ainsi que la réalité à laquelle sont confrontés les agresseurs et les victimes d'agression indirecte.

Facteurs associés et conséquences de l'agression indirecte

Les facteurs associés aux conduites d'agression indirecte sont diversifiés. Verlaan et al. (2009) soulignent toutefois que contrairement aux facteurs associés à l'agression physique, dont le sens de la relation est bien établi dans la littérature, le sens des facteurs associés à l'agression indirecte serait peu étoffé en raison du manque d'études portant sur le sujet, plus précisément d'études longitudinales. Il serait donc impossible pour plusieurs facteurs de dire si ces derniers seraient des facteurs de risque à l'agression indirecte ou alors des conséquences de celle-ci. Dans un premier temps, quelques études qui traitent des facteurs associés au phénomène pour les agresseurs et pour les victimes seront abordées. Ces études, sans être précisément des causes ou des conséquences de l'agression indirecte, permettent de cerner davantage le portrait des personnes en faisant usage ou en étant victimes. Dans un deuxième temps, les études longitudinales permettant d'en identifier les conséquences pour les agresseurs ainsi que les victimes seront soulevées.

Facteurs associés aux agresseurs. Verlaan, Déry, Toupin et Pauzé (2005) ont réalisé une étude sur un échantillon exclusivement féminin dans les écoles primaires afin de mieux cerner un portrait des facteurs de risque caractéristiques aux filles ayant recours à l'agression indirecte. Leurs résultats indiquent que les conduites agressives indirectes sont de bons indicateurs de problèmes de comportements chez les filles d'âge scolaire primaire. Aussi, comparativement aux filles évaluées comme étant non-agressives par leurs pairs, celles effectuant de l'agression indirecte présentaient

davantage de problèmes de type intériorisés, tels que des symptômes somatiques, de l'anxiété ainsi que des symptômes dépressifs. À l'école, elles présentaient davantage de difficultés d'attention et de problèmes sociaux que les filles non-agressives. De plus, les résultats de cette étude révèlent que les filles agressant indirectement éprouvent des difficultés similaires aux difficultés vécues par celles agressant directement.

Concernant les facteurs associés au plan social, les résultats de Verlaan et al. (2005) suggèrent que les filles indirectement agressives éprouvent de sérieux problèmes relationnels. Au plan familial, les filles étant indirectement agressives vivaient une plus grande instabilité familiale en lien avec des déménagements que les filles non agressives. Toujours dans cette même étude, les parents des filles qui usaient des conduites d'agression indirecte ont rapporté que la qualité de leur relation avec leur enfant était davantage détériorée que pour les parents dont leur fille n'était pas agressive de façon indirecte.

Le rapport qu'ont les jeunes à leurs émotions semble également être un facteur pertinent à la compréhension des conduites d'agression indirecte. À ce propos, Crick (1995) a révélé dans son étude que les enfants faisant preuve d'un plus haut niveau de colère et de détresse face à des difficultés relationnelles étaient davantage portés à s'engager dans des conduites d'agression indirecte. Crick (1995) faisait l'hypothèse que ces niveaux plus élevés de colère et de détresse puissent interférer au fonctionnement cognitif des jeunes et contribuer ainsi à un taux plus élevé de problèmes

comportementaux. Une plus faible régulation des émotions dans l'enfance prédirait quant à elle la présence de conduites d'agression indirecte chez les filles une fois plus âgées (Bowie, 2010).

Il semblerait aussi que le fait d'avoir recours à l'agression indirecte serait hautement corrélé avec la présence de comportements antisociaux, d'attitudes égocentriques, de la recherche de stimulations, de problèmes identitaires, de relations sociales négatives, d'instabilité affective, de comportements automutilatoires ainsi que la présence d'un niveau de satisfaction plus faible envers la vie (Werner & Crick, 1999). Finalement, les jeunes indirectement agressifs ont été reconnus comme ayant davantage tendance à interpréter les comportements négatifs d'autrui comme étant intentionnels (Leff, Kupersmidt, & Power, 2003). Ils seraient également davantage portés, comparativement aux enfants n'étant pas indirectement agressifs, à percevoir les solutions à caractère agressifs comme étant des options positives (Crick & Werner, 1998).

Facteurs associés aux victimes. Les résultats d'une étude de Crick et Bigbee (1998) démontrent que les victimes d'agression indirecte seraient portées à vivre davantage de problèmes d'ajustement social et psychologique que leurs pairs n'étant pas victimes d'agression indirecte. Plus précisément, ils rapportaient significativement plus de problèmes de type internalisés, tels que de la détresse émotionnelle ainsi que de la solitude. Toujours selon l'étude de Crick et Bigbee (1998), il semblerait que les jeunes victimes d'agression indirecte seraient significativement plus portés à avoir de la

difficulté que leurs pairs à inhiber leur colère. Ils feraient également preuve d'une plus grande impulsivité. Toutefois, comme le sens de ces liens n'est pas précisé, il est possible de penser que le fait de vivre de l'agression indirecte puisse amener les jeunes à se sentir moins bien (p. ex., détresse, colère), ou alors que ces difficultés les rendent plus vulnérables à vivre de l'agression, ou les deux. Finalement, les adolescents étant exposés à de hauts niveaux d'agression indirecte seraient portés à se sentir moins en sécurité dans leur école et à vivre moins de satisfaction quant à leur environnement social à l'école (Goldstein, Young, & Boyd, 2008).

Conséquences pour les agresseurs. Verlaan et Besnard (2006) suggèrent que lorsque les comportements de l'agresseur deviennent dévoilés sur la scène sociale, il se peut que ces comportements se retournent contre ce dernier et que cela conduise à une perte de statut social. Vaillancourt (2005) suggère que bien que les jeunes agressant de façon indirecte puissent être souvent acceptés par leurs pairs, ils sont aussi susceptibles d'être rejetés par ceux qui en sont victimes. Werner et Crick (1999) quant à eux soulèvent dans leur étude que l'utilisation de l'agression indirecte chez les femmes contribuait significativement à prédire la présence de rejet de la part de leurs pairs en général. Il est possible de penser que l'agression indirecte n'a pas le même effet dépendamment du sexe de l'agresseur. En effet, Björkqvist et al. (2001) révèlent dans leur recherche que les jeunes hommes agressifs, entre autres via des conduites indirectes, étaient davantage portés à faire partie de groupes sociaux hautement placés et à occuper de hauts rangs à l'intérieur de ces groupes. Les résultats apportaient certaines nuances

quant aux jeunes femmes, pour qui l'usage de conduites agressives indirectes était associé à de plus hauts statuts à l'intérieur de leur groupe d'amis uniquement. Il est important toutefois de préciser que l'étude de Björqvist ne précise pas la direction de ces liens. Les répercussions négatives de l'agression indirecte pour les agresseurs ne sont toutefois pas sans équivoque. Tel que mentionné précédemment, l'agression indirecte peut représenter un moyen à faible coût pour l'agresseur afin de porter atteinte à autrui (Verlaan & Besnard, 2006). Ces auteurs suggèrent que plus la nature hostile des gestes peut être déguisée, plus les coûts qui y sont associés seraient minimisés.

Il est important de préciser que le nombre de recherches portant sur les conséquences de l'agression indirecte pour les gens y ayant recours demeure plutôt limitée. Ainsi, davantage de recherche serait nécessaire afin de soulever plus précisément les conséquences pour les jeunes agresseurs.

Conséquences pour les victimes. Il pourrait être aisé de penser que la violence dite plus « masculine », comme l'agression physique, puisse être la forme la plus blessante d'agression auprès de nos jeunes et de penser que les formes indirectes d'agression représentent des formes moins sérieuses de violence, considérant que ces conduites sont parfois représentées comme étant des « comportements naturels à l'humain » (Owens, Shute, & Slee, 2000b). Les comportements d'agression indirecte peuvent toutefois engendrer de graves répercussions auprès des jeunes qui en sont victimes. L'agression indirecte peut mener le jeune qui en est victime à ressentir de la douleur psychologique

qui n'est pas toujours facile à identifier et à prévenir. (Archer & Coyne, 2005). Une étude réalisée par Owens, Slee et al. (2000) permet aussi de constater que les jeunes étant victime d'agression indirecte sont confrontés à un mélange complexe d'états et d'émotions, dont de l'incompréhension ainsi qu'une douleur psychologique importante. Cette dernière peut être composée de blessures, de peur, d'embarras, d'inquiétude, de solitude, d'anxiété, d'humiliation, d'une perte d'estime personnelle et de confiance en soi ainsi que d'une crainte de s'engager dans des relations futures. Il semblerait que ces effets négatifs se prolongent bien souvent sur une longue période de temps. Les victimes d'agression indirecte seraient aussi portées à faire preuve d'une méfiance dans leurs relations, pouvant prendre une ampleur telle qu'ils en viennent à penser que tout le monde autour parlent contre eux et que la situation ne peut s'améliorer, cela engendrant parfois malgré eux une prophétie qui s'auto-réalise. Ils peuvent aussi être portés à ressentir le besoin de fuir l'agression vécue, par exemple en se joignant à un autre groupe de pairs, en s'absentant ou en quittant l'école alors que certains seront plutôt portés à dissimuler la peine vécue ou encore à agir par la riposte, risquant ainsi de mener à une escalade de conflits (Owens, Slee et al. 2000). Qui plus est, les jeunes victimes d'agression indirecte seraient également portées à considérer ou à opter pour le suicide (Olafsen & Viemerö, 2000; Owens, Slee et al. 2000) et à s'engager dans des comportements autodestructeurs tels la consommation de drogues comme solution à leurs difficultés (Olafsen & Viemerö, 2000). Aussi, le fait d'être victime de ce type d'agression prédirait la présence de solitude chez ces jeunes (Crick & Bigbee, 1998).

À la lumière des éléments nommés précédemment, il est possible de constater que les conséquences de l'agression indirecte pour les jeunes en étant victimes peuvent être graves et multiples et que ces derniers se sentent démunis dans la façon de gérer ce qui leur arrive. Aussi, les facteurs associés aux victimes d'agression indirecte ainsi qu'aux agresseurs y ayant recours renseignent sur certaines problématiques auxquelles ces jeunes peuvent être confrontés au quotidien. De plus, quant aux conséquences affectant les agresseurs, bien que la littérature nécessite d'être approfondie à ce sujet, il est possible de constater que malgré les avantages qu'apporte l'agression indirecte pour certains agresseurs (p. ex., anonymat, stratégie agressive à faible coût), elle peut malgré tout engendrer des conséquences négatives telles que le rejet social.

Les stratégies d'adaptation (*coping*) des victimes d'agression indirecte

Maintenant qu'ont été abordés les facteurs associés ainsi que les conséquences de l'agression indirecte, il est possible de se demander comment les jeunes victimes de cette forme d'agression ont tendance à y faire face. C'est pourquoi une section de cet essai porte sur les stratégies d'adaptation (*coping*) des jeunes victimes d'agression indirecte. Premièrement, un léger survol de la théorie portant sur les stratégies d'adaptation sera effectué afin de situer le lecteur. Ensuite, la façon dont les jeunes victimes font face à un vécu d'agression indirecte sera discuté.

Lazarus et Folkman (1984), des auteurs-clé en matière de *coping*, définissent ce dernier comme étant « des efforts cognitifs et comportementaux, en changement

constant, afin de gérer des demandes spécifiques internes et/ou externes évaluées par la personne comme sollicitant ou dépassant ses ressources » [traduction libre] (p. 141). Lazarus (1999) décrit plus simplement le *coping* comme étant « la façon dont une personne gère des conditions de vie qui sont stressantes » [traduction libre] (p. 102). Lazarus et Folkman précisent que le *coping* est un processus s'adressant uniquement à des conditions de stress psychologique et demandant que la personne en question se mobilise, comparativement à des réponses dites plus automatiques. Ils précisent également que le processus qu'est le *coping* inclut tout ce que la personne peut penser ou faire lorsque confrontée à un stress psychologique, peu importe si l'issue est positive ou négative. Ainsi, l'attention est portée sur les stratégies mises en place dans une situation et non sur l'efficacité observée suite à leur utilisation. L'usage de stratégies d'adaptation implique une évaluation constante de ce qui peut se produire entre la personne et son environnement et permet de gérer une situation difficile à vivre, sans toutefois la contrôler nécessairement. Les stratégies d'adaptation visent à permettre à la personne de retrouver un certain équilibre.

Folkman, Lazarus, Gruen et DeLongis (1986) font état de deux principaux types de stratégies d'adaptation. Le premier type de stratégies correspond à celles étant centrée sur les émotions (*emotion-focused coping*). Ce sont des stratégies d'adaptation s'appuyant sur le principe de l'évitement. Le déni, le fait de se distraire ou encore celui d'avoir recours à l'imagerie mentale en sont de bons exemples. Le second type de stratégies d'adaptation correspond aux stratégies centrées sur le problème (*problem-*

focused coping). Ce type de stratégies vise à affronter et à modifier une situation vécue de façon stressante par une personne. Bien que la résolution de problème en fasse partie, elle ne s'y limite pas. Définir la situation problématique, produire des solutions alternatives, évaluer ces alternatives en termes de coûts et de bénéfices ainsi que de se positionner et de passer à l'action en sont des éléments. La résolution de problèmes implique un processus actif et objectif et il est axé, dans un premier temps, vers l'environnement (Lazarus & Folkman, 1984). En ce qui a trait aux stratégies d'adaptation centrées sur le problème, plus la situation problématique sera jugée contrôlable, plus ces stratégies seront préférées à celles centrées sur les émotions.

Plus précisément en lien avec l'agression indirecte, une étude réalisée par Roecker Phelps (2001) s'est attardée aux styles d'adaptation d'élèves de la troisième à la sixième année et a révélé que ceux étant victime d'agression indirecte étaient davantage portés à y réagir par des stratégies où la fuite était présente, comme le fait d'ignorer l'agression subie. À ce propos, Roecker Phelps (2001) souligne qu'étant donné que ces stratégies représentent des formes plus subtiles de *coping*, il peut arriver que le jeune vivant une situation d'agression indirecte soit moins reconnu dans sa détresse. Au moment d'analyser les différences entre les genres dans cette étude, les sujets de sexe féminin étaient plus portés que les garçons, lorsque confrontés à de l'agression directe et indirecte, à user de stratégies axées sur la résolution de problèmes, à rechercher du support ainsi qu'à avoir recours à des stratégies dites internalisées (p. ex., se préoccuper dans de trop grandes proportions de la situation).

Kristensen et Smith (2003) ont révélé, dans leur étude effectuée auprès de jeunes de la quatrième à la neuvième année, que les jeunes victimes d'agression indirecte et d'exclusion sociale, tous sexes confondus, étaient significativement moins portés que ceux étant victimes de taxage à aller chercher du support social lorsque confrontés à une situation d'agression. Aussi, les jeunes étant victimes de taxage étaient significativement moins portés à user de stratégies d'adaptation axées sur la distanciation et l'évitement lorsque confrontés à une situation d'agression que les jeunes étant victimes d'autres types d'agression, incluant l'agression indirecte.

Olafsen et Viemerö (2000) ont quant à eux révélé, dans leur étude portant sur des jeunes de cinquième et sixième année, que les filles victimes d'agression indirecte étaient significativement plus portées que les victimes d'agression directe à réagir à l'agression par le biais de stratégies d'adaptation de type autodestructrices, c'est-à-dire à retourner l'agression envers elles-mêmes (p. ex., fumer des cigarettes, songer au suicide, automutilation, autres conduites dangereuses).

Waasdorp et Bradshaw (2011) ont également étudié les stratégies d'adaptation utilisées par les jeunes victimes d'agression indirecte. Les résultats ont révélé que les jeunes à l'étude étant portés à user de stratégies éclectiques ou indifférenciées (c-à-d. à adopter la plupart des stratégies possibles; p. ex., frapper, pousser, aller chercher de l'aide auprès d'un adulte, demander à l'agresseur de cesser), ainsi que ceux adoptant des stratégies dites plus passives, étaient significativement plus sujets à subir de l'agression

indirecte que ceux usant de stratégies dites plus actives, comme le fait d'aller chercher de l'aide.

Waasdorp, Bagdi et Bradshaw (2010) ont étudié quant à eux la façon dont les jeunes d'une école afro-américaine composaient avec le fait de vivre de l'agression indirecte à l'intérieur de relations d'amitié. Les résultats rapportent que les filles et les garçons à l'étude avaient tendance à composer avec ce type d'agression par le biais de stratégies d'adaptation s'inscrivant à l'intérieur de la rumination ainsi que de l'évitement.

Ces quelques études éclairent davantage sur la façon dont les jeunes composent avec le fait d'être victime d'agression indirecte. Il est possible de constater que des conduites d'évitement, des conduites dites internalisées (p. ex., replis sur soi, rumination) ainsi que des conduites dites passives reviennent au sein des différentes recherches. À ce propos, Roecker Phelps (2001) émet comme hypothèse que les jeunes adoptent davantage ce type de stratégies dans le but de maintenir « intactes » leurs relations. Il est important de souligner qu'il peut être difficile pour un jeune vivant de l'agression indirecte de savoir comment y réagir adéquatement, sans que cela ait encore plus de conséquences négatives pour lui. Il est possible de penser que cela puisse expliquer la tendance de certains jeunes victimes d'agression indirecte à faire preuve d'éclectisme dans les stratégies d'adaptation utilisées. Tel que soulevé précédemment, certains seront portés à fuir la situation menaçante en intégrant un groupe différent alors que d'autres y réagiront par la riposte, ce qui n'est pas sans risque de mener à une

escalade de conflits. Ainsi, il est possible de penser que les stratégies d'adaptation utilisées par nos jeunes aient une incidence sur la façon dont évoluera leur vécu d'agression.

Développement et étiologie de l'agression indirecte

Afin de bien ancrer les interventions possibles en lien avec l'agression indirecte, il est important de bien saisir dans quoi s'enracine le phénomène. Toutefois, comparativement aux multiples recherches existantes traitant des conduites d'agression plus directes, l'état des connaissances portant sur l'étiologie des conduites agressives indirectes n'en est qu'à ses premiers développements (Verlaan & Besnard, 2006). Quelques hypothèses ont toutefois été élaborées jusqu'à maintenant dans la littérature scientifique. Celles-ci seront donc développées subséquemment.

La maturation, l'intelligence sociale et les habiletés sociales. Selon Verlaan et Besnard (2006), les travaux visant à différencier les comportements d'agression directe et indirecte révéleraient d'importantes différences dans leur façon de se présenter, dépendamment de l'âge et du sexe. La notion de maturation est un élément important au développement de l'agression indirecte, puisqu'un certain niveau de compétences verbales et sociales serait nécessaire à cet effet. L'utilisation des conduites agressives directes et indirectes subirait une transformation substantielle au cours des différentes périodes de maturation de l'individu, telles que la petite enfance, l'enfance et l'adolescence (Verlaan et al., 2009).

Björkqvist, Lagerspetz et al. (1992) soutiennent d'ailleurs que les jeunes filles font de plus en plus usage de l'agression indirecte, délaissant également l'agression physique, au fur et à mesure qu'elles gagnent en habiletés sociales. Archer et Coyne (2005) rapportent que les chercheurs étudiant les conduites d'agression indirecte, peu importe s'ils réfèrent aux termes d'agression indirecte, relationnelle ou sociale, s'entendraient sur le fait que le recours à ce type de comportement s'inscrit dans un processus développemental, où l'apogée de son utilisation correspond à la fin de l'enfance et à la préadolescence.

Les jeunes enfants, manquant souvent d'habiletés verbales, peuvent être plus portés à avoir recours à des comportements d'agression directe (Björkqvist, Lagerspetz et al., 1992). Les premiers comportements de ce genre sont souvent d'ordre physique, comme le fait de frapper ou de pousser les autres enfants. C'est lorsque leurs habiletés verbales se développent qu'ils ajouteront à leur répertoire le comportement direct qu'est l'agression verbale, comme le fait de crier des noms (Archer & Coyne, 2005; Björkqvist, 2001; Björkqvist, Lagerspetz et al., 1992). Ensuite, le développement de leurs habiletés sociales donnerait la possibilité de développer un troisième niveau de comportements d'agression, soient les comportements d'agression indirecte, utilisant ces derniers comme moyen de causer du tort à autrui (Björkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992).

Björkqvist (2001) soutient également que c'est lorsque l'intelligence sociale est développée au point où l'individu est apte à analyser des relations sociales et à

manipuler ces dernières qu'il est capable d'être indirectement agressif (Garandeau & Cillessen, 2006). L'intelligence sociale, référant à l'habileté d'analyser et d'effectuer une lecture des comportements sociaux, des intentions et des buts d'autrui (Garandeau & Cillessen, 2006), semble donc associée aux conduites d'agression indirecte (Björkqvist, 1994). Ainsi, dans le cas des jeunes ayant recours à l'agression indirecte, il est important de préciser que malgré le fait que leurs conduites soient inadéquates, ces jeunes ne sont souvent pas démunis sur le plan de certaines habiletés sociales. En effet, tel que le soutiennent Garandeau et Cillessen (2006), l'usage d'un groupe de pairs en tant qu'instrument afin de porter atteinte à l'intégrité d'autrui nécessite la présence de certaines habiletés chez l'agresseur. En effet, l'acceptation ou le rejet social peut se traduire à l'intérieur d'une simple expression faciale ou dans les gestes (Feshbach, 1969; Galen & Underwood, 1997).

Dans la littérature scientifique, une corrélation positive entre les conduites d'agression indirecte et l'intelligence sociale a entre autres été soulevée pour des jeunes de 10, 12 et 14 ans (Kaukiainen et al., 1999) ainsi que des jeunes âgés de 12 ans (Kaukiainen, Björkqvist, Österman, & Lagerspetz, 1996). Garandeau et Cillessen (2006) soulignent toutefois l'importance de considérer le fait que d'avoir une forte intelligence sociale ne mène pas systématiquement à de l'agression indirecte. Ils rappellent également qu'il serait réducteur de penser que tout jeune socialement habile est agressif. Toutefois, il semble qu'un certain niveau d'intelligence sociale puisse être nécessaire afin d'avoir recours à ce genre de conduites. Il est possible alors de se questionner à

savoir ce qui explique que certains enfants socialement intelligents n'ont pas recours aux conduites d'agression indirecte. Björkqvist, Österman et Kaukiainen (2000) soutiennent que c'est la présence de l'habileté sociale qu'est l'empathie qui atténue le risque que ce jeune socialement intelligent ait recours à l'agression indirecte. D'autres études soutiennent l'affirmation selon laquelle l'empathie a un effet inhibiteur sur l'agression en général (p. ex., Kaukiainen et al., 1999; Miller & Eisenberg, 1988). Toutefois, cet effet de l'empathie sur les conduites agressives ne semble pas toujours présent dans la littérature scientifique au moment de faire référence aux conduites d'agression indirecte (Kaukiainen et al., 1999). L'étude menée par Kaukiainen et al. (1999) ne révélait pas de résultats significatifs quant à un effet inhibiteur de l'empathie sur cette forme d'agression. Ainsi, il est possible de penser que d'autres facteurs que l'empathie expliquent le fait que ce ne soit pas tous les jeunes socialement intelligents qui ont recours à l'agression indirecte.

En ce qui a trait plus précisément aux dynamiques sociales, Crick et Grotpeter (1995) avancent quant à eux qu'étant donné que les filles en général seraient soucieuses d'établir des relations teintées de proximités, le fait d'attaquer leurs relations sociales représenterait le meilleur moyen pour les blesser, que ce soit par exemple en excluant la personne d'un groupe ou en répandant des rumeurs à son sujet. Cela pourrait expliquer entre autres que l'agression indirecte puisse être un phénomène davantage féminin. Lagerspetz et al. (1988) corroborent également cette idée, précisant dans leurs résultats de recherche qu'à l'âge de huit ans, la structure des groupes de pairs de sexe féminin ou

masculin ne différaient pas, alors que plus tard à l'adolescence (c.-à-d. à 11 et 15 ans dans l'étude), les filles avaient des relations beaucoup plus proximales, souvent sous forme de duos, alors que cela n'était pas le cas pour les garçons.

Olweus a soulevé en 1993 un enjeu important lié aux influences du groupe sur l'individu en matière d'intimidation en général, soit un *sens des responsabilités individuelles décro* [traduction libre] (*decreased sense of individual responsibility*, p. 44). L'auteur fait référence ici à un élément bien connu de la psychologie sociale, où le sens des responsabilités en regard d'une action négative peut être considérablement réduit lorsque plusieurs personnes sont impliquées dans le phénomène. Cet enjeu fait d'autant plus de sens au moment de se référer à l'agression indirecte et aux mécanismes de groupes qui y sont sous-jacents. Il est possible de penser que lorsque plusieurs jeunes participent à exclure une personne de leur groupe de pairs, il en résulte moins de culpabilité individuellement.

L'influence environnementale. Brendgen et al. (2005) ont effectué une recherche s'intéressant à l'étiologie des conduites agressives indirectes et ont voulu dégager les différentes proportions de la contribution génétique et de la contribution environnementale au développement de ce type de comportements. L'étude avait été réalisée auprès de 234 paires de jumeaux homozygotes et hétérozygotes âgés de 6 ans. Ils ont découvert que les comportements d'agression indirecte ne seraient expliqués qu'à 20 % par des facteurs dus à la génétique, comparativement à 80 % pour

l'environnement. Il est possible de suggérer, à partir de ces résultats, que l'environnement est un facteur très important à considérer au moment d'élaborer sur l'étiologie des conduites agressives indirectes. Selon Maccoby (1998), l'influence de l'environnement deviendrait particulièrement importante au moment de s'attarder aux différences entre les sexes abordées précédemment, soit que les garçons seraient davantage portés que les filles à utiliser les comportements d'agression physique, alors que les filles seraient quant à elles davantage portées à user des conduites agressives indirectes. Cet auteur soutient que cette influence de l'environnement serait différente en fonction du sexe des enfants. Qui plus est, les parents ne socialiseraient pas leurs enfants de la même façon, dépendamment du sexe de ces derniers. Le jeu serait un médium par lequel l'environnement, tel que le milieu familial, pourrait avoir une incidence sur la façon dont les jeunes entretiennent leurs relations. L'environnement serait davantage porté à renforcer et à encourager certains comportements au détriment d'autres (Lytton, 2000; Verlaan & Besnard, 2006).

Lytton (2000) rapporte l'exemple d'études (Caldera, Huston, & O'Brien, 1989; Snow, Jacklin, & Maccoby, 1983) où des enfants âgés entre 12 et 18 mois auraient déjà des préférences dites naturelles pour les jeux associés à leurs sexes. Lytton (2000) soutient que ces préférences seraient renforcées au cours de leur développement par l'attitude de leurs parents. À cet effet, les jeux masculins encourageraient davantage l'exploration, ce qui amènerait les garçons à découvrir leur environnement et à devoir développer des solutions dites « actives » afin de surmonter leurs difficultés. Les filles

quant à elles seraient davantage encouragées à la « structure et l'obéissance », ce qui les laisserait davantage dans une position passive et les amènerait à investir dans de plus grandes proportions l'univers social et relationnel (Lytton, 2000; Verlaan & Besnard, 2006). Ces différences dans les processus de socialisation amèneraient les garçons à user d'un style d'interaction physiquement plus turbulent que celui des filles (Verlaan & Besnard, 2006), qui elles, seraient plus axées sur la communication et les habiletés langagières (p. ex., Maccoby, 1998). Selon Verlaan et Besnard (2006), il est logique alors de penser que ces différences aient un effet sur la façon dont les jeunes entretiennent leurs rapports amicaux. Ils sont aussi d'avis que cette influence de l'environnement sur les processus de socialisation des enfants aurait un impact sur la façon dont ces derniers exprimeraient leur agressivité, ce qui pourrait en grande partie expliquer certaines différences observées au niveau des prévalences entre les filles et les garçons en matière d'agression directe et indirecte.

Tel que le souligne Maccoby (1998), le jeu est une composante importante de la vie d'un enfant, particulièrement en bas âge. Certains jeux vont se réaliser en solitaire, alors que d'autres vont impliquer l'émergence de certaines dynamiques sociales. Bien que le jeu fasse souvent référence à la notion de plaisir, il peut présenter aussi un terrain fertile au fait d'être blessé ou contrarié ainsi que pour les pleurs. Maccoby (1998) souligne également que la nature des interactions entre les garçons peut être qualitativement très différente de celle des filles. D'abord, les garçons seraient beaucoup plus physiques dans leur jeu que ne le seraient les filles et auraient aussi davantage recours à la force

physique pour jouer avec les autres garçons. L'auteur rapporte que la façon plutôt brusque de jouer des garçons peut permettre de tester la force physique de chacun, cela ne menant cependant que très rarement à une escalade de confrontations sérieuses. Occasionnellement, le jeu peut devenir davantage agressif et se transformer en bagarres. La compétition entre les garçons serait également un élément important selon Maccoby (1998), cela représentant une certaine forme de dominance dans les relations selon elle. Même en compagnie de leurs bons amis, les garçons prendraient habituellement plaisir à entrer en compétition entre eux, comme par exemple devant le fait de lever le poids le plus lourd. En vieillissant, les garçons conserveraient cet aspect de compétitivité en structurant davantage leurs jeux. Contrairement aux garçons, les filles seraient davantage portées à faire des jeux où la coopération et l'entraide sont présentes. Maccoby (1998) prend toutefois le soin de préciser que les filles n'en seraient pas moins agressives.

Toujours en lien avec l'influence que peut avoir l'environnement sur le développement d'un jeune, il est nécessaire de préciser que les conduites d'agression indirecte ne se développent pas seulement dans les classes ainsi que sur les terrains de jeux (Coyne et al., 2006). La télévision, un médium de la vie quotidienne, représenterait un acteur important dans le développement des conduites d'agression indirecte chez les jeunes. Coyne et Archer (2004) ont recensé à ce propos que les formes d'agression indirecte étaient retrouvées plus fréquemment à la télévision que l'agression physique ou verbale. De plus, une étude de Coyne, Archer et Eslea (2004) a révélé que le fait d'être témoin d'agression indirecte à la télévision peut augmenter la tendance à avoir recours à

ce type de conduites dans la réalité. Les conduites d'agression indirecte sont souvent dépeintes à la télévision comme étant justifiées, avantageuses ou attrayantes, ce qui encouragerait les jeunes à entretenir ce genre de conduites (Coyne & Archer, 2004). Ainsi, des médiums de communication peuvent, au même titre que les relations interpersonnelles, devenir des moyens favorisant l'apprentissage et l'utilisation des conduites agressives indirectes.

Agresser par besoin d'appartenance. Les agresseurs ayant recours à l'intimidation peuvent avoir un certain pouvoir ainsi qu'une place importante au sein de leur groupe de pairs, cela pouvant impliquer qu'ils aient aussi une forte influence sur ce dernier (Garandeau & Cillessen, 2006). Il semblerait qu'il y ait aussi un lien entre le fait d'avoir recours à l'agression indirecte et celui d'avoir un statut social élevé. Toutefois, le sens de l'interaction existant entre le statut social d'un jeune et l'usage de conduites agressives indirectes reste à définir davantage. À ce propos, une étude longitudinale de Cillessen et Mayeux (2004) a révélé que l'agression indirecte prédisait significativement la présence d'un haut statut social, compris ici en terme de *popularité perçue*. Cette prédiction était encore plus forte pour les participants de sexe féminin. Garandeau et Cillessen (2006) soutiennent quant à eux une position différente, suggérant que le fait d'avoir un haut statut social serait un facilitateur pour l'usage de l'agression indirecte à l'intérieur d'un groupe de pairs et ce, par l'effet d'entraînement pouvant être engendré à l'intérieur de ce dernier. Ces auteurs soutiennent par exemple que le fait de partir une nouvelle rumeur pourrait être comparé au fait d'initier une nouvelle tendance mode.

Bien que le sens du lien unissant les conduites d'agression indirecte et la popularité nécessite davantage de recherche afin qu'il soit mieux défini, les jeunes n'en sont pas moins enclins à se représenter les conduites d'agression indirecte comme étant un moyen utile et efficace afin de se retrouver en position socialement avantageuse de par les gains secondaires pouvant en découler. En effet, il semble que les conduites d'agression indirecte soient commises par certains jeunes puisqu'elles permettraient de répondre à un besoin d'être inclus dans un groupe, un besoin de proximité ou encore un besoin d'attention de la part de ses pairs (Owens et al., 2000a). Owens et al. (2000a) précisent que ce besoin d'appartenance à un groupe, étant propre à l'être humain, engendrerait une forte peur d'être exclu du groupe en question. Les jeunes initiant les conduites d'agression indirecte seraient conscients, selon Garandeau et Cillessen (2006), de ce besoin d'appartenance et ils s'appuieraient sur cela afin de manipuler les jeunes de leur groupe de pairs. Les groupes où seraient commises des conduites d'agression indirecte seraient souvent construits en fonctions d'une structure hiérarchique où un certain pouvoir est attribué à un meneur (*leader*) (Bukowski & Sippola, 2001). Garandeau et Cillessen (2006) soutiennent à cet effet que la dominance exercée sur le groupe par le *leader* amène les autres membres à ne pas être traités équitablement au sein du groupe, mais à se considérer malgré tout privilégiés de faire partie de celui-ci, considérant la popularité perçue du meneur ainsi que le risque d'être exclu du groupe en question. De plus, Adler et Adler (1995) ont révélé dans leur étude portant sur des groupes de pairs de niveau secondaire que les jeunes obéissaient bien souvent au *leader* de leur groupe en raison d'une crainte qu'ils auraient d'être à leur tour rejetés ou d'être

victimes de moqueries. En endossant les comportements agressifs de leurs pairs, les jeunes ont alors plus de chances de ne pas être la cible de ces comportements. L'étude d'Owens et al. (2000a), réalisée auprès d'adolescentes âgées de 15 et 16 ans, corrobore les résultats révélés précédemment, soulignant que les jeunes participantes avaient recours à l'agression indirecte afin de se protéger de devenir la prochaine victime du groupe. La jalousie et le désir de vengeance sont d'autres motifs soulevés par les auteurs de cette étude. Ainsi, il est aussi possible de penser que le groupe ait parfois une fonction utilitaire de protection et d'appartenance plutôt que d'être fondé sur un intérêt marqué les uns pour les autres (Garandeau & Cillessen, 2006).

Agresser pour se divertir. Une autre des raisons pouvant expliquer que des jeunes initient ou endossent des conduites d'agression indirecte serait qu'elles permettraient d'éviter l'ennui. Owens et al. (2000a) ont identifié, dans leur étude réalisée auprès d'adolescentes, deux principaux motifs liés à l'utilisation des conduites d'agression indirecte, soient le fait de vouloir atténuer l'ennui (*alleviating boredom*) et de créer un sentiment d'excitation (*creating excitement*). Tel que mentionné précédemment, les individus de sexe masculin seraient davantage portés à encourager l'exploration et à être plus physiques dans leur jeu que ne le seraient les filles, qui elles seraient davantage encouragées à investir l'univers social et relationnel (Lytton, 2000; Verlaan & Besnard, 2006). Cela aurait aussi tendance à se refléter dans la cour d'école, où les garçons seraient davantage portés à s'engager dans des jeux d'équipe, alors que les filles seraient portées à se tenir en plus petit groupe, à l'écart dans la cour de récréation. Cela

représenterait donc un terrain fertile à l'agression indirecte, particulièrement pour les individus de sexe féminin (Owens et al., 2000a), sans toutefois exclure la possibilité que les individus de sexe masculin puissent aussi cadrer dans ce genre de conduites par ennui. Il est en effet important de considérer, tel que le souligne le précédent groupe d'auteurs, qu'il s'agit d'un portrait général autour duquel se situent des différences individuelles.

Qui plus est, tel que mentionné précédemment, Garandeau et Cillessen (2006), soutiennent qu'un manque de liens solides au sein d'un groupe puisse être un des facteurs explicatifs de l'usage de l'agression indirecte. Ainsi, d'identifier un bouc émissaire à l'intérieur ou à l'extérieur du groupe et de commérer des choses méchantes à propos de celui-ci amène une certaine forme d'excitation et de divertissement. À ce propos, une des jeunes ayant collaboré à l'étude d'Owens, Slee & Shute (2001) dira : « si tu ne commères pas à propos des gens ou des trucs comme ça, il n'y aurait pas grand-chose à discuter » [traduction libre] (p. 28). En apparence, certains groupes d'amis peuvent sembler unis et fondés sur des liens solides, alors qu'en réalité, une absence d'amitié profonde entre les membres de ces groupes amène un besoin de s'en prendre à autrui. Garandeau et Cillessen (2006) soutiennent que ces jeunes ont peu à partager les uns avec les autres et qu'un manque de cohésion est possiblement présent dans leurs relations. Ce manque de cohésion à l'intérieur du groupe devient une porte d'entrée aux conduites d'agression indirecte, contrairement à un groupe constitué d'une amitié de

plus grande qualité, c'est-à-dire où il n'y a pas besoin d'éviter l'ennui et où il y a une cohésion ainsi qu'un respect mutuel.

Le développement de la victimisation chronique. Owens, Slee et al. (2000) se sont attardés, dans leur étude qualitative, à savoir pourquoi certains jeunes devenaient des victimes chroniques de l'agression indirecte. Le matériel obtenu par les chercheurs a révélé deux éléments principaux perçus comme étant caractéristiques des victimes d'agression indirecte. Les jeunes filles à l'étude ont tout d'abord soulevé que les victimes étaient habituellement considérées fautives de l'agression subie (*own fault*), en commettant un geste contrariant, exaspérant ou indiscret et ce, de manière à initier un conflit. Un parallèle peut être ici effectué avec la *victime provocatrice* introduite par Olweus (1993), caractérisée entre autres par une combinaison de réactions anxieuses et agressives. Selon Olweus, ces jeunes représentent souvent des élèves ayant des problèmes de concentration et peuvent agir de sorte qu'ils créent de l'irritation ainsi que de la tension autour d'eux. Il est important de préciser que ce type de victimes représente une proportion restreinte du nombre total des victimes (Olweus, 1993). Owens, Slee et al. (2000) soutiennent cependant que cette tendance des jeunes à blâmer les victimes pour l'agression subie consiste bien souvent en de la rationalisation de la part de l'agresseur par rapport à ses gestes. Certains enseignants participant à cette étude d'Owens, Slee et al. (2000) attribuent le fait que certains jeunes sont victimes d'agression indirecte de façon chronique à un manque d'habiletés sociales de leur part ou alors à la tendance qu'ils pourraient avoir à développer une « mentalité de victime »,

résultant en des difficultés au niveau de toutes leurs relations. D'autres enseignants n'adhéraient toutefois pas à cette perspective.

Un autre élément principal perçu comme étant caractéristique des victimes chroniques d'agression indirecte était que certains jeunes étaient plus vulnérables au fait de devenir victimes de ce type d'agression (*vulnerability*), vulnérabilité se traduisant entre autres par le fait d'avoir peu ou pas d'amis, d'être nouveau dans une institution, d'avoir peu d'assurance ainsi que le fait d'être « différent ». Ces éléments seraient d'autant plus pertinents pour les jeunes de sexe féminin, considérant que les filles ont tendance, tel qu'expliqué précédemment, à entretenir des liens plus rapprochés. Il peut alors être plus difficile pour une fille de s'intégrer dans un groupe. Le fait que certains jeunes seraient vulnérables à l'intimidation de par leur manque d'assurance ainsi que par le fait qu'ils ont peu ou pas d'amis fait écho en quelque sorte à l'hypothèse d'un manque d'habiletés sociales soulevé dans le précédent paragraphe.

Il serait erroné toutefois de penser qu'il ne s'agit que de jeunes pauvres en habiletés sociales ou peu populaires qui seraient la cible de l'agression indirecte. En effet, Owens, Slee et al. (2000) ont révélé dans leur étude que certaines adolescentes rapportaient qu'un nombre considérable de méchancetés pouvaient être dirigées à l'endroit de filles dites plus « populaires ». Les manifestations de l'agression indirecte pourraient être cependant différentes que pour les filles considérées comme étant plus vulnérables,

Owens et al. (2000a) suggérant que les conduites d'agression indirecte se limiteraient à commérer contre la victime dite « populaire » plutôt que de l'exclure du groupe de pairs.

À la lumière des informations soulevées précédemment, il est possible de penser que l'agression indirecte est un phénomène bien présent dans nos écoles québécoises. Bien que ce phénomène semble toucher davantage les filles que les garçons, parfois même jusqu'à devenir un mode préférentiel pour ces dernières afin d'user de violence, les individus de sexe masculin n'en sont pas exclus. L'agression indirecte fait référence à des mécanismes sociaux complexes, s'inscrivant de façon insidieuse dans les relations, souvent dans des relations d'amitié, où les différents acteurs du groupe deviennent une arme en soi pour l'agresseur afin de blesser autrui. Ainsi, l'agression indirecte n'est pas basée exclusivement sur une dyade agresseur(s)-victime : les témoins y revêtent une importance capitale. Ces derniers n'interviennent pas toujours, parfois de peur d'être exclus ou d'être victime à leur tour du mauvais traitement réservé à leur compagnon. Les conséquences de l'agression indirecte peuvent être graves, non seulement pour la victime, mais aussi pour la personne qui y a recours, malgré qu'elle puisse sembler alléchante en regard d'une certaine forme d'immunité qu'elle procure, étant difficile à détecter et peu souvent déclarée. Plusieurs facteurs peuvent expliquer le fait que les jeunes aient recours à l'agression indirecte. Ces derniers, bien que relativement peu étoffés dans la littérature scientifique, permettent d'envisager certaines cibles et moyens d'intervention afin de réduire l'incidence de cette problématique auprès de nos jeunes. C'est ce qui sera approfondi dans la suite de cet essai.

L'intervention en matière de conduites agressives indirectes

En regard des conséquences graves et nombreuses que les conduites d'agression indirecte peuvent avoir sur les personnes qui en sont victimes ainsi que les agresseurs, il s'avère important d'intervenir à ce propos. Tel que mentionné précédemment, le recours aux conduites agressives indirectes peut engendrer des avantages notoires pour les agresseurs, particulièrement en raison du fait que ces derniers échapperaient plus facilement aux adultes qui pourraient intervenir devant la situation. De plus, lorsque les victimes révèlent de leur propre chef à un adulte les actes d'agressions subis, il arrive souvent que ces adultes ne prennent pas au sérieux le caractère violent des actes commis (Craig et al., 2000; Jeffrey et al., 2001), certains enseignants percevant ces conduites comme étant des comportements « naturels à l'humain » ou « une étape normale de l'adolescence » (Owens et al., 2000b). Il s'avère aussi que certains enseignants ne savent pas comment intervenir devant cette problématique, puisqu'ils auraient de la difficulté à détecter les agressions indirectes (Owens et al., 2000b). De plus, Xie et Cairns (2001, cité dans Verlaan & Besnard, 2006) constateraient que les enseignants, qui constituent des figures significatives dans le parcours scolaire des enfants, interviendraient généralement de façon moins fréquente qu'en situations d'agression physique, puisqu'il leur serait difficile d'identifier avec certitude l'auteur des comportements en question. Il s'avère également que lorsque le personnel enseignant ou tout autre adulte significatif ont identifié les élèves indirectement agressifs, ils ne seraient pas portés à intervenir autant que lorsqu'ils seraient confrontés à des conduites

agressives physiques ou verbales (Xie & Cairns, 2001, cité dans Verlaan & Besnard, 2006). Verlaan et al. (2009) soulignent qu'en regard du fait que les groupes de pairs constituent souvent le théâtre des conduites agressives indirectes ainsi qu'en regard de l'âge auquel émergent ce type de comportements, le milieu scolaire consisterait un lieu privilégié pour intervenir. Ces auteurs sont aussi d'avis que l'agression indirecte ne serait pas qu'un problème individuel et qu'elle impliquerait différents acteurs. Ainsi, il est pertinent de se questionner à savoir ce qui peut être fait dans les écoles québécoises afin d'y réduire l'incidence de ce phénomène. Malgré le fait que l'agression indirecte soit un phénomène préoccupant en regard du bon développement psychique des jeunes, relativement peu d'attention a été portée aux moyens qui peuvent être mis en place afin d'aider concrètement à la réduction de cette problématique ou alors à en réduire les méfaits et conséquences.

Bien que différents intervenants puissent être impliqués dans la réduction de l'agression indirecte dans les écoles, la visée de cet essai n'est pas d'élaborer l'intervention possible pour les différents acteurs en milieux scolaires, mais plutôt d'approfondir la dimension de l'intervention pour les psychologues en milieu scolaire. Il apparaît important de préciser toutefois quels sont les éléments justifiant que cet essai s'attarde à cette catégorie de professionnels. Dans un premier temps, les intérêts cliniques de l'auteur de ce travail ont influencé grandement le choix de se limiter à l'intervention du psychologue. De plus, le psychologue scolaire peut représenter un acteur ayant de multiples champs d'actions, que ce soit en matière de prévention ou

d'intervention auprès des élèves. Les psychologues peuvent également agir comme agent de sensibilisation à plusieurs niveaux, que ce soit auprès des élèves, des enseignants ou de la direction. Finalement, les psychologues peuvent aussi représenter un acteur clé dans l'instauration et l'articulation d'un programme d'intervention au sein d'une école.

Ainsi, dans le cadre de cet essai, un survol sera effectué sur les principales cibles d'intervention qui sont susceptibles d'avoir un effet positif auprès des jeunes. Les différentes cibles d'intervention ont été sélectionnées en fonction d'un rationnel clinique et/ou de données probantes de la littérature existante portant sur l'agression indirecte. Ces cibles d'intervention peuvent s'inscrire dans une visée de sensibilisation, de prévention ou d'intervention plus ciblée et ponctuelle. Dans un deuxième temps, puisque l'agression indirecte est un phénomène complexe, il est possible de penser qu'elle gagnerait, tout comme le phénomène de la violence à l'école, à être travaillée sous différents angles. Ainsi, quatre programmes de sensibilisation et de prévention regroupant certaines de ces cibles d'intervention ont été sélectionnés aux fins de cet essai.

Cibles d'intervention

Les facteurs associés et les conséquences négatives

Tel qu'indiqué dans la section portant sur les facteurs associés et les conséquences de l'agression indirecte, ce phénomène peut être intimement lié à d'autres difficultés ou

encore avoir une incidence négative sur la vie des jeunes agresseurs et des gens qui en sont victime. En effet, tel que soulevé précédemment, plusieurs facteurs associés à l'agression indirecte ont été identifiés dans la littérature scientifique, tant pour les victimes que pour les agresseurs perpétrant cette violence. Les difficultés vécues au plan de la santé mentale (p. ex., symptômes dépressifs, symptômes anxieux), les bouleversements au plan émotionnel, les problèmes comportementaux et les problèmes relationnels ne sont que quelques exemples de facteurs rapportés précédemment, mais dont la littérature ne peut statuer pour l'instant sur l'effet de leur relation. Des conséquences ont aussi été identifiées de façon plus claire dans la littérature scientifique, telles que de la douleur psychologique, de la détresse et de la confusion chez la victime, ainsi que de l'instabilité affective et du rejet de la part des pairs. En milieu scolaire, la présence de ces différentes manifestations chez un jeune mérite une attention particulière.

Il fut mentionné précédemment que le sens des liens unissant certains facteurs associés à l'agression indirecte n'était toujours pas connu, à savoir si par exemple des problèmes de type intériorisés en représentent des causes ou des conséquences. Toutefois, peu importe le sens de ces liens, les facteurs associés à l'agression indirecte ainsi que les conséquences pouvant en découler représentent des cibles d'intervention de choix. L'exemple suivant illustre bien ces propos. Prenons pour exemple un jeune victime d'agression indirecte présentant des symptômes dépressifs. Il est impossible à première vue de se prononcer sur les raisons expliquant la présence de ces symptômes

dépressifs. Étaient-ils présents avant que la personne soit victime d'agression indirecte ou sont-ils arrivés après, en tant que conséquence d'une mise à l'écart de la part de personnes significatives pour ce jeune ou alors du fait d'avoir été la cible de rumeurs blessantes ? Sans nécessairement être la cause ou la conséquence de l'agression indirecte, est-il possible également que ces symptômes dépressifs puissent représenter un facteur de maintien de l'agression en question, par exemple en alimentant les rumeurs à son sujet, lorsque les autres sont témoins d'une plus grande tristesse chez le jeune. En milieu scolaire, la présence de ces différentes manifestations chez un jeune (p. ex., symptômes dépressifs, symptômes anxieux, instabilité affective, idées suicidaires) mérite une attention particulière et devient en soit une cible d'intervention importante pour le psychologue scolaire.

Les rencontres individuelles représentent un moyen auquel le psychologue peut avoir recours afin de travailler cette cible d'intervention et ainsi offrir un soutien psychologique aux jeunes dans le besoin, qu'ils soient agresseurs ou victimes. Lorsque l'on se représente le rôle du psychologue scolaire en général, un des premiers réflexes est de penser au format traditionnel d'intervention que représentent les rencontres d'intervention en individuel. Cela demeure d'actualité lorsque vient le temps de discuter d'intervention en matière d'agression indirecte à l'école, puisque de telles rencontres représentent une façon d'avoir accès, avec le plus de nuances et de subtilités possibles, à la réalité du jeune en question et d'y apporter une intervention précise, juste et appropriée. Il est important de préciser que malgré les généralités et les lieux communs

qu'apporte la recherche dans le but d'avoir une meilleure compréhension de l'être humain, ce dernier consiste en un amalgame complexe ayant un vécu subjectif qui lui est propre. Dans le cas de rencontres d'intervention individuelles réalisées auprès d'un jeune, un travail peut être effectué avec lui afin de comprendre plus en profondeur la façon dont ces différents éléments s'articulent dans sa réalité et afin de lui apporter une aide. Par exemple, le psychologue scolaire pourra aider la victime à mieux composer avec l'agression indirecte et les effets que peut avoir sur elle le fait de vivre cela. Il pourra aussi intervenir sur différentes manifestations pouvant être liées de près ou de loin à l'agression indirecte, comme par exemple la solitude ou la présence de symptômes dépressifs tels que le fait de présenter une tristesse apparente, des difficultés de sommeil ou un retrait de la sphère sociale. Le travail en individuel a pour avantage d'avoir accès à des difficultés pouvant entraîner, résulter ou entretenir de l'agression indirecte et de les travailler plus en profondeur. Aussi, considérant que les jeunes victimes d'agression indirecte vivent bien souvent une détresse et qu'ils puissent être portés à considérer ou à opter pour le suicide comme solutions aux difficultés vécues, il est possible de penser que le fait de pouvoir développer un lien de confiance avec un adulte significatif ainsi que d'avoir accès à des services plus soutenus puisse faire une différence significative dans la vie de ce jeune ainsi que dans la façon dont il vivra et gèrera l'agression vécue.

Une telle intervention peut être effectuée suite à une demande provenant du jeune ou alors sur la base d'une recommandation de la part du personnel de l'école, comme un enseignant. Cette recommandation peut être effectuée lorsque des signes chez le jeune

laissent penser que cela puisse être bénéfique, ou simplement à titre préventif, dans le but d'offrir un soutien à la victime. Dans le cas où le jeune en question est considéré comme étant un agresseur, il est possible de penser que ce dernier puisse être davantage réceptif si le travail est effectué non directement sur les conduites d'agression indirecte, mais plutôt sur une situation vécue qui lui est personnellement souffrante et problématique et pour laquelle il présente un désir d'y apporter des ajustements et des améliorations, comme par exemple le fait de vivre des relations conflictuelles avec certains pairs.

Les connaissances portant sur l'agression indirecte

Dans les sections précédentes, certains éléments rapportés ont mis en lumière la pertinence de sensibiliser davantage les jeunes au phénomène de l'agression indirecte. Il fut entre autres soulevé que l'agression indirecte comporte des mécanismes relationnels complexes. Ses manifestations sont parfois subtiles et insidieuses, ne permettant pas toujours aux individus de bien identifier une situation où elle est présente. Il est aussi possible de penser que les jeunes ne comprennent pas à la base que les conduites d'agression indirecte, telles que le fait de répandre des rumeurs ou de rejeter quelqu'un, puisse représenter une forme de violence. À cet effet, il avait été rapporté plus tôt que l'agression indirecte puisse représenter un mode préférentiel des individus de sexe féminin afin d'user de violence (Card et al., 2008). Toutefois, le fait que cela représente un mode préférentiel n'implique pas nécessairement que les jeunes filles soient conscientes que leurs actes représentent de la violence. Le constat d'Archer et

Coyne (2005) fut souligné plus tôt, selon lequel les jeunes filles ne reconnaissent pas le caractère violent de leurs actes. De plus, tel que rapporté précédemment, les conduites d'agressions indirecte peuvent aussi être dépeintes comme étant justifiées, avantageuses ou attrayantes, ce qui encouragerait les jeunes à avoir recours à ce genre de conduites, sans être sensibilisés au fait qu'elles peuvent avoir aussi certaines conséquences négatives pour ceux les adoptant. En résumé, les jeunes ayant recours aux conduites agressives indirectes ne sont pas toujours au fait de la violence dont sont empreints ces actes ainsi que des conséquences que cela peut avoir pour eux ainsi que pour leurs victimes.

À cet effet, Owens, Slee et al. (2000) indiquent qu'avant de mettre en place toute autre intervention portant sur l'agression indirecte, il serait nécessaire d'effectuer un lot considérable de sensibilisation quant au phénomène ainsi que sur ses conséquences dévastatrices. L'importance de sensibiliser les agresseurs et les victimes d'agression indirecte quant à ce phénomène fut soulignée précédemment. Toutefois, des éléments permettent de penser que toute la communauté étudiante aurait avantage à être sensibilisée puisque tel que soulevé précédemment, les jeunes étant témoins de ce genre de conduites peuvent contribuer à leur maintien de par leur inaction ou voire même, l'endossement de ces dernières. En effet, tel que souligné précédemment dans la section portant sur le cercle de l'intimidation, les agresseurs et les victimes ne sont pas les seuls concernés par la pertinence d'être sensibilisés à l'agression indirecte, considérant les multiples acteurs ainsi que les mécanismes sociaux y étant impliqués. Garand et

Cillessen (2006) sont aussi d'avis qu'il est essentiel de porter attention aux témoins et ce, dans le but de priver les agresseurs de leurs moyens de léser autrui (p. ex., en prévenant le fait que les pairs se conforment aux volontés de l'agresseur). Une des stratégies d'intervention consisterait alors à enseigner aux élèves les mécanismes de groupes sous-jacents à l'agression indirecte ainsi que les motivations des agresseurs et du groupe à user de telles conduites. Salmivalli (1999) suggère par rapport à cela une approche de *prise de conscience* (traduction libre d'*awareness rising*). Cette approche consiste plus précisément à donner aux pairs suffisamment d'informations sur le phénomène afin qu'ils soient davantage en connaissance de la façon ainsi que des raisons par ou pour lesquelles ils se font manipuler par d'autres membres de leur groupe. Cela aiderait les jeunes à être plus conscients de l'influence exercée sur eux par le *leader* de leur groupe de pairs, à augmenter leur sens des responsabilités par rapport aux conduites d'agression indirecte qu'ils ont commis et à leur donner suffisamment de matériel afin qu'ils puissent résister à ce mouvement d'agression initié par le *leader*. Garandeau et Cillessen (2006) indiquent à ce propos que les agresseurs s'appuient sur le souci qu'ont leurs pairs de bien paraître devant les autres. Toujours selon Garandeau et Cillessen (2006), le fait de sensibiliser les jeunes aux réelles causes des conduites d'agression indirecte, telles que la jalousie de l'agresseur envers sa victime ou le manque de cohésion à l'intérieur d'un groupe, pourrait aider les jeunes à changer la conception qu'ils ont de ce qu'ils doivent faire afin de bien paraître. Ceci est particulièrement important au moment de s'attarder à l'agression indirecte puisque tel que soulevé précédemment, les jeunes peuvent avoir recours à cette forme de violence

par besoin d'appartenance. Ils suggèrent également que cette sensibilisation contribuerait en plus au bien-être psychologique des victimes, puisque cela ferait en sorte qu'elles se sentiraient moins coupables des difficultés qu'elles vivent et de ce fait, diminuerait l'impact destructeur que les conduites d'agression indirecte ont sur elles.

Les éléments précédents soutiennent l'importance de sensibiliser les jeunes au phénomène de l'agression indirecte. À titre d'exemple, il est possible d'éduquer les jeunes sur ce qu'est la violence, sur les formes d'agressions, particulièrement l'agression indirecte, les conséquences de cette forme de violence, les raisons expliquant que certains jeunes ont recours à cette forme d'agression ainsi que sur les rôles de chacun au sein d'une dynamique d'agression indirecte. Il est également possible d'amener les jeunes à pouvoir mieux identifier des situations d'agression indirecte ou encore à effectuer un travail sur certaines croyances associées à l'agression indirecte (p. ex., qu'il s'agit d'un bon moyen afin d'avoir accès à un meilleur statut social). Bien qu'il soit possible de travailler cette cible à un niveau plus individuel, il est possible de penser que cela ne soit pas préférable. En effet, compte tenu que l'agression indirecte réfère à des mécanismes sociaux et qu'elle ne touche pas seulement une catégorie de jeunes, étant plutôt l'affaire de tous les jeunes, il est possible de penser qu'il soit préférable d'en sensibiliser le plus grand nombre. Des programmes complets sont disponibles à cet effet (p. ex., Verlaan & Turmel, 2007), ce qui sera abordé subséquemment dans la section « Intervention par programmes ».

Les stratégies d'adaptation (*coping*)

Dans une section précédente portant sur les stratégies d'adaptation des jeunes étant victime d'agression indirecte, il a été possible d'en apprendre davantage sur la façon dont ils font face à l'agression vécue. Il fut constaté entre autres que les jeunes étant victime d'agression indirecte étaient portés à y réagir par des conduites d'évitement ainsi que des conduites internalisées, tels que la rumination et le repli sur soi (Roecker Phelps, 2001; Waasdorp et al., 2010; Waasdorp & Bradshaw, 2011). Une hypothèse visant à expliquer cette tendance était que les jeunes avaient pour soucis de maintenir intactes leurs relations (Roecker Phelps, 2001). En effet, les jeunes étant victimes d'agression indirecte se retrouvent dans une position délicate les amenant parfois à prendre à leur charge la responsabilité de l'agression vécue, par exemple en niant ou en dissimulant les actes subis. Il est possible alors de penser que les jeunes subissant de l'agression indirecte puissent se sentir particulièrement démunis dans la façon de faire face à cette situation, cela suggérant qu'il puisse être bénéfique d'assister davantage les enfants dans la façon de composer avec le fait de vivre de l'agression indirecte.

Pour le moment, la recherche portant sur la façon dont les jeunes composent avec un vécu d'agression indirecte demeure à un stade préliminaire et les stratégies d'adaptation à renforcer chez les enfants victimes de ce type d'agression n'ont pas été identifiées clairement dans la littérature scientifique. Par exemple, dans le cas de l'intimidation, le support de la part des pairs semble avoir des effets atténuant les conséquences de l'intimidation sur la qualité de vie des jeunes (p. ex., Flaspohler, Elfstrom, Vanderzee,

Sink, & Birchmeier, 2009), soulignant ainsi l'importance de promouvoir des interventions visant à encourager les jeunes vivant de l'intimidation à avoir recours au support de leurs pairs. Pourtant, en ce qui a trait à l'agression indirecte, il serait intéressant de se questionner sur les effets que pourraient avoir, sur un enfant en étant victime, le fait d'aller chercher du soutien de la part d'un de ses pairs. Waasdorp et al. (2010) soulignent à cet effet le risque que cela puisse être vécu par l'agresseur comme étant une tentative de vengeance ou de représailles de la part de la victime et ainsi envenimer davantage la relation. Un questionnement semblable au précédent pourrait être effectué quand au fait d'aller chercher du support auprès d'adultes. Certains jeunes ne percevraient pas comme étant efficace le fait d'aller confier à un adulte la violence subie. Ils attribueraient cela au fait de ne pas avoir été cru par un adulte au moment de déclarer un acte de violence ou alors en raison d'une crainte que l'intimidation prenne de plus amples proportions par la suite (Tenenbaum, Varjas, Meyers, & Parris, 2011). Certains auraient aussi l'impression que le fait d'aller rapporter la situation à un adulte n'était efficace qu'à court terme, puisque l'intimidation recommencerait après quelques temps.

En ce qui a trait précisément à l'intimidation, Terranova (2009) soutient que plusieurs interventions effectuées au sein des écoles encouragent les jeunes à aller chercher de l'aide auprès d'autres personnes. Bien que ces réponses puissent être adaptées, il est possible de remettre en question le fait d'encourager ce genre de stratégies de façon rigide, puisque cela risque d'envoyer comme message à un jeune

qu'il est inapte à résoudre le problème ou la situation stressante à laquelle il fait face. Comme le souligne Skinner et Zimmer-Gembeck (2007), chaque type de stratégies d'adaptation occupe une fonction spécifique pour l'individu lorsque confronté à une demande. Ils précisent également que l'utilisation d'un type de stratégies d'adaptation peut être influencée par différents facteurs, dont le stade développemental où en est rendu l'enfant en question. Plutôt que de stigmatiser les stratégies d'adaptation entre elles, Skinner et Zimmer-Gembeck (2007) soulignent l'importance de faire preuve de souplesse dans l'adoption de stratégies d'adaptation et recommandent d'avoir recours à celles-ci de façon réfléchie, appropriée et constructive.

En ce qui a trait à l'agression indirecte, Verlaan et Besnard (2006) invitent à d'autant plus de prudence, l'approche idéale selon elles étant plutôt d'outiller les victimes afin qu'elles puissent elles-mêmes désamorcer la situation. Plus précisément, Terranova (2009) souligne à ce propos l'importance d'implanter dans les écoles des interventions permettant de donner aux jeunes un pouvoir face à l'intimidation vécue à l'école, en s'attardant entre autres à leurs attitudes, leurs habiletés à la résolution de problèmes et leur sentiment d'avoir du contrôle. Ils soulignent également l'importance d'assister les jeunes à répondre de façon plus efficace à l'intimidation vécue. Parmi les stratégies les plus efficaces se retrouverait le fait de briser l'escalade d'agressions par l'usage d'un compromis ou par l'humour. Il est toutefois important d'outiller aussi les jeunes à développer des relations d'amitié saines ainsi qu'à gérer adéquatement leurs émotions, à défaut de quoi ces jeunes seraient moins compétents pour briser l'escalade

d'agressions (Putallaz, Kupersmidt, Cole, McKnight, & Grimes, 2004; Verlaan, Déry, Besnard, Toupin, & Pauzé, 2009).

Les stratégies de résolution de conflits

Parmi les raisons expliquant que les jeunes ont recours aux conduites d'agression indirecte, il fut soulevé précédemment que ceux-ci peuvent être portés à le faire par jalousie et par désir de vengeance. Il a d'ailleurs été rapporté dans notre relevé de la littérature que les individus de sexe féminin percevraient l'agression indirecte comme étant un moyen plus efficace afin de blesser autrui que d'autres formes d'agression. Puisque les jeunes ne possèdent pas toujours les ressources nécessaires afin d'utiliser des moyens sains et adaptés de gérer les conflits, le fait de blesser autrui peut devenir un moyen facilement envisagé et adopté par un jeune afin de gérer un conflit. À titre d'exemple, prenons celui d'une jeune fille, Laurie, ayant deux amies dont elle est plus proche. Laurie décide de passer la soirée avec une des celles-ci, en omettant d'inviter l'autre. Aucune mauvaise intention n'est présente dans le fait de ne pas inviter son autre amie. Toutefois, il est possible que l'amie n'ayant pas été invitée se sente délaissée et blessée de la situation et qu'elle soupçonne que Laurie ait volontairement voulu la délaissier et la blesser, ce qui peut engendrer des sentiments de tristesse mais aussi de colère envers celle-ci. Ceci les place indirectement dans une situation s'apparentant à un conflit. En effet, la jeune fille n'ayant pas été invitée par son amie Laurie pense que cette dernière a volontairement voulu la mettre de côté et la blesser. Cette amie délaissée, étant convaincue des intentions de Laurie, décide de parler d'elle d'une façon péjorative

auprès des autres membres du groupe élargi. Graduellement, Laurie ainsi que l'amie qu'elle avait invitée initialement chez elle se retrouvent isolées du groupe. On commence par ne plus les inviter aux événements du groupe, pour ensuite les éviter à l'école et les mettre à distance du groupe.

Prenons un autre exemple, soit celui de deux amies, Joanie et Raphaëlle, qui sont à la tête d'un comité pour le bal des finissants de leur école. Depuis quelques semaines, Joanie prend davantage de décisions importantes et ce, sans consulter son amie Raphaëlle sur sa vision de ce projet. Raphaëlle ne se sent pas respectée par Joanie, ce qui engendre chez elle de la tristesse ainsi que de la colère envers celle-ci. Ceci est en soi légitime. Toutefois, au lieu d'aborder la situation avec Joanie, Raphaëlle choisit plutôt de ventiler sur la situation auprès de son groupe d'amies, qui est aussi le groupe d'amies de Joanie. Graduellement, des rumeurs circulent dans l'école indiquant que Joanie voudrait organiser à elle seule le bal des finissants et qu'elle mettrait en place des stratégies mal intentionnées afin de « tout contrôler ». Dans ces deux mises en situation, des conduites d'agression indirecte ont été utilisées afin de gérer une situation conflictuelle. Les raisons expliquant cela peuvent être multiples. Une des raisons pouvant expliquer cela est le fait que Raphaëlle ainsi que l'amie n'ayant pas été invitée par Laurie n'étaient pas suffisamment outillées quant à des moyens sains et adaptés afin de gérer les conflits. Il serait erroné de croire que ces jeunes femmes aient usé de conduites agressives indirectes uniquement par manque de valeurs ne prônant pas l'usage de violence. À cet effet, Heydenberk et Heydenberk (2007) soulèvent grâce à

leur étude qu'il n'est pas suffisant d'avoir des valeurs appuyant le non-usage de violence afin de régler ses conflits : les jeunes doivent également savoir comment procéder.

Des études présentées subséquemment se sont attardées aux effets qu'avait sur les jeunes le fait d'être outillé davantage sur les façons de gérer un conflit de façon adaptée. Une recherche du U.S. Department of Justice (1997) démontre entre autres que ce genre d'interventions permettait de réduire les agressions ainsi que les démonstrations de violence, non seulement dans les écoles, mais également dans les communautés. Cette recherche soutient aussi que d'outiller un jeune au niveau de la gestion de conflit lui permet d'acquérir des habiletés de résolution de problème pour une vie entière ainsi que d'améliorer l'estime de soi des jeunes (U.S. Department of Justice, 1997). Aussi, les interventions visant à outiller les jeunes à propos de la gestion de conflit semblent avoir un impact positif sur les habiletés de résolutions de problèmes, sur le temps que les enseignants doivent accorder à la résolution de conflits entre les élèves ainsi que sur le climat à l'école (Bodine, 1996). À cet effet, il semble que le fait de se sentir en sécurité dans sa propre école serait positivement et significativement associé à l'évitement de l'usage de violence (Aspy et al., 2004). Aspy et al. (2004) ont aussi montré dans leur étude que des jeunes se sentant plus compétents dans le fait de parler calmement, même lorsque fâchés, et qui se sentaient plus habiles à résoudre un conflit autrement que par l'agression étaient significativement plus portés à éviter l'usage de la bataille ainsi que de la violence en général. Une étude d'Heydenberk, Heydenberk et Tzenova (2006) visant entre autres à améliorer le vocabulaire affectif des jeunes, leur capacité

d'autocontrôle, leur empathie ainsi que leurs habiletés à résoudre des conflits, a révélé des gains statistiquement significatifs quant à la capacité des sujets à résoudre des conflits ainsi qu'une diminution de la violence à l'école. En résumé, il est possible de constater, à la lumière des études précédentes, qu'une meilleure capacité à résoudre des conflits chez les jeunes est associée à un plus faible niveau de violence dans les écoles.

Il fut discuté précédemment des effets positifs que pouvait avoir l'apprentissage de stratégies de résolution de conflits pour un jeune étant confronté à de la violence. Plus précisément en ce qui a trait à l'agression indirecte, peu d'études se sont attardées aux effets de l'apprentissage d'une saine résolution des conflits sur la présence de cette problématique dans les écoles. Les résultats obtenus dans le cadre des études s'attardant au phénomène ne permettent pas de statuer de l'efficacité de s'attarder uniquement à cette cible d'intervention. Scott (2013) a évalué, dans son étude basée sur un protocole quasi-expérimental, les effets qu'avaient sur l'agression indirecte l'implantation d'un curriculum d'intervention visant entre autres à apprendre aux jeunes des façons constructives de gérer les conflits. Les résultats n'ont révélé aucune diminution significative des conduites d'agression indirecte. L'auteur mentionne cependant que ce manque de signification statistique peut être expliqué par la petite taille de l'échantillon à l'étude. Graves, Frabutt et Vigliano (2007) ont quant à eux révélé des résultats plutôt positifs quant aux effets d'un programme visant à outiller les jeunes à propos de la résolution de conflits. Une diminution significative des taux d'agression relationnelle a été observée chez les jeunes à l'étude, étant de niveau *middle school* et *high school*. À la

lumière de cette recherche, il est impossible pour l'instant de se prononcer sur les mécanismes sous-jacents à cette amélioration. Il est important toutefois de préciser que cette étude longitudinale ne comportait pas de groupe contrôle, ce qui limite l'interprétation des résultats précédents. Il est possible de penser cependant que les effets sont bidirectionnels, en ce sens qu'à la fois les agresseurs et les victimes peuvent en bénéficier. En effet, dans le cas où les conduites d'agression indirecte auraient pour fonction de gérer un conflit ou un malentendu, comme dans les mises en situation précédentes, il est possible de penser que le fait d'être davantage outillé quant à une résolution de conflits efficace puisse permettre l'usage de stratégies allant en ce sens. Ainsi, Laurie, Joanie et Raphaëlle auraient pu gérer autrement ces situations conflictuelles et alors éviter les tristes conséquences que cela a eues sur leurs amitiés.

D'autre part, dans le cas où un jeune est victime d'agression indirecte, il est possible de penser que le fait d'avoir accès à des outils efficaces afin de gérer les conflits puisse lui permettre d'être moins impuissant devant l'agression subie, sans toutefois s'engager dans des conduites à risque d'engendrer des escalades de conflits. À cet effet, Crawford et Bodine (1996) sont d'avis que les élèves bénéficient de trois façons de l'apprentissage de stratégies de résolution de conflits plus adaptées. La première consiste à être apte à résoudre les conflits d'une façon qui accorde de l'importance et qui vise à préserver les relations. Deuxièmement, il permet d'aider les jeunes à contrôler davantage leurs comportements et à effectuer des choix plus astucieux leur permettant de répondre à leurs besoins. Troisièmement, le fait d'enseigner la résolution de conflits aux jeunes

permet de leur donner du pouvoir en les encourageant à résoudre par eux-mêmes leurs difficultés et ce, plutôt que le personnel scolaire le faisant à leur place. C'est ainsi un message de confiance envers les capacités du jeune qui est envoyé à ce dernier. Ceci fait du sens avec ce qui fut soulevé précédemment quant à l'importance de ne pas inciter de façon rigide les jeunes à aller se référer à un adulte, afin de ne pas leur envoyer pour message qu'ils ne sont pas aptes à gérer la situation (Terranova, 2009). Aussi, cet aspect est d'autant plus important considérant le fait qu'en évitant un conflit, un individu est plus à risque de se percevoir comme étant une victime dans ses rapports aux autres. (Crawford & Bodine, 1996). De toute évidence, davantage de recherche serait nécessaire afin de statuer de façon moins équivoque quant aux effets d'une meilleure résolution de conflits sur l'agression indirecte. Toutefois, au plan clinique, il est possible de penser qu'il s'agit d'une cible d'intervention pour le moins pertinente et importante, considérant entre autres les effets dévastateurs que peuvent avoir une escalade de conflits gérés inefficacement.

Quant aux façons de travailler cette cible d'intervention, il existe différents outils à cet effet. Par exemple, les programmes *Vers le Pacifique* (Institut Pacifique, 2002; 2007), sont des programmes s'adressant aux jeunes du préscolaire jusqu'à la sixième année du primaire (*Vers le pacifique au préscolaire 5 ans et au primaire*, Institut Pacifique, 2002; *Vers le Pacifique au préscolaire 4 ans*, Institut Pacifique, 2007). Ces programmes sont constitués de différents ateliers, enseignables en classe, visant principalement à former les jeunes à la résolution des conflits ainsi qu'à la médiation par

les pairs. Les résultats de l'évaluation de l'implantation de ce programme, réalisée dans le cadre d'une étude longitudinale portant sur une durée de quatre ans, rapportent une efficacité de ce programme quant à l'habileté des jeunes à résoudre des conflits. Ce programme engendre des impacts positifs en ce qui a trait à la capacité des jeunes à identifier les causes d'un conflit, à proposer des solutions afin de résoudre ce dernier, à faire preuve d'autocontrôle, à adopter des conduites prosociales ainsi que sur leur habileté à résoudre des conflits (Bowen et al., 2006). Le programme *Différents, mais pas indifférents* (Institut Pacifique, 2008), est un volet du programme *Vers le pacifique* s'adressant aux jeunes de niveau secondaire. Ces programmes conçus au Québec et implantés dans près de 500 écoles annuellement dans la province (Institut Pacifique, 2015) représentent donc une option efficace et accessible pour les écoles désirant encourager et éduquer les jeunes à une meilleure résolution des conflits.

Les habiletés sociales

Avant d'élaborer davantage sur cette cible d'intervention, il serait important de s'attarder dans le présent essai à définir ce que représente une habileté sociale, puisque ce concept peut être traité sous différents angles et être compris de différentes façons. Plusieurs auteurs se sont attardés au concept d'habiletés sociales dans la littérature scientifique. À cet effet, Douaire (2008) a repris les travaux de Michelson, Sugai, Wood et Kazdin (1983), expliquant que leur façon de se représenter les habiletés sociales était la plus complète. Douaire (2008) résume une définition des six caractéristiques

composant la notion d'habiletés relationnelles selon Michelson et al. (1983), qui sont les suivantes :

(1) Les habiletés sociales sont principalement développées par apprentissage (par exemple via l'observation, le modelage) ; (2) les habiletés sociales comprennent des comportements spécifiques et discrets, verbaux et non verbaux; (3) les habiletés sociales se composent d'initiations et de réponses appropriées et efficaces; (4) les habiletés sociales maximisent les renforcements sociaux; (5) les habiletés sociales sont de nature interactive et impliquent des réactions efficaces et appropriées [...]; et (6) les déficits et excès dans le fonctionnement social peuvent être spécifiés et représenter les cibles d'une intervention. (Douaire, 2008, pp. 11-12)

Cette auteure critique le caractère général et ambigu de certaines définitions du concept d'habiletés sociales. Elle souligne d'ailleurs l'importance de tenir compte du caractère relatif d'une habileté sociale, celle-ci pouvant en être ou ne pas en être une, dépendamment de la situation, de la population et du milieu de référence. Ainsi, il serait pertinent de se questionner à savoir ce qu'est une habileté sociale pour des jeunes élèves du primaire ou du secondaire, particulièrement au moment de s'attarder aux agresseurs ou aux victimes d'agression indirecte.

Dans la section de cet essai portant sur l'étiologie de l'agression indirecte, il fut discuté du fait que les jeunes ayant recours aux conduites d'agression indirecte n'étaient pas démunis au plan de certaines habiletés sociales, celles-ci se traduisant toutefois en grande partie par une intelligence sociale aiguisée. Bien souvent, les jeunes faisant usage de conduites agressives indirectes comprennent bien les mécanismes sous-jacents aux dynamiques sociales à l'intérieur d'un groupe, cela pouvant représenter un terrain fertile

à la manipulation sociale, qui est une composante importante de l'agression indirecte. Il fut aussi soulevé que les jeunes pouvaient se représenter les conduites d'agression indirecte comme étant un moyen utile et efficace afin de se tailler une place socialement. De plus, tel que mentionné précédemment, l'agression indirecte peut représenter un moyen via lequel les individus pourront atteindre un certain niveau de popularité. Toutefois, il fut également souligné que les conduites d'agression indirecte n'ont pas que des répercussions positives. En effet, il arrive parfois que ces conduites se retournent contre les agresseurs, les exposant à un risque de se faire rejeter. Ainsi, les conduites d'agression indirecte ne seraient pas toujours gage d'un meilleur statut social et d'une plus grande popularité, particulièrement pour les individus de sexe féminin, pour qui il a été souligné que le haut statut social semblait se limiter à l'intérieur du groupe d'amis. Il est alors possible d'émettre l'hypothèse que les conduites d'agression indirecte commises par les jeunes filles, lorsque révélées à un plus grand auditoire, leur donnent plutôt mauvaise réputation. Une explication à cela peut être la différence qu'il existe entre la popularité sociométrique, soit le degré auquel un enfant est aimé ou détesté de ses pairs (Peery, 1979), et la popularité perçue, référant quant à elle au statut social d'un jeune en termes de dominance sociale (Parkhurst & Hopmeyer, 1998). Cela n'est pas sans faire écho à la théorie de la dominance sociale de Sidanius et Pratto (1999), soutenant que chaque société humaine tend à être composée d'une structure hiérarchique composée de groupes dominants et hégémoniques au sommet, et d'un ou plusieurs groupes dominés à la base de cette hiérarchie. Les groupes dominants sont alors caractérisés par la possession d'une valeur sociale positive et les groupes dominés,

d'une valeur sociale négative, tant déterminées par certaines caractéristiques telles que du pouvoir, des ressources matérielles et financières ou alors un statut social élevé. Ainsi, les éléments précédents mettent en lumière le fait qu'il est possible d'être représenté par les autres comme étant une personne populaire, sans pour autant être perçu de façon positive par eux, ce à quoi nos jeunes ne sont pas nécessairement sensibilisés.

Toujours en ce qui a trait aux conséquences négatives associées à l'agression indirecte, il a été rapporté précédemment que le fait de commettre de l'agression indirecte prédirait également la présence de comportements antisociaux et de relations sociales négatives. Il a aussi été mentionné que les filles commettant des conduites agressives indirectes éprouveraient significativement plus de problèmes relationnels sérieux. Il fut également soulevé que les jeunes étant victimes de ce genre d'agression seraient davantage portés à éviter les situations sociales, à vivre de la solitude ainsi qu'à être rejetés par leurs pairs. Qui plus est, il fut discuté précédemment du fait que les conduites d'agression indirecte pouvaient répondre à un manque d'amitié saine et profonde au sein d'un groupe de pairs, ces conduites permettant un divertissement et un sentiment d'excitation au sein du groupe. Visiblement, sans que l'agression indirecte soit la cause de ces difficultés relationnelles, il existe une relation entre ces éléments.

L'existence de ces liens renforce l'importance d'intervenir pour outiller les jeunes sur les façons d'être en relation de façon saine et épanouie avec les autres, sur les

habiletés sociales importantes aux fondements sains d'une amitié (p. ex., s'intéresser réellement à autrui et à son bien-être, traiter les autres de façon respectueuse, être empathique), sur la façon d'entretenir des liens positifs avec les autres ainsi que sur la façon de favoriser une meilleure cohésion au sein d'un groupe (p. ex., avoir des intérêts et des projets communs). À cet effet, Frey, Hirschstein, & Guzzo (2000) soutiennent que la prévention des conduites violentes exige la promotion d'alternatives constructives à ces comportements. Il est aussi possible de penser qu'il ne soit pas suffisant de travailler à changer les perceptions des jeunes, par exemple, par des ateliers de sensibilisation, si ces jeunes se sentent démunis quant à la façon d'être en relation avec les autres. C'est pourquoi il semble pertinent que ces jeunes se sentent suffisamment outillés et compétents à ce niveau. À la lumière des éléments nommés précédemment, il est possible de penser qu'il deviendrait plus difficile pour les agresseurs d'utiliser un groupe fondé sur une amitié de qualité afin d'attaquer autrui, puisque l'agression indirecte ne répondrait pas à un besoin d'éviter l'ennui et que les jeunes seraient mieux éduqués et outillés quant à une façon saine d'être en relation avec autrui.

Les habiletés sociales telles que la coopération, l'initiation de relations, donner et recevoir des compliments ou toute autre attitude ou comportement permettant à un enfant d'interagir efficacement avec les autres (Gresham, 1988) ne sont pas développées chez tous les enfants de la même façon.

Une insistance fut mise sur l'importance d'éduquer et d'outiller les jeunes agresseurs afin de les aider à devenir des êtres relationnels plus compétents, n'ayant pas besoin de l'agression indirecte afin de prendre sa place au sein d'un groupe ou afin de se divertir. Les victimes d'agression indirecte, particulièrement celles victimes de victimisation chronique, ne sont pas exclues de cette pertinence de développer leurs habiletés sociales. En effet, il s'avère aussi important d'outiller les jeunes victimes quant à certaines habiletés sociales. L'étude d'Owens, Slee et al. (2000), citée dans le présent contexte théorique, est une étude soulevant cette importance. En effet, les auteurs s'étaient attardés à savoir quels facteurs expliquaient que certaines jeunes femmes étaient victimes d'agression indirecte de façon chronique. Il ressortait entre autres qu'elles avaient pour caractéristique d'être vulnérable (*vulnerability*), particulièrement par le fait d'avoir peu ou pas d'amis, d'être nouvelles dans une institution et d'avoir peu d'assurance dans les rapports aux autres. Considérant ces éléments, il pourrait être aussi pertinent d'outiller les jeunes à propos d'habiletés relationnelles leur permettant non seulement d'entretenir des relations saines avec les autres jeunes, mais aussi de les outiller sur les façons d'entrer en relation avec autrui et de créer des liens et ce, dans le but de les rendre moins vulnérables à l'isolement ainsi qu'à de la victimisation chronique.

Quant aux moyens disponibles afin de travailler cette cible, le programme Fluppy (Centre de psychoéducation du Québec, 1995), implanté dans plusieurs écoles québécoises (Capuano, Poulin, Vitaro, Verlaan, & Vinet, 2010), représente une option

appropriée pour les milieux éducationnels. Fluppy, un programme de prévention de la violence et du décrochage, vise une clientèle de la maternelle ainsi que du premier cycle du primaire, en intervenant auprès des élèves ainsi que des parents et des enseignants de ces derniers. Les trois objectifs de ce programme sont l'apprentissage d'habiletés prosociales, de comportements d'autocontrôle et de stratégies de résolution de problèmes. Les habiletés sociales y étant enseignées sont par exemple l'identification et la communication des émotions, prendre contact avec autrui, proposer son aide, accepter un refus, partager un jouet, le respect, la coopération, l'inclusion des autres dans un jeu et l'empathie. Ces habiletés sociales sont essentielles à la vie de groupe. Le programme est constitué d'ateliers d'une durée de 20 à 30 minutes. Des volets adaptés du programme sont également disponibles pour les élèves de deuxième et de troisième cycle du primaire, reprenant les éléments enseignés dans le programme s'adressant aux jeunes du préscolaire et du premier cycle du primaire.

Dans le cadre de ce programme, il y a l'enseignement des habiletés sociales à l'ensemble de la classe, ce qui vise notamment à favoriser le « développement d'interactions sociales plus harmonieuses entre les enfants » ainsi qu'à donner aux jeunes plus à risque de violence (c.-à-d. l'enfant ciblé) l'occasion d'accéder à des modèles positifs dans leur environnement. La manifestation en classe des habiletés sociales est encouragée via ce programme, ce qui favorise entre autres l'établissement d'un climat propice à l'amitié (Capuano et al., 2010). Fluppy, bien que largement diffusé au Québec, n'aurait jamais été évalué quant à son impact sur la prévention de la violence

et du décrochage auprès des jeunes, ce qui serait dû au fait qu'il est une adaptation d'un programme ayant été évalué au sein de l'étude longitudinale de Montréal (Tremblay, Pagani-Kurtz, Mâsse, Vitaro, & Pihl, 1995), qui avait révélé des résultats concluants quant à une diminution de comportements dit « délinquants » pour les jeunes entre 10 à 25 ans ayant participé au programme, comparativement à ceux du groupe contrôle (Capuano et al., 2010). Malgré ce manque d'évaluation de l'impact du programme Fluppy, il représente un outil intéressant quant au développement des habiletés sociales des jeunes en bas âges. Il serait toutefois nécessaire d'en évaluer l'impact quant à la présence de conduites indirectes chez les jeunes.

La régulation des émotions

Bien qu'il existe certains chevauchements entre les concepts de *coping* et celui de régulation des émotions, des distinctions bien précises peuvent être effectuées entre ces derniers (Gross & Thompson, 2006). Dans le cas des stratégies de *coping*, les émotions représenteraient l'intermédiaire par lequel la situation stressante sera régulée. En ce qui a trait à la régulation des émotions, ces dernières représentent la « cible plutôt que le moyen » (Vieillard & Harm, 2013). À cet effet, la régulation des émotions est définie de différentes façons dans la littérature scientifique (Hammond, Westhues, & Hanbidge, 2009). La régulation des émotions peut être définie comme étant le « contrôle de l'expérience et de l'expression émotionnelle par rapport à soi et les autres » [traduction libre] (Campos, Campos, & Barrett, 1989, p. 395). Elle peut aussi être comprise comme étant « le processus intrinsèque et extrinsèque impliqué dans le contrôle, l'évaluation

ainsi que la modération des réponses émotionnelles d'un individu [traduction libre] (Thompson, 1994, pp. 27-28) ou « le processus impliqué dans l'autocontrôle des émotions » [traduction libre] (Fox & Calkins, 2003, p. 2). La régulation des émotions réfère de près ou de loin à la façon dont un individu influence ses propres émotions, dont il est conscient de ces-dernières et finalement dont il les exprime (Hammond et al., 2009).

Tel qu'indiqué par Cole, Michel et Teti (1994), l'apprentissage de la régulation des émotions consiste en une tâche développementale de l'enfance et de l'adolescence. Bowie (2010) soutient à ce propos que lorsqu'un enfant entre dans l'adolescence sans maîtriser cette tâche développementale, il peut lui être difficile d'accomplir les autres tâches développementales importantes de l'adolescence telles que la formation de l'identité, l'acquisition d'une autonomie, d'une intimité et d'une vie sexuelle épanouie ainsi que l'accomplissement de soi. Cet auteur souligne de ce fait l'importance de développer et d'implanter du support pour assister les jeunes dans l'acquisition d'une régulation adaptée de leurs émotions. À ce propos, Kopp (1989) souligne qu'en regard du fait que la vie est composée de situations stressantes parfois inévitables pour les humains, la capacité à moduler, tolérer et à s'adapter à ces situations engendrant son lot d'émotions négatives, représentent un élément essentiel à un fonctionnement adapté. Cet auteur souligne également que la capacité d'une personne à bien réguler ses émotions a un lien direct avec l'habileté à se comporter selon les conventions sociales, en prenant

l'exemple de pouvoir donner une réponse émotionnelle socialement adaptée à une situation.

Au moment de discuter des facteurs associés aux jeunes ayant recours aux conduites d'agression indirecte, il a été soulevé que le rapport qu'avaient les jeunes à leurs émotions semble être un facteur pertinent à la compréhension du fait qu'ils avaient recours à de telles conduites. Entre autres, il a été rapporté que les enfants faisant preuve d'un plus haut niveau de colère et de détresse face à des difficultés relationnelles étaient plus portés à s'engager dans des conduites d'agression indirecte (Crick, 1995) et qu'une plus faible régulation des émotions dans l'enfance prédirait quant à elle la présence de conduites d'agression indirecte chez les filles une fois plus âgées (Bowie, 2010). Il a aussi été soulevé que les filles d'âge primaire ayant recours à l'agression indirecte présentaient davantage de difficultés d'ordre émotionnel, tels que des problèmes de type intériorisés, de l'anxiété ainsi que des symptômes dépressifs (Verlaan et al., 2005). Aussi, parmi les raisons expliquant précédemment que les jeunes commettent de l'agression indirecte, il fut soulevé que la jalousie ainsi qu'un désir de vengeance puissent expliquer qu'un jeune ait recours aux conduites d'agression indirecte. Il serait toutefois erroné de prétendre que ces jeunes commettent toujours ces actes de façon consciente à l'aide d'une équation « je me suis sentie blessée, je vais me venger en répandant des rumeurs sur elle ». Le phénomène est d'ordre plus complexe. La vengeance peut, dans certains cas, représenter un agir, pour lequel le processus de mentalisation a échoué (c.-à-d. « processus référant à l'habileté d'attribuer des états

mentaux, des pensées et des émotions à soi et aux autres dans le but de prédire ou d'expliquer les comportements » [traduction libre], Turner, Wittkowski, & Hare, 2008, p. 500). Ainsi, plutôt que d'être mise en mots et conscientisée, l'émotion générée peut être traduite par l'action qu'est l'agression indirecte.

Les agresseurs ne représentent pas les seuls pouvant bénéficier d'une meilleure régulation des émotions. Dans l'étude de Bowie (2010), des difficultés dans la régulation des émotions chez les jeunes filles est un facteur prédisant la présence d'agression indirecte chez ces dernières lorsqu'elles sont plus âgées. Olweus (1994) rapporte quant à lui que les jeunes d'âge préscolaire étant fréquemment victimes d'intimidation sont plus à risque de renforcer les comportements de leurs agresseurs de trois façons, soit en pleurant, en consentant à l'agression ou en échouant les tentatives de riposte. De plus, les victimes dites « agressives » sont aussi à risque de provoquer et de maintenir les comportements de leurs assaillants par l'usage de l'agressivité comme façon de composer avec l'intimidation vécue (Olson, 1992).

Au moment de discuter des stratégies d'adaptation comme cible d'intervention en matière de conduites agressives indirectes, il a été rapporté qu'une des stratégies les plus efficaces afin de gérer un vécu d'agression indirecte en tant que victime était de briser l'escalade d'agressions par l'usage d'un compromis ou par l'humour. (Putallaz et al., 2004; Verlaan et al., 2009). Il avait toutefois été précisé qu'il était nécessaire d'aider le jeune à développer des relations d'amitié saines ainsi qu'à gérer adéquatement leurs

émotions, à défaut de quoi il serait moins compétent pour briser l'escalade d'agressions. En ce qui a trait à l'intimidation à l'école en général, le fait d'y répondre de façon adaptée nécessiterait la présence chez la victime d'une capacité à contrôler ses émotions ainsi que ses réactions physiologiques (Dodge, 1989; Kopp, 1989). Une jeune victime manquant d'habiletés à ce niveau serait davantage à risque d'une escalade de violence ainsi que d'être à nouveau victime d'intimidation (Mahady Wilton, Craig, & Pepler, 2000).

Les éléments précédents soulignent l'importance d'effectuer des interventions précoces afin de prévenir l'apparition de telles conduites et d'apprendre aux jeunes, agresseurs ou victimes, à réguler autrement leurs émotions. Tel que mentionné précédemment, la régulation émotionnelle est un processus s'inscrivant dans les tâches développementales d'un enfant. L'enfant peut être guidé et accompagné de diverses façons par les adultes dans ce processus, qui se fera via les diverses expériences du jeune. Quant aux moyens à la disposition du psychologue afin d'amener le jeune à développer une meilleure régulation de ses émotions, la psychothérapie individuelle et de groupe représentent des options appropriées et accessibles. Dépendamment de l'approche du professionnel, le développement d'une meilleure régulation des émotions du jeune pourra se faire sous différents angles, par exemple en l'amenant à mentaliser ses états émotionnels (p. ex., dans l'approche psychodynamique) ou à prendre conscience de leur état émotionnel et à apprendre à vivre différemment leur expérience (p. ex., pleine conscience dans la thérapie cognitivo-comportementale de 3^e vague). Ce

genre d'interventions risque de s'adresser à un nombre ciblé de jeunes, victimes ou agresseurs, plutôt que d'être une intervention à plus grande échelle pour des classes complètes. En cas de recherche d'un programme d'intervention à plus large spectre, certains programmes d'intervention visant à travailler d'autres dimensions, telles que les habiletés sociales, offrent aussi un volet touchant à la gestion des émotions, particulièrement de la colère, et le contrôle de soi. C'est le cas du programme Fluppy abordé précédemment. Il représente donc une option envisageable, tout comme le programme d'apprentissage socio-émotionnel *Second Step (Committee for Children, 2008; 2011a; 2011b)*. Ce programme sera abordé ultérieurement dans cet essai, soit dans la section traitant des programmes portant plus spécifiquement sur la violence à l'école et/ou l'agression indirecte.

La sensibilisation du personnel scolaire

La sensibilisation des enseignants. Les enseignants représentent des figures adultes primordiales dans la vie scolaire des jeunes. Qui plus est, au-delà du fait d'être une figure d'autorité, ils représentent des éléments importants dans l'identification des conduites violentes ainsi que dans l'intervention à ce niveau, en plus d'être des éléments clés dans l'instauration d'un climat de classe positif et respectueux. Toutefois, bien que le personnel enseignant puisse représenter un acteur important en matière de prévention et de gestion de la violence à l'école, il est possible de penser que cet aspect ne revêt pas d'une priorité des institutions d'enseignement supérieur quant à la formation de leurs enseignants. L'enquête réalisée par la SÉVEQ (Beaumont, Leclerc, Frenette et al., 2014)

s'est intéressée à la formation d'enseignants du primaire et du secondaire quant à la prévention et la gestion de la violence à l'école. Cette enquête soulève entre autres qu'en moyenne, pour une école, 80 % des enseignants du primaire et 83 % des enseignants du secondaire interrogés n'auraient pas reçu de formation initiale quant à la prévention ou la gestion de la violence à l'école. Ce serait entre autres via des activités de formation continue que les enseignants ont accès à davantage d'informations et d'outils à cet effet. Toutefois, la même enquête de la SÉVEQ (Beaumont, Leclerc, Frenette et al., 2014) soulève qu'en moyenne, pour une école, un peu plus de la moitié des enseignants du primaire et 66,2 % des enseignants du secondaire n'auraient jamais eu recours à de la formation continue portant sur le sujet.

L'enquête de la SEVEQ s'est aussi intéressée aux besoins de formations pour lesquels les enseignants se sentiraient le plus interpelés. Les trois principaux besoins rapportés en moyenne pour une école par les enseignants interrogés au primaire et au secondaire sont : 1) l'intervention en situation de crise (69,8 % au primaire; 66,6 % au secondaire); 2) la résolution de conflits entre élèves (66,6 % au primaire; 65,1 % au secondaire) et 3) les connaissances et les interventions concernant les diverses formes de violence (55,7% au primaire; 60,6 % au secondaire). Ces différents éléments permettent dans un premier temps à constater qu'il semble y avoir un réel besoin de la part des enseignants d'être davantage informés et outillés dans le but de prévenir et d'intervenir quant à la violence à l'école en général. Cela porte aussi à constater que les enseignants ont pour besoin d'en apprendre davantage sur les diverses formes de violence. Il est

possible de penser que l'agression indirecte fasse partie intégrante de ces formes de violence.

À cet effet, il est pertinent de se questionner quant à la compréhension que les enseignants se font des conduites agressives indirectes telles que l'exclusion ou le commérage. Se représentent-ils les conduites d'agression indirecte comme étant une forme sérieuse de violence ? Tel que mentionné précédemment, les enseignants perçoivent ce type d'agression comme étant moins grave que les autres types d'agression. À cet effet, les recherches de Craig et al. (2000) ainsi que celles de Jeffrey, Miller et Linn (2001) rapportaient que les enseignants à l'étude percevaient les conduites d'agression indirecte comme étant moins sérieuses que les conduites d'agression physique et verbale. Aussi, tel que soulevé précédemment, certains enseignants seraient portés à percevoir les conduites d'agression indirecte comme étant plutôt des « comportements naturels à l'humain » ou « une étape normale de l'adolescence » (Owens et al., 2000b). Il a aussi été mentionné que les enseignants seraient portés à intervenir moins souvent lorsqu'ils sont confrontés à des conduites d'agression indirecte (Bauman & Del Rio, 2006; Yoon & Kerber, 2003). De plus, malgré les conséquences destructrices de l'agression indirecte sur le fonctionnement social et psychologique des agresseurs ainsi que de leurs victimes, ces conduites seraient rarement désapprouvées dans les écoles (Yoon & Kerber, 2003). Selon Boulton (1997), cela pourrait être dû à une pauvre supervision de la part des enseignants ou d'autres adultes significatifs du milieu scolaire lors des périodes de récréation, à l'absence de politique scolaire portant

plus précisément sur l'agression indirecte ou alors à l'absence de réactions de la part des jeunes témoins.

À la lumière des éléments précédents, il est possible de penser que certains enseignants puissent alors se sentir démunis quant aux actions à mettre en place lorsqu'ils sont témoins d'agression indirecte ou lorsqu'une situation d'agression indirecte leur est rapportée. L'étude de Pepler (2006) appuie cette hypothèse. Les enseignants à l'étude ayant des connaissances plus développées sur l'agression relationnelle étaient plus aptes à identifier et à intervenir devant la présence d'isolement social, la propagation de rumeur ou autres types de manipulation. Les éléments nommés précédemment mettent en évidence un besoin au sein des écoles d'informer et d'éduquer les enseignants quant au phénomène de l'agression indirecte (Verlaan & Turmel, 2010), de ses mécanismes et de ses effets ainsi que de faire davantage de sensibilisation au sein des écoles. Le psychologue représente par le fait même une ressource apte à effectuer une telle sensibilisation auprès du personnel scolaire. Outre par la transmission de connaissances générales quant au phénomène de l'agression indirecte, des volets axés sur la sensibilisation du personnel scolaire sont présents dans certains programmes s'adressant à l'agression indirecte. Ces programmes seront abordés subséquemment dans la section traitant des programmes d'intervention.

La sensibilisation de la direction. La direction d'un établissement scolaire représente un des premiers acteurs auquel doit s'adresser le psychologue scolaire

désirant agir à plus grande échelle que l'intervention individuelle. Le fait d'avoir un climat positif dans les écoles est reconnu comme étant un facteur important à l'efficacité de celles-ci (Brand, Felner, Shim, Seitsinger, & Dumas, 2003). Il a aussi été soulevé précédemment que les programmes d'intervention inspirés des travaux d'Olweus étaient les plus concluants en matière de réduction de l'intimidation effectuée dans les écoles. À cet effet, plusieurs auteurs, dont Dan Olweus, soutiennent qu'une approche visant de multiples niveaux d'intervention, impliquant l'école dans son ensemble, est ce qu'il y a de plus prometteur afin de freiner l'intimidation dans les écoles (p. ex., Bradshaw, Waasdorp, O'Brennan, & Gulemetova, 2011). Olweus et Limber (2010) soutiennent que l'implantation d'une approche d'intervention plus systémique (*whole-school approach*) s'effectue à quatre différents niveaux : l'individu, la classe, l'école et la communauté. C'est cette vision systémique de l'intervention qui soutient l'importance de la sensibilisation de la direction de l'école comme cible d'intervention. La direction d'une école aura une incidence, directement ou indirectement, sur ces quatre niveaux, particulièrement par le biais de l'instauration de politiques et de procédures scolaires et en accordant de l'importance à la problématique de la violence à l'école. Elle pourra aussi avoir une incidence en prenant la décision d'implanter ou non des stratégies d'interventions afin de contrer la violence à l'école et, lorsque possible, en mettant à la disposition du personnel les moyens nécessaires afin d'y arriver. La position que prendra la direction de l'école vis-à-vis la violence à l'école, dont l'agression indirecte, sera alors capitale, puisqu'elle risque d'influencer l'orientation que prendront les interventions en question ainsi que l'efficacité de ces dernières (Kärnä et al., 2011).

Le directeur constitue un acteur important puisqu'il représente un adulte impliqué dans la vie de l'enfant. Pepler, Craig, O'Connell, Atlas et Charach (2004), soutiennent que l'implication de tous les adultes significatifs à la vie de l'enfant est essentielle afin de s'attarder de façon systémique à la problématique de la violence à l'école. Kärnä et al. (2011) sont quant à eux d'avis que l'implantation de tout programme d'intervention requière un *leader* solide, soutenant, engagé et compétent afin qu'il puisse entre autres amener son personnel, les parents des élèves mais aussi les jeunes en question à travailler en partenariat avec un but commun, soit celui d'enrayer la violence à l'école. Jaffe, Crooks et Watson (2009) soulignent quant à eux la position importante qu'occupe le directeur d'une école quant à l'instauration d'une approche systémique. À cet effet, ces auteurs soutiennent la nécessité qu'il fasse preuve de *leadership* afin de favoriser la collaboration entre les différents groupes de la communauté scolaire.

En regard des éléments nommés précédemment, l'importance pour le psychologue scolaire de travailler en collaboration avec la direction à titre d'agent de sensibilisation semble d'autant plus important. Le psychologue scolaire est tout indiqué pour travailler en collaboration avec la direction afin de la sensibiliser à certains aspects ou réalités cliniques auxquels elle peut ne pas être familière. Il est possible de penser que les directions scolaires puissent d'emblée ne pas être portées à accorder une attention particulière à l'agression indirecte, considérant le manque de connaissances entretenues envers ce phénomène. Puisque les directions scolaires sont aux prises avec leurs propres contraintes, parfois légales, parfois administratives, elles auront à se positionner quant à

l'utilité d'accorder des ressources humaines, matérielles et financières à cette problématique. Il est du champ d'action du psychologue scolaire de sensibiliser la direction au phénomène de l'agression indirecte et aux conséquences lourdes qu'elle peut avoir sur nos jeunes. Le psychologue scolaire pourra ensuite soutenir l'importance d'accorder du temps et des moyens afin d'intervenir quant à cette problématique et informer la direction des stratégies à leur disposition à cet effet. Finalement, le psychologue scolaire peut également prendre en charge la coordination des différentes opérations mises en place ou à mettre en place afin de contrer le phénomène. Il se retrouve alors en bonne position afin de garder la direction informée de l'avancement des actions mises en place, des ajustements à apporter ainsi que de la progression de ces dernières.

Programmes d'intervention

Bien que la recherche portant sur la violence à l'école ait considérablement augmenté au cours des dernières années, plusieurs efforts restent à déployer quant à la mise en place de programmes de sensibilisation, de prévention et d'intervention efficaces. Plusieurs programmes généraux et spécifiques visant à réduire les conduites violentes dans les écoles sont disponibles dans la littérature scientifique. Toutefois, les recherches validant l'efficacité de ces programmes demeurent peu nombreuses ou rapportent des résultats parfois inconsistants entre les différentes recherches. Cela s'applique également aux programmes traitant plus spécifiquement de l'agression indirecte.

Il est important de préciser que cet essai ne se veut pas une revue exhaustive des programmes disponibles. Quatre programmes ont été sélectionnés en fonction de leur pertinence à être implantés dans les écoles, considérant les résultats intéressants recueillis au moment de leur implantation. Certains de ces programmes rassemblent des cibles d'intervention rapportées précédemment. Différents enjeux cliniques ainsi qu'administratifs auxquels peuvent être confrontés les écoles ainsi que les différents intervenants ont également influencé la sélection de ces quatre programmes. Dans un premier temps, ces quatre programmes sélectionnés vous seront présentés. Les enjeux nommés précédemment quant à l'utilisation de ces programmes seront toutefois discutés plus en profondeur dans cet essai au moment de la discussion.

L'agression indirecte, cette violence qu'on ne voit pas. (Verlaan & Turmel, 2007) et Agresser sans frapper : programme de prévention de la violence indirecte (Verlaan, Jolette & Turcotte, 2014)

Le programme *L'agression indirecte, cette violence qu'on ne voit pas* est un programme de sensibilisation ayant été élaboré initialement en 2004 par Verlaan, Turmel et Charbonneau dans le but de sensibiliser les directions des écoles, les enseignants ainsi que les jeunes filles âgées de dix à treize ans et leurs parents sur l'ampleur ainsi que la gravité de l'utilisation des conduites d'agression indirecte. Ce programme a été développé en collaboration avec le Ministère de l'éducation du Gouvernement du Québec, la Commission scolaire des Hauts-Cantons, Le Groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance de l'Université de Sherbrooke (GRISE) ainsi que le Centre de liaison sur l'intervention et la prévention psychosociales

(CLIPP). Afin de développer une version préliminaire de ce programme de sensibilisation, un groupe de travail multidisciplinaire spécialisé en recherche-action a été formé, ce dernier étant constitué de professionnels de la santé mentale, de membres du personnel scolaire tels que des enseignants ou un membre de la direction ainsi que des chercheurs (Verlaan & Turmel, 2010). Ce programme de sensibilisation a été développé selon une perspective écologique (Bronfenbrenner, 1986), où une problématique est comprise comme étant le résultat de l'interaction complexe entre les caractéristiques d'un individu et son contexte social. C'est pourquoi ce programme de sensibilisation vise non seulement à intervenir auprès des élèves, mais également auprès de leurs parents, ainsi que du personnel scolaire. À cet effet, Verlaan et Turmel (2010) soulignent que le groupe de travail à la base de ce programme a insisté sur la nécessité de sensibiliser à la fois les élèves, les parents et le personnel scolaire au phénomène de l'agression indirecte avant de s'attarder plus précisément aux victimes de ce type d'agression ainsi qu'aux agresseurs.

Le programme possède quatre objectifs généraux qui sont les suivants : augmenter le nombre de connaissances générales sur le phénomène de l'agression indirecte, accroître l'habileté des élèves et du personnel enseignant et professionnel à déceler cette forme de violence difficile à identifier, réfléchir sur sa propre utilisation de l'agression indirecte ainsi qu'à identifier des stratégies alternatives positives à l'utilisation de l'agression indirecte. Ce programme est divisé en quatre étapes d'implantation

considérées essentielles afin qu'elle soit réussie. Ces étapes seront abordées subséquemment.

La première étape est celle de la *sensibilisation de l'équipe-école*. Cette première étape consiste en la présentation du programme à tous les membres du personnel enseignant et professionnel. Cette étape de sensibilisation est mise en œuvre conjointement par la direction de l'école et un professionnel des services aux élèves, tel qu'un psychologue ou un psychoéducateur, et elle s'adresse à tous les enseignants et les professionnels de l'école. Cela a précisément pour but d'informer et de sensibiliser le personnel à la problématique de l'agression indirecte ainsi que d'avoir un langage commun et une vision commune. Un tableau synthèse est fourni à la page 24 du guide pédagogique. Ce tableau est reproduit au Tableau 3 (voir pp. 98-99). La seconde étape d'implantation est celle de la *préparation des enseignants*. Cette étape consiste à la planification ainsi qu'à la préparation du déroulement des ateliers à réaliser en cours de programme. Les auteurs recommandent à ce propos d'informer les différents professionnels de l'école des journées où il est prévu de réaliser les ateliers afin qu'ils soient disponibles pour intervenir auprès des jeunes en cas de besoin, puisque ces ateliers peuvent réveiller certaines expériences d'agression vécues ainsi que la détresse qui peut y être associée. La troisième étape consiste en celle de *l'animation des ateliers en classe* auprès des élèves, totalisant huit ateliers. Ces ateliers sont regroupés sous trois

Tableau 3

*L'agression indirecte, cette violence qu'on ne voit pas (Verlaan & Turmel, 2007, p. 24).
Les étapes de la sensibilisation de l'équipe-école*

Étapes	Consignes
Accueil des participants	L'animateur se présente et précise les objectifs de l'activité
Vérification des connaissances sur l'agression indirecte	L'animateur distribue aux membres du personnel le questionnaire « <i>Et vous, qu'en pensez-vous?</i> » et leur demande de le compléter de façon spontanée. Les participants peuvent conserver le questionnaire une fois complété.
Présentation de la trousse de sensibilisation à l'agression indirecte	Dans ses propres mots, l'animateur transmet aux participants l'information fournie à la page 5 et à la page 22 du guide pédagogique : raison d'être de la trousse, concepteur, public cible, objectifs. L'animateur pourra faire circuler rapidement un exemplaire de la trousse parmi les participants.
Visionnement	L'animateur fait visionner aux participants la version intégrale de la vidéo « <i>L'agression indirecte, cette violence qu'on ne voit pas</i> ».
Discussions et échanges	L'animateur invite les participants à exprimer leurs commentaires, impressions et émotions en réactions à la vidéo qu'ils viennent de visionner.
Correction du questionnaire	L'animateur fournit aux participants les réponses au questionnaire « <i>Et vous, qu'en pensez-vous?</i> », en expliquant chacune des réponses. Il distribue ensuite le corrigé à tous les participants de même que la section « <i>Introduction</i> » du guide pédagogique. Les participants peuvent conserver ces documents.

Tableau 3

*L'agression indirecte, cette violence qu'on ne voit pas (Verlaan & Turmel, 2007, p. 24).
Les étapes de la sensibilisation de l'équipe-école (suite)*

Étapes	Consignes
Présentation des étapes d'implantation du programme	Dans ses propres mots, l'animateur transmet aux participants l'information fournie aux pages 23 à 29 du guide pédagogique concernant les quatre étapes essentielles à la réussite de l'implantation. L'animateur précise aux participants que l'activité en cours s'inscrit dans la première étape d'implantation, et que la suivante implique la participation des enseignants.
Questions et commentaires	L'animateur recueille les commentaires des participants et prend le temps de répondre à leurs questions.

thèmes différents et sont animés par les enseignants qui ont été préalablement préparés. Le premier thème, composé des trois premiers ateliers, est intitulé *L'agression indirecte...cette violence qu'on ne voit pas*. Ces trois ateliers totalisent une durée de 140 minutes en classe ainsi que de 30 minutes à la maison. Ce thème a pour objectifs généraux de sensibiliser les jeunes à la problématique de l'agression indirecte ainsi que de modifier la perception qu'ils peuvent avoir de cette dernière. Le deuxième thème, nommé *Chacun son rôle*, regroupe les ateliers quatre, cinq et six, et sont d'une durée totale de 100 minutes en classe ainsi que de 30 minutes à la maison. Les objectifs généraux de ce thème sont d'identifier les différents rôles impliqués dans le phénomène de l'agression indirecte, de sensibiliser les élèves à ce qu'est une dynamique de groupe et de permettre à ces derniers ainsi qu'à leurs parents de se questionner sur leur propre

utilisation de l'agression indirecte. Finalement, le troisième thème, intitulé *Si tu ne fais rien, tu fais quelque chose*, a pour objectifs généraux de sensibiliser les jeunes à l'importance du rôle de témoin en présence d'agression indirecte, de démontrer l'influence de ce rôle ainsi que d'identifier avec les élèves les situations potentielles d'intervention lorsqu'ils sont témoins d'une situation d'agression indirecte.

Afin de simplifier le travail des lecteurs, il a été choisi de présenter les huit ateliers ainsi que leurs objectifs spécifiques dans le Tableau 4 (voir pp. 101-102). Concernant ces ateliers, Verlaan et Turmel (2007) recommandent fortement qu'ils soient réalisés à l'intérieur du même trimestre et que le délai maximal entre deux ateliers soit d'une semaine. Un atelier devrait également être réalisé à l'intérieur d'une seule journée, à l'exception de ceux nécessitant un travail à la maison. Bien qu'il soit possible de réaliser plus d'un atelier à l'intérieur d'une même semaine, il n'est pas recommandé d'en faire plus d'un par jour. Une liste des différents ateliers à réaliser est disponible à la page 27 du guide pédagogique. Finalement, la quatrième et dernière étape d'implantation est celle de *la réalisation des activités de consolidation*. Cette étape, pouvant être réalisée en parallèle ou alors après l'animation des ateliers, a pour but de renforcer les connaissances acquises en cours de programme. Six activités de consolidation sont proposées en tout dans le cadre de ce programme. Ces dernières visent à la fois les élèves, l'institution scolaire ainsi que les parents. Ces étapes de consolidation permettent entre autres de développer un partenariat entre les différents membres du personnel d'une école, comme par exemple entre les enseignants et les professionnels. Elles

Tableau 4

L'agression indirecte, cette violence qu'on ne voit pas (Verlaan & Turmel, 2007).

Ateliers et objectifs spécifiques

Ateliers	Objectifs spécifiques
Atelier 1 : Activation des connaissances	<ul style="list-style-type: none"> - Susciter l'intérêt des élèves pour la problématique de l'agression indirecte - Évaluer les connaissances « intuitives » des élèves au sujet de l'agression indirecte - Susciter la réflexion des élèves par rapport à l'agression indirecte
Atelier 2 : Visionnement d'une vidéo, discussion et réflexion	<ul style="list-style-type: none"> - Exposer les élèves à la problématique de l'agression indirecte - Fournir aux élèves des connaissances concernant les conséquences associées à l'agression indirecte - Donner l'occasion aux élèves d'exprimer leur opinion et d'entendre celles de leurs camarades au sujet de l'agression indirecte - Développer l'empathie des élèves pour les victimes d'agression indirecte - Permettre aux élèves de jeter un regard sur leur vécu personnel en regard de l'agression indirecte
Atelier 3 : Sensibilisation des parents	<ul style="list-style-type: none"> - Fournir aux élèves les réponses correctes concernant les énoncés du questionnaire « <i>Et toi, qu'en penses-tu?</i> » - Transmettre aux élèves des connaissances concernant la problématique de l'agression indirecte - Sensibiliser les parents à la problématique de l'agression indirecte - Susciter la discussion entre les parents et leurs enfants concernant la problématique de l'agression indirecte
Atelier 4 : Mise en situation « <i>Mais que se passe-t-il?</i> »	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibiliser les élèves à la dynamique de groupe - Favoriser chez les élèves une prise de conscience sur l'importance du rôle de témoin dans une situation d'agression indirecte

Tableau 4

*L'agression indirecte, cette violence qu'on ne voit pas (Verlaan & Turmel, 2007).
Ateliers et objectifs spécifiques (suite)*

Ateliers	Objectifs spécifiques
Atelier 5 : Discussion sur les différents rôles	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les différents rôles impliqués dans l'agression indirecte et les expliquer
Atelier 6 : Questionnaire sur l'utilisation de l'agression indirecte	<ul style="list-style-type: none"> - Permettre aux élèves de se questionner sur leur utilisation de l'agression indirecte, en termes d'intensité et de fréquence - Permettre aux parents de se questionner sur leur utilisation de l'agression indirecte, en termes d'intensité et de fréquence - Consolider les liens entre l'école et la maison concernant la sensibilisation à l'agression indirecte - Favoriser la connaissance de soi concernant l'utilisation de l'agression indirecte - Comparer l'utilisation de l'agression indirecte des jeunes à celle des adultes - Permettre aux élèves de comparer leurs actions à celles de leurs parents
Atelier 7 : Mise en situation « <i>Et quand les témoins s'en mêlent</i> »	<ul style="list-style-type: none"> - Favoriser chez les élèves une prise de conscience sur l'influence que peut avoir un témoin lors d'une situation d'agression indirecte - Démontrer l'impact que peut avoir l'intervention d'un ou plusieurs témoins lors d'une situation d'agression indirecte
Atelier 8 : Théâtre-forum	<ul style="list-style-type: none"> - Permettre aux élèves d'échanger entre eux sur diverses stratégies d'intervention à appliquer face à une situation d'agression indirecte - Permettre aux élèves d'expérimenter diverses stratégies d'intervention face à une situation d'agression indirecte et d'en constater les impacts - Permettre aux élèves d'augmenter leurs habiletés d'intervention à titre de témoins dans une situation d'agression indirecte

permettent également de favoriser les échanges entre les parents et leur enfant à propos de l'agression indirecte.

Tel que mentionné précédemment, ce programme de sensibilisation a été développé à l'intérieur d'une approche de recherche-action s'inscrivant dans la sollicitation de la participation des membres du personnel des écoles où il a été tout d'abord implanté. Le programme a été évalué auprès de deux écoles primaires de la Commission scolaire des Hauts-Cantons. Afin d'éviter la contamination entre les groupes à l'école, les élèves d'une même école constituaient le groupe expérimental, pour un nombre de 91 élèves (52 filles, 39 garçons). Les élèves de la seconde école constituaient le groupe témoin, totalisant un nombre de 97 élèves. Dans les deux groupes, les élèves recrutés étaient de quatrième, cinquième et sixième année. Les deux écoles étaient comparables au plan socioéconomique, de la population fréquentant ces dernières, du nombre d'élèves par groupe-classe ainsi que par rapport aux services professionnels offerts. Aucune différence significative intergroupe n'a été trouvée en fonction de l'âge et du genre. L'âge moyen des élèves à l'étude était de 10,6 ans. Un total de 18 mois a été nécessaire à la réalisation de ce programme, les 12 premiers ayant servi à la conceptualisation du programme, alors que les six derniers ont été dédiés à l'implantation et l'évaluation du programme. En cours de route, la rétroaction de la part des sujets à l'étude a engendré certaines recommandations afin de bonifier le programme. Des changements ont été apportés en cours de route au curriculum du programme. Un post-test a été effectué à la fin de l'implantation.

En ce qui a trait au niveau de satisfaction exprimé par les enseignants envers le programme à la fin de son implantation, 50 % de ces derniers étaient satisfaits alors qu'un autre 50 % étaient très satisfaits de la qualité de la documentation ainsi que du matériel utilisé lors des ateliers. La totalité des enseignants à l'étude soutenait que le contenu des différents ateliers était adapté aux besoins des élèves et qu'il soulevait la participation des élèves, à l'exception du troisième atelier, pour lequel des modifications ont été apportées par la suite afin de le rendre davantage visuel et interactif. Le temps accordé aux différents ateliers a également été augmenté, la durée des activités ayant été jugée trop courte par les enseignants. Le guide pédagogique (Verlaan & Turmel, 2007) présente un programme pour lequel les modifications recommandées ont été apportées.

Afin d'évaluer l'efficacité de ce programme d'intervention, Verlaan et Turmel (2010) se sont référées à deux effets visés par le programme, le premier consistant en l'augmentation des connaissances portant sur la problématique de l'agression indirecte et le second étant la réduction des actes d'agression indirecte. Quant au niveau des connaissances acquises suite au programme, 100 % des enseignants à l'étude indiquaient qu'ils étaient satisfaits de l'accomplissement des objectifs du programme, indiquant qu'ils étaient davantage conscients des différents enjeux associés à l'agression indirecte et qu'ils avaient acquis de nouvelles connaissances sur le problème. De plus, 75 % des enseignants avaient l'impression d'avoir une plus grande maîtrise des actions à réaliser afin de prévenir ce type d'agression au sein de leur classe. En ce qui a trait aux connaissances des élèves quant à l'agression indirecte, ceux du groupe contrôle

répondait significativement moins bien que ceux du groupe expérimental à un questionnaire portant sur les connaissances en lien avec l'agression indirecte. Au plan des connaissances portant sur les conséquences négatives de l'agression indirecte, aucune différence significative n'était observée entre les deux groupes. En ce qui a trait à la réduction des actes d'agression indirecte, les résultats recueillis par Verlaan et Turmel (2010) soutiennent que la fréquence de l'agression indirecte vécue par les jeunes à l'étude participant au programme de sensibilisation demeurait stable, alors qu'elle augmentait significativement pour le groupe contrôle. En ce qui concerne plus précisément les conduites d'exclusion sociale dans la cour d'école, les jeunes participant au programme de sensibilisation étaient significativement moins exclus par leurs pairs, comparativement à ceux du groupe contrôle, pour qui aucune différence significative n'a été observée. Des tailles d'effet ont été calculées sur les dimensions précédentes, ayant révélé en moyenne un faible effet du programme sur les niveaux d'agression indirecte ainsi que sur l'exclusion subie.

À la lumière des éléments soulevés dans le cadre de l'implantation de Verlaan et Turmel en 2007, répertoriés dans Verlaan et Turmel (2010), le programme de sensibilisation *L'agression indirecte, cette violence qu'on ne voit pas* comporte certaines forces et faiblesses. En ce qui a trait aux forces, les enseignants participant à l'étude ont souligné la présence de certaines caractéristiques du programme, qui étaient selon eux nécessaires afin que l'implantation de ce dernier soit une réussite. La qualité du matériel et des outils éducationnels, l'engagement de la direction dans le processus ainsi que les

supervisions prodiguées par des professionnels de la santé mentale ont aussi été rapportés. Les enseignants à l'étude ont aussi souligné le guide d'intervention structuré étape par étape, facile à suivre et explicite. La décision de l'équipe de développer le programme selon une approche de recherche-action participative a également été soulevée. Verlaan et Turmel (2010) voient cela comme étant un des éléments-clés au succès du présent programme, considérant particulièrement les réactions des élèves et des enseignants qui pouvaient émerger au moment de l'implantation du programme, ce qui a permis d'être tenus informés et de prendre en compte les réactions des principales personnes visées par le programme. Aussi, le fait que les enseignants et la direction étaient impliqués dans le processus a engendré les différents ajustements nommés précédemment, cela permettant de se rapprocher davantage des besoins des classes et des écoles. Les changements apportés au programme en cours de route auront avantage à être évalués dans le cadre d'une étude ultérieure afin de valider ou d'invalider ces premiers résultats (Chen, 2005; Verlaan & Turmel, 2010). De travailler en collaboration avec les figures clés des écoles dans le cadre d'une approche de recherche-action participative consiste bien souvent à travailler en collaboration avec des personnes qui ne sont pas des chercheurs, ce qui peut nécessiter un assouplissement des normes scientifiques plus rigides. Cela peut représenter d'importants défis, particulièrement en ce qui a trait à la rigueur scientifique. Verlaan et Turmel (2010) soutiennent toutefois que les conséquences positives découlant de cette approche dépassent de façon importante ces défis.

Pour ce qui est des faiblesses du programme, il est possible tout d'abord d'observer que ce dernier n'a pas d'effets significativement positifs sur certaines dimensions visées par ce dernier, particulièrement en ce qui a trait aux connaissances portant sur les conséquences négatives de l'agression indirecte. Verlaan et Turmel (2010) invitent toutefois à la prudence quant à l'interprétation de ces résultats, indiquant que la sous-échelle du questionnaire servant à évaluer cette dimension présentait des lacunes quant à la consistance interne. Qui plus est, bien que les résultats obtenus par Verlaan et Turmel (2010) soutiennent de meilleures connaissances concernant d'autres dimensions de l'agression indirecte, ils ne permettent pas pour le moment d'affirmer que le programme permet de réduire les actes d'agression indirecte. Il est toutefois possible d'émettre l'hypothèse que le programme ait permis une stabilisation des conduites d'agression indirecte pour le groupe expérimental, contrairement au groupe contrôle pour lequel une augmentation des conduites a été observée. Toutefois, considérant la seule étude évaluant ce programme d'intervention, des études ultérieures seront nécessaires afin d'étoffer davantage les effets du programme ainsi que pour saisir plus en profondeur les mécanismes d'actions de ce dernier. De plus, Verlaan et Turmel (2010) invitent à la prudence en ce qui a trait aux résultats obtenus dans le cadre de leur étude, considérant les limitations méthodologiques auxquelles ils ont fait face. En effet, l'outil utilisé afin de mesurer le niveau de connaissance des jeunes contenait peu d'items, cela pouvant expliquer en partie le manque de consistance interne entre les résultats. De plus, les résultats obtenus en lien avec la présence ou non de conduites d'agression indirecte chez les jeunes ont été récoltés à partir de mesures auto-rapportées, ce qui peut faire en sorte

que le portrait dépeint ne soit pas le reflet exact des actes d'agression indirecte commis par les jeunes à l'étude. Aussi, considérant le fait que le nombre d'élèves et d'enseignants à l'étude est peu élevé, il est possible de penser que les résultats obtenus ne soient pas représentatifs d'une population plus large ou encore d'une population urbaine, considérant le fait que l'échantillon provienne d'un milieu semi-rural. La grosseur de l'échantillon n'a pas permis également de s'attarder aux différences entre les genres, ce qui aurait pu être pertinent afin d'évaluer si les effets du programme sont différents pour les garçons comparativement aux filles. . Finalement, aucune évaluation de suivi n'a été effectuée, ce qui ne permet pas aux auteurs de s'avancer à savoir si les changements ont perduré dans le temps.

Il est important de considérer que le programme *L'agression indirecte, cette violence qu'on ne voit pas*, étant un programme de sensibilisation, s'adresse à une population plus large. Bien qu'il soit prometteur, Verlaan et Turmel soulignaient en 2010 qu'il pourrait être bénéfique de le combiner, au sein d'une même institution, à un programme d'intervention ciblant plus spécifiquement les victimes d'agression indirecte ainsi que leurs agresseurs et ce, dans le but de prévenir les cas dits plus extrêmes d'agression indirecte. Verlaan et al. (2014) semblent avoir pallié à cet enjeu avec une version plus récente et complète de leur programme de 2007. Ce nouveau programme, intitulé *Agresser sans frapper : programme de prévention de la violence indirecte*, vise à : 1) réduire les comportements agressifs indirects agis et subis des élèves; 2) favoriser l'émergence de compétences sociales (p. ex., l'expression de la colère, la gestion des

conflits, comment réagir lorsqu'on est témoin d'agression indirecte); 3) proposer aux différents acteurs scolaires (p. ex., direction, enseignants, intervenants) des moyens afin d'intervenir sur les conduites agressives indirectes et 4) secondairement, contribuer à ce que les élèves apprécient davantage le climat scolaire (p. ex., aimer aller à l'école, aimer ses temps libres). Le programme comporte deux volets d'intervention, le premier étant universel, c'est-à-dire ciblant l'intégralité des élèves des classes de quatrième et de sixième, et le second étant plus ciblé, s'adressant aux agresseurs et aux victimes d'agression indirecte. Le volet universel est composé de quatre actions, la première consistant en des ateliers de sensibilisation auprès du personnel scolaire, des élèves et des parents, qui sont les mêmes que ceux utilisées dans le programme original (Verlaan & Turmel, 2007; Verlaan et al., 2014). Les trois autres actions de ce volet consistent en l'organisation de la cour d'école lors des temps libres des élèves en fonction d'activités pour lesquelles ils ont un intérêt, l'instauration d'un code de vie visant à dénoncer les conduites agressives indirectes, l'implantation d'un système de renforcements positifs pour les jeunes s'y conformant ainsi que la mise en place de 14 ateliers animés par les enseignants et les intervenants, visant le développement des habiletés sociales.

Pour l'instant, le programme *Agresser sans frapper : programme de prévention de la violence indirecte* n'a fait l'objet que d'une évaluation de ses effets préliminaires et seuls les résultats de l'implantation et de l'évaluation du volet universel sont accessibles (Verlaan et al., 2014). L'évaluation des effets préliminaires a été faite auprès de 141 garçons et filles de quatrième, cinquième et sixième année (71 dans le groupe-école

expérimental et 70 dans le groupe-école contrôle) et est basée sur un devis de recherche quasi-expérimental. Les deux écoles faisaient partie de la même commission scolaire et étaient comparables quant au nombre d'élèves desservis, du fonctionnement interne, des services professionnels offerts ainsi qu'en ce qui a trait à l'absence de programme pour contrer l'intimidation à l'école. Le nombre de garçons et de filles composant chaque groupe était aussi comparable. L'école du groupe expérimental était toutefois davantage défavorisée au plan socio-économique que le groupe contrôle. Le post-test a été effectué dès la fin de l'intervention. L'évaluation de ce programme a conduit à des résultats plutôt concluants. Entre autres, le programme a eu un effet significatif positif sur la perception qu'avaient les élèves envers le climat social de leur école et sur la motivation des élèves à fréquenter leur école, contrairement au groupe contrôle pour lequel aucun changement significatif n'a été observé. Les auteurs du programme attribuent cette amélioration à l'instauration d'activités organisées dans la cour d'école. Ce programme semble aussi avoir eu un effet positif sur l'isolement social vécu par les jeunes, le nombre d'élèves nommés par leurs pairs comme étant isolés ayant significativement diminué suite à l'implantation du programme, contrairement aux élèves du groupe contrôle pour lequel aucune amélioration significative n'a été constatée. Des effets positifs ont également été constatés pour les filles les plus à risque d'être victimes d'agression indirecte, pour qui le taux d'agression subie a significativement diminué, contrairement au groupe contrôle pour lequel il n'y a eu aucun changement significatif.

En contrepartie, en ce qui a trait au fait de commettre des conduites d'agression indirecte chez les filles, bien qu'une légère diminution des nominations en tant qu'agresseurs aurait été notée pour les filles adoptant le plus ce genre de conduites, il semble impossible d'en tirer une conclusion puisqu'une diminution importante aurait également été constatée pour les filles du groupe témoin. Aussi, les résultats sont peu concluants pour les garçons, puisqu'aucun effet du programme n'a été observé pour les garçons du groupe expérimental les plus portés à commettre de l'agression indirecte. Le taux de nomination par les pairs en ce qui a trait à l'agression subie pour les garçons du groupe expérimental a quant à lui augmenté suite à l'implantation du programme, ce que les auteurs du programme s'expliquent soit par une augmentation réelle du nombre de ces conduites agressives ou alors par une meilleure connaissance de la problématique de la part des jeunes. Ainsi, malgré certains résultats prometteurs, Verlaan, Jolette, et Turcotte (2014) soutiennent l'importance d'apporter certaines modifications aux stratégies d'animation afin qu'elles correspondent davantage aux intérêts des garçons, par exemple en ayant davantage recours à des activités à caractère cognitif et compétitif plutôt qu'uniquement à caractère émotionnel, considérant le fait que les garçons auraient parfois eu tendance à ridiculiser certaines des activités du programme.

Le programme *Agresser sans frapper : programme de prévention de la violence indirecte* n'est pas encore disponible publiquement au moment de rédiger le présent essai. En regard des informations soulevées précédemment, les auteurs du programme soutiennent que des améliorations devront être amenées au programme suite à cette

évaluation préliminaire et que par le fait même, l'efficacité de ce programme devra être réévaluée à court et à long terme avant de pouvoir être mis à la disposition d'autres écoles. Le programme initial *L'agression indirecte, cette violence qu'on ne voit pas* (Verlaan & Turmel, 2007) reste donc la seule version envisageable à utiliser pour l'instant dans les écoles.

Second Step: Un programme d'apprentissage socio-émotionnel (Committee for Children, 2008; 2011a; 2011b)

Le programme *Second Step* est un programme d'apprentissage socio-émotionnel créé par *Committee for Children*, un organisme à but non lucratif. Il a été conçu aux États-Unis dans le but de réduire les problèmes sociaux, émotionnels et comportementaux et de favoriser l'apprentissage et la mise en action de comportements prosociaux, tels que l'empathie, la gestion des émotions, la façon de se faire des amis et les habiletés à la résolution de problèmes. Ayant subi certaines modifications depuis sa création, il en est maintenant à sa quatrième édition. Le programme *Second Step* s'adresse aux enfants âgés entre quatre et 14 ans. Le matériel utilisé aux fins des apprentissages est adapté spécifiquement aux caractéristiques développementales des enfants et se complexifie au fur et à mesure que l'étudiant vieillit. Au moment de s'attarder au curriculum du programme, aucun volet ne s'attarde plus précisément à l'agression indirecte, ni à la violence au sein des relations d'amitié. Ce programme d'intervention a tout de même été sélectionné pour cet essai, puisque ses cibles sont intimement liées aux raisons pouvant expliquer qu'un jeune ait recours à l'agression

indirecte, tel que développé précédemment dans les sections portant sur les facteurs associés ainsi que l'étiologie de cette problématique.

Le programme *Second Step* s'appuie sur des pratiques d'apprentissage socio-émotionnel (SEL; *socio-emotional learning*). Avant de décrire plus en profondeur le programme *Second Step*, le concept d'apprentissage socio-émotionnel sera défini afin de mieux saisir ce dans quoi s'inscrit ce programme. L'apprentissage socio-émotionnel est un processus décrit de la façon suivante :

Processus au cours duquel un individu, enfant ou adulte, acquière et applique efficacement les connaissances, les attitudes ainsi que les habiletés nécessaires à la reconnaissance et à la gestion de leurs émotions, à l'établissement et à l'atteinte de buts positifs, au fait de ressentir et de démontrer de l'empathie envers autrui, au fait d'établir des relations positives ainsi qu'à la prise de décisions responsables. (Civic Enterprises, Bridgeland, Bruce, & Hariharan, 2013, p. 16).

Le *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL; 2012) soutient que les émotions et les relations d'un être humain affecte ce qu'il apprend, la façon dont il l'apprend ainsi que ce qui est effectué avec ces apprentissages à l'intérieur de contextes familiaux, en communauté ou dans le cadre de contextes de travail. Ainsi, dans un contexte éducationnel, les émotions sont en mesure de générer un intérêt et un engagement envers un apprentissage, comme elles sont susceptibles d'interférer avec la mémoire et l'attention ainsi que d'engendrer des comportements perturbant l'apprentissage si elles sont gérées inadéquatement, comme dans le cas du stress par exemple. Le CASEL soutient que les habiletés à reconnaître et à gérer ses émotions ainsi

qu'à établir et maintenir des relations positives ont des impacts sur la façon dont un individu se prépare à une opportunité d'apprentissage ainsi que sur l'habileté qu'il aura à retirer des bénéfices de ces situations d'apprentissage. Le CASEL fait état des cinq éléments-clés présents chez des enfants socialement et émotionnellement compétents. Ces enfants sont tout d'abord conscients de soi, cela impliquant qu'ils sont capables de reconnaître leurs émotions, de décrire leurs intérêts et leurs valeurs et qu'ils sont conscients de leurs forces. Ils ont une confiance en soi bien ancrée ainsi qu'une façon positive de se projeter dans l'avenir. En second lieu, un enfant socialement et émotionnellement compétent est capable d'exprimer ses émotions et de les réguler adéquatement (p. ex., gestions du stress, contrôle des impulsions). Ils sont également capables de persévérer malgré les obstacles rencontrés ainsi que de se fixer des objectifs et de progresser à l'intérieur de ceux-ci. En troisième lieu, ces enfants sont conscients des autres. Cela implique qu'ils sont aptes à prendre en compte la perspective des autres, à être empathiques envers les autres ainsi qu'à reconnaître et à apprécier les individus, tant dans leurs ressemblances que leurs différences. Ils ont également des rapports positifs aux autres (p. ex., la famille, l'école, les ressources communautaires). En quatrième lieu, les enfants socialement et émotionnellement compétents ont de bonnes habiletés sociales, cela impliquant qu'ils sont capables d'établir et de maintenir des relations saines et qu'ils encouragent des relations établies sur un climat de coopération. Ils résistent à la pression inappropriée faite par autrui, sont aptes à prévenir et à résoudre de façon constructive les conflits interpersonnels et procurent également de l'aide aux autres lorsque ces derniers sont dans le besoin. En dernier lieu, ces enfants font preuve

de prises de décisions responsables dans les diverses sphères de leurs vies. Au moment d'effectuer ces prises de décisions, ils s'appuient sur des rationnels éthiques, des normes sociales ainsi que sur des raisons de sécurité. Ces décisions sont prises dans le respect des autres et suite à une évaluation des conséquences qu'elles peuvent avoir sur autrui. Ainsi, il est possible de constater que l'apprentissage socio-émotionnel ne s'adresse pas seulement au développement social et émotionnel d'un individu, mais qu'il touche également à la santé, l'éthique, l'engagement citoyen, la motivation à s'accomplir comme individu ainsi que l'apprentissage académique.

Une méta-analyse fut réalisée en 2011 par Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor et Schellinger afin d'évaluer la portée des programmes d'intervention basés sur l'apprentissage socio-émotionnel. Un total de 213 programmes implantés au sein de 270 034 écoles, allant de la maternelle au secondaire, ont été évalués dans le cadre de cette méta-analyse. Au total, 47 % des études incluses dans cette méta-analyse étaient des essais randomisés contrôlés. Des résultats significativement concluants quant à la portée des programmes basés sur l'apprentissage socio-émotionnel en découlent. Comparativement aux participants du groupe contrôle, les jeunes ayant participé à des programmes axés sur l'apprentissage socio-émotionnel présentaient des habiletés sociales et émotionnelles plus accrues, faisaient preuve d'une meilleure attitude et adoptaient davantage de comportements prosociaux. Ces élèves démontraient également moins de problèmes de conduite et présentaient des niveaux plus faibles de détresse émotionnelle. Les mêmes constats pouvaient être faits chez les élèves pour qui un suivi

avait été effectué après au moins six mois, en plus d'observer des différences significatives quant au fait d'avoir de meilleurs résultats académiques. La méta-analyse effectuée a également permis de constater que le personnel scolaire à l'étude, incluant les enseignants, appliquait efficacement les programmes à l'étude, suggérant ainsi que ces interventions peuvent être facilement incorporées à la routine éducationnelle des enfants et qu'ils ne nécessitent pas de ressources externes au milieu scolaire afin de les mettre en place. Aussi, il est important de souligner que les résultats obtenus suggèrent que les programmes d'apprentissages socio-émotionnels sont efficaces à tous les niveaux scolaires ainsi que dans les milieux ruraux, les banlieues et les milieux urbains.

Le programme d'intervention Second Step est divisé en trois programmes sous-jacents. Le premier, soit le *Second Step : Early Learning* (Committee for Children, 2011a), s'adresse aux jeunes âgés entre trois et cinq ans. Le deuxième programme se nomme le *Second Step : Skills for Social and Academic Success* (Committee for Children, 2011b) et s'adresse aux élèves de la maternelle à la cinquième année du primaire. Il est constitué de 25 leçons hebdomadaires pour les élèves de la maternelle et de 22 leçons hebdomadaires pour ceux de la première à la cinquième année du primaire. Une révision des aspects travaillés lors de la leçon hebdomadaire est effectuée le lendemain de la journée d'enseignement. Les aspects qui y sont travaillés sont les habiletés à l'apprentissage, l'empathie, la gestion des émotions ainsi que la résolution de problèmes. Ce programme existe depuis la conception de *Second Step*. Il a toutefois été révisé à trois reprises. La version publiée en 2011 en est la quatrième et plus récente.

Des modifications ont été apportées en accord avec certains constats effectués dans la littérature scientifique (Committee for Children, 2014c). Parmi les dimensions ajoutées à la quatrième édition se retrouvent celle du développement des habiletés d'apprentissage et des fonctions exécutives de l'enfant ainsi que celle des activités à réaliser à la maison. Les élèves sont aussi nouvellement amenés à faire une révision au lendemain d'une leçon. Qui plus est, des ajouts et des modifications ont également été apportés à certaines dimensions afin de simplifier celles-ci ou afin qu'elles correspondent davantage aux âges et aux intérêts des élèves. Dans la troisième édition de ce programme d'intervention, le programme du préscolaire (*preschool*) était jumelé à celui de la maternelle. Dans la plus récente édition, il est possible de constater que ces derniers ne sont plus fusionnés (Committee for Children, 2014c).

Le troisième programme, soit le *Second Step : Student Success Through Prevention* (Committee for Children, 2008), s'adresse aux jeunes de la sixième année du primaire à la deuxième secondaire. Les élèves de sixième année ont accès à 15 leçons alors que ceux du secondaire ont accès à 13 leçons. Ce programme s'établit autour de huit thèmes principaux, soient l'empathie et la communication, la gestion des émotions, la résolution de problèmes, la prise de décision, l'établissement d'objectifs, la prévention de l'abus de substance ainsi que la prévention de la violence à l'école. En ce qui a trait plus précisément à l'intimidation, ce programme (*Second Step : Student Success Through Prevention*, Committee for Children, 2008) est le seul ayant des modules s'attardant à la prévention de ce phénomène. Aucun module de ce programme ne s'adresse de façon

spécifique au phénomène de l'agression indirecte. Toutefois, l'aspect des conduites violentes au sein des relations d'amitié y est abordé, par exemple en enseignant aux jeunes à reconnaître et à identifier les conduites violentes au sein d'un groupe social ou d'un groupe d'amis, à les outiller quant à ce qu'ils peuvent faire lorsqu'une telle situation se produit ainsi qu'en les sensibilisant sur l'importance des témoins en tant que solution au problème.

Aussi, bien que le programme d'intervention *Second Step* ne dispose pas d'une section portant spécifiquement sur l'agression indirecte, il rassemble certaines cibles identifiées précédemment comme étant pertinentes quant à l'intervention en matière d'agression indirecte, tels que le développement de certaines habiletés sociales (p. ex., empathie, communication), la résolution de problèmes et la gestion des émotions. Pour ceux qui seraient intéressés à effectuer de la prévention en matière de violence à l'école auprès des élèves d'âges plus précoces, il est possible d'arrimer au programme *Second Step* une unité de prévention s'attardant plus spécifiquement à la violence qu'est l'intimidation, soit le *Bullying Prevention Unit*. Cette unité de prévention est vendue séparément du programme *Second Step* et n'est pas obligatoire. Elle n'a pas été conçue pour être utilisée seule, mais plutôt pour être enseignée conjointement au programme *Second Step*. À ce propos, Committee for Children (2014b) indique que le programme *Second Step*, arrimé au *Second Step Bullying Prevention Unit*, fournit un ensemble complet afin de prévenir la violence à l'école. Pour l'instant, le *Bullying Prevention Unit* n'est disponible que pour les élèves de la maternelle à la troisième année. Toutefois,

Committee for Children prévoit mettre sur le marché des ateliers afin de couvrir également la quatrième ainsi que la cinquième année, permettant ainsi de couvrir la période du primaire. De plus, le *Second Step Bullying Prevention Unit* offre en ligne un entraînement du personnel, basé sur des recherches récentes. Il est possible pour le personnel scolaire de se former à leur propre convenance.

L'intervention effectuée à l'intérieur du programme *Second Step* ne se limite pas seulement aux élèves. Les parents de ces derniers sont également sollicités à l'intérieur de ce processus. Des activités à réaliser à la maison sont proposées afin d'engager les familles dans ce processus d'apprentissage. Le programme inclut également une série de lettres à envoyer aux parents afin de les informer du programme et d'avoir leur autorisation pour la participation de leur enfant. Une clé d'activation leur est également donnée afin qu'ils aient accès, à partir de la maison, au matériel éducatif mis en ligne (Committee for Children, 2014c).

Le programme *Second Step* reçoit un bon accueil des communautés éducatives et est déjà implanté dans plusieurs pays. Ce programme d'intervention est utilisé auprès de plus de neuf millions de jeunes et ce, dans plus de 25 000 écoles et dans 70 pays, dont le Canada (Committee for Children, 2014a). Le programme *Second Step* fait d'ailleurs partie des bonnes pratiques recommandées par le Gouvernement du Canada (2013). Cet usage semble se limiter au Canada anglophone, puisqu'aucune traduction dans la langue française n'existerait pour l'instant, à l'exception du volet s'adressant aux élèves de la

maternelle, qui aurait été l'objet d'une traduction maison de la part de la Commission Scolaire Marguerite-Bourgeois au Québec (Institut pacifique, 2009). Son utilisation au Québec est donc plutôt limitée. Les données probantes appuient également l'efficacité de ce programme en matière de prévention de l'agression physique (p. ex., Cooke et al., 2007; Edwards, Hunt, Meyers, Grogg, & Jarrett, 2005; Espelage, Low, Polanin, & Brown, 2013; Grossman et al., 1997).

Toutefois, malgré le fait que le programme *Second Step* existe depuis 1986, une seule étude évaluant les effets de ce dernier sur la présence d'agression indirecte dans les écoles a été répertoriée, soit celle de Van Schoiack-Edstrom, Frey et Beland (2002; Leff, Waasdorp, & Crick, 2010). Cette étude, portant sur une durée de trois ans, a été réalisée auprès de 714 élèves canadiens et états-uniens de niveau *middle school*, soit de la sixième à la huitième année. Les effets du programme ont été testés à l'aide d'un protocole à mesures répétées. Les résultats de cette étude ont révélé que comparativement aux élèves ne participant pas au programme, les élèves du deuxième groupe (septième et huitième année), endossaient moins l'agression, tant directe qu'indirecte, qu'au début de l'étude. Plus précisément, ces élèves étaient moins tolérants envers l'agression physique, l'agression verbale ainsi que l'exclusion sociale que les sujets du groupe contrôle. Ils présentaient également des habiletés sociales plus développées. Ces résultats suggèrent que les interventions effectuées à l'intérieur du programme *Second Step* peuvent changer l'attitude qu'ont les jeunes envers l'agression indirecte. Les auteurs de cette étude invitent toutefois à la prudence quant à

l'interprétation de ces résultats. Des limites au plan méthodologique sont présentes, dont le fait que les sujets n'ont pu être assignés aux différents groupes de façon randomisée, puisque deux enseignants auraient exigé que leur classe soit assignée en tant que groupe expérimental afin de participer à l'étude. De plus, l'échelle mesurant les attitudes des élèves envers l'exclusion sociale ne comportait que deux items, ce qui peut en altérer la fiabilité. En regard des éléments précédents ainsi que du fait que l'étude de Van Schoiack-Edstrom et al. (2002) soit la seule évaluant les effets du programme *Second Step* sur l'agression indirecte, il serait important de réaliser de nouvelles études afin de saisir davantage les impacts de ce programme sur cette forme de violence. Par exemple, il pourrait être intéressant de savoir si le programme peut être associé à une diminution de ces conduites à plus long terme au sein des écoles.

Le *Olweus Bullying Prevention Program* (Olweus, Limber, Flerx, Mullin, Riese, & Snyder, 2007a; 2007b)

Le *Olweus Bullying Prevention Program* (OBPP) est un programme de prévention de l'intimidation dans les écoles conçu initialement par le docteur Dan Olweus, un pionnier de la recherche portant sur le phénomène. Ce programme a été implanté dans plusieurs pays, dont le Canada, et il s'agit à ce jour du programme de prévention de l'intimidation le plus recherché et connu dans le monde. L'OBPP s'inscrit dans plus de 35 ans de recherche, ces dernières ayant débuté conséquemment au suicide de trois jeunes hommes norvégiens au début des années 1980 après avoir été victimes d'intimidation de la part de leurs pairs. Le programme d'Olweus est reconnu comme étant un programme modèle (*model program*) par le *Center for the Study and Prevention*

of Violence ainsi que par le *Substance Abuse and Mental Health Services Administration* (SAMHSA). Il a également reçu la reconnaissance de plusieurs autres organisations portant une attention aux problématiques de violence et d'intimidation chez les jeunes (Hazelden Foundation, 2007b).

L'OBPP a pour objectifs de réduire les problèmes d'intimidation déjà présents dans les écoles, de prévenir l'apparition de nouveaux problèmes d'intimidation et d'aider les jeunes à avoir de meilleures relations avec leurs pairs. Ces objectifs sont atteints par le biais d'une restructuration de l'environnement social de l'élève. Cette restructuration implique de réduire dans un premier temps les opportunités ainsi que les gains associés au fait d'intimider un autre jeune et dans un deuxième temps, de construire un sentiment de communauté et d'appartenance chez les enfants et les adultes d'une école. Dans le cadre de ce programme de prévention, ce sont les comportements positifs et prosociaux qui sont encouragés et non les conduites d'agression (Olweus, 1993; Olweus & Limber, 2010). L'OBPP s'appuie sur quatre principes clés, soutenant que les adultes d'une école se doivent : (1) de démontrer un intérêt positif et chaleureux envers les élèves et d'être impliqués dans la vie de ces derniers, (2) d'imposer des limites fermes aux comportements inacceptables, (3) de constamment utiliser des conséquences négatives non physiques et non hostiles lorsque les règles sont enfreintes et (4) de se positionner et de se comporter comme une figure d'autorité ainsi que d'agir comme des modèles positifs auprès des élèves (Olweus, 1993; Olweus et al., 2007a, 2007b; Olweus & Limber, 2010). Ces règles couvrent autant les conduites agressives indirectes que celles

plus directes et sont affichées largement ainsi qu'abordées fréquemment avec les élèves (Limber, 2011).

Le programme s'adresse aux jeunes allant de cinq à 15 ans. Il est conçu de sorte que tous les élèves participent au programme et que des interventions additionnelles soient apportées au plan individuel aux élèves agresseurs ainsi qu'aux victimes (Hazelden, 2007a). Il est important de préciser que le programme d'Olweus n'a pas de curriculum d'intervention précis. Au lieu d'imposer de façon rigide des étapes d'implantation de programme ainsi que du contenu, le programme est plutôt basé sur des principes clés, des règles ainsi que du matériel de support à l'enseignement, ce qui permet de l'adapter et de l'intégrer aux activités des jeunes, comme par exemple dans des activités parascolaires ou des camps (Hazelden, 2007b). Bien qu'aucun curriculum ne soit imposé, trois outils sont nécessaires à une bonne implantation du programme. Le premier est le guide pour l'école (*Olweus Bullying Prevention Program Schoolwide Guide with DVD/CD-ROM*; Olweus et al., 2007a). Ce livre apporte des instructions étape par étape sur la façon d'implanter le programme dans l'école dans son ensemble. Ce manuel s'adresse principalement au comité qui coordonnera l'implantation du programme au sein de son école.

Le second outil nécessaire à l'implantation du programme d'Olweus est le manuel des enseignants (*Olweus Bullying Prevention Program Teacher Guide with DVD/CD-ROM*; Olweus et al., 2007b). Ce manuel s'adresse aux enseignants ainsi qu'au personnel

de soutien de l'école. Il informe du rôle qu'ils peuvent tenir en matière de prévention de l'intimidation, tant en classe qu'à l'extérieur de ces dernières. Ce manuel regroupe également toutes les informations et les ressources nécessaires aux enseignants, entre autres pour diriger ce qu'Olweus nomme les *classroom meetings*, qui consistent en des rencontres régulières avec tous les élèves, où sont abordés différents sujets et concepts clés portant sur l'intimidation. Les élèves y apprennent entre autres ce qu'est l'intimidation, les différentes facettes de ce phénomène, les conséquences de l'intimidation ainsi que les différents facteurs pouvant l'entretenir. Ce manuel indique également aux enseignants comment guider leurs élèves sur la façon de réagir à l'intimidation lorsque ces derniers en sont victimes ou lorsqu'ils en sont témoins.

Le troisième et dernier outil nécessaire à l'implantation du programme d'Olweus est un questionnaire à administrer aux élèves de troisième à douzième année (*Olweus Bullying Questionnaire*). Ce questionnaire est administré au début de l'implantation. Il permet de dresser un portrait des situations vécues en lien avec l'intimidation au sein de l'école où le programme est implanté. Il est recommandé de répéter l'exercice à chaque année, permettant ainsi d'évaluer l'efficacité du programme. Le questionnaire n'est toutefois pas disponible en français pour le moment (Hazelden Foundation, 2007b). Dépendamment de la grosseur de l'école, les coûts associés à l'achat des manuels nécessaires peut varier entre 1500 et 3200 dollars, considérant qu'Olweus et ses collaborateurs recommandent fortement que chaque enseignant puisse avoir son propre exemplaire du manuel (Clemson University & Hazelden Foundation, 2008).

En plus des outils nécessaires à l'implantation, d'autres ressources facultatives sont disponibles aux différents intervenants. Des manuels adaptés aux stades développementaux des enfants ainsi que des CD-ROM et DVD d'aide au personnel à l'animation des rencontres de classes et des rencontres individuelles ont été créés par Olweus et son équipe. Il est possible de découvrir plus en profondeur ces outils sur le site Internet *Violence Prevention Works* (Hazelden Foundation, 2014). Du support peut également être apporté au comité d'implantation du programme par des formateurs certifiés. La consultation peut être effectuée au téléphone, par internet et en personne lorsque possible. Les services d'un formateur certifié varient entre 125 et 3000 dollars, dépendamment de la modalité envisagée. Finalement, le site internet officiel du programme de prévention d'Olweus (Clemson University, 2014) procure entre autres des informations générales à propos du programme, des stratégies d'implantation ainsi que de l'information par rapport aux modalités de formation disponibles (Hazelden Foundation, 2007b).

Tel que mentionné précédemment, l'*Olweus Bullying Prevention Program* ne possède pas de curriculum d'application précis. Il s'appuie plutôt sur des interventions effectuées à quatre niveaux différents et ce, dans le but de viser un changement global à l'intérieur des écoles. Ces quatre niveaux, présentés subséquemment, s'inscrivent à l'intérieur d'une compréhension écologique de l'intimidation et non comme un problème isolé entre un agresseur et sa victime. Le premier niveau d'intervention est

celui de l'école. Le fait de créer un comité de prévention de l'intimidation, d'encourager les discussions entre les membres du personnel et d'introduire l'école à la politique et aux règles de l'école sont des exemples d'actions réalisées à ce niveau. Le second niveau, étant celui de la classe, est entre autres composé d'actions visant à renforcer les règles et les politiques de l'école face à l'intimidation, la tenue de rencontres en classe avec les élèves ainsi que la tenue de rencontres avec les parents de ces derniers. Au plan individuel, soit le troisième niveau, il est possible d'effectuer de la supervision des diverses activités des élèves, de rencontrer individuellement les agresseurs et les victimes ainsi que de dresser et mettre en place un plan d'action avec eux lorsque nécessaire. Finalement, le quatrième et dernier niveau représente celui de la communauté, consistant entre autres à impliquer différents acteurs de la communauté (p. ex., le représentant d'une maison des jeunes) dans le comité de prévention de l'intimidation et de développer des partenariats avec ces derniers. Cela permet ainsi de ne pas limiter l'intimidation à un contexte scolaire, mais plutôt de la percevoir comme l'affaire de tous (Hazelden Foundation, 2007b). Ainsi, l'OBPP s'adresse aux différents acteurs pouvant tenir un rôle, de près ou de loin, auprès des jeunes.

Bien que le programme de prévention d'Olweus ne vise pas spécifiquement l'agression indirecte, il fut jugé important de l'inclure à cette revue de la littérature, considérant le fait que les règles à la base du programme couvrent à la fois les conduites agressives directes et indirectes et considérant également les données probantes soulevant son efficacité. Il s'agit également du programme de prévention de la violence

à l'école le plus évalué (Clemson University & Hazendel Foundation, 2008) et ayant le plus de support empirique (Merrell, Gueldner, Ross, & Isava, 2008). À ce propos, des diminutions entre 20 % et 70 % de l'intimidation au sein des écoles ont été rapportées, dépendamment des études (Hazelden Foundation, 2007c). Il est possible d'en apprendre davantage sur ces études dans un document réalisé par Olweus et Limber (2010) portant sur l'implantation et l'évaluation du programme qui s'est fait au cours des 20 dernières années. Une méta-analyse de Ttofi et Farrington (2011) rapportait également que les programmes inspirés des travaux de Dan Olweus étaient les plus efficaces. Olweus (2005) a aussi rapporté, dans son étude à l'échelle nationale, des diminutions statistiquement significatives variant entre 32 % et 34 % en ce qui a trait aux taux des élèves victimes d'intimidation. Il a aussi observé des diminutions variant entre 37 % et 49 % en ce qui a trait aux taux des élèves ayant recours à l'intimidation. Plus précisément en lien avec l'agression indirecte, Olweus et Limber (2010) apportent une précision en ce qui a trait aux résultats obtenus dans l'étude d'Olweus (2005). Ils soutiennent à cet effet que des diminutions similaires à celles rapportées ci-haut étaient observées pour toutes les formes d'agression, dont l'agression indirecte. Bauer, Lozano et Rivara (2007) rapportaient quant à eux une diminution de 28 % des conduites agressives indirectes chez les élèves caucasiens, une fois l'origine ethnique contrôlée. Aucune diminution statistiquement significative des conduites agressives indirectes n'était toutefois observée pour les jeunes appartenant à d'autres origines ethniques. À la lumière des études recensées, il s'agit des deux seules études évaluant les effets de l'*OBPP* sur les conduites agressives indirectes. Bien qu'il serait important que d'autres

études soient réalisées à cet effet, ce programme comporte certaines forces et spécificités permettant de statuer de sa pertinence en ce qui a trait à la prévention et à l'intervention en matière de conduites agressives indirectes.

Quatre programmes d'intervention ont été suggérés précédemment, ces programmes ayant été sélectionnés en fonction de leur pertinence en regard de leur contenu et des données probantes disponibles afin d'en appuyer leur efficacité. Considérant les nombreux éléments étant caractéristiques à chaque programme, un tableau comparatif de ces différents programmes (Tableau 5; voir Appendice A) a été effectué afin d'éclairer le lecteur dans la sélection d'un programme pour son école. Dans le cadre de la prochaine section, soit la section *Discussion*, un retour sera effectué quant aux différentes cibles ainsi que sur les moyens et les programmes rapportés précédemment. Certaines forces et faiblesses des quatre programmes proposés ainsi que certains enjeux associés à leur utilisation dans les écoles québécoises y seront rapportés. Des réflexions ainsi que des recommandations en lien avec l'intervention du psychologue scolaire quant à la problématique de l'agression indirecte seront également apportées.

Discussion

Le présent essai visait dans un premier temps à faire état des connaissances actuelles portant sur le phénomène de l'agression indirecte afin de situer le lecteur quant à ce phénomène. Il visait dans un deuxième temps à effectuer un survol des interventions (cibles et programmes d'intervention) à la disposition du psychologue scolaire afin de s'attarder à la problématique de l'agression indirecte dans les écoles. Les éléments rapportés dans le cadre du précédent contexte théorique permettent de constater que l'agression indirecte est un phénomène complexe, cette problématique étant soumise à diverses influences. Il a aussi été possible de constater que plusieurs facteurs peuvent expliquer le fait que les jeunes aient recours à l'agression indirecte. Ces éléments sont d'une importance fondamentale au moment d'envisager l'intervention en matière d'agression indirecte.

L'objectif de la présente discussion est d'effectuer un retour sur les éléments rapportés précédemment qui ont permis de répondre à la question de recherche initiale, soit : « quelles sont les cibles sur lesquelles le psychologue scolaire peut axer son intervention en ce qui a trait à l'agression indirecte dans les écoles ? ». Bien que cet essai ne prétend pas être une revue exhaustive à cet effet, les différentes cibles d'intervention et les programmes présentés peuvent s'inscrire dans le travail du psychologue scolaire en ce qui a trait à l'agression indirecte. La diversité des cibles identifiées met en lumière l'importance d'une intervention auprès de multiples acteurs, à

de multiples niveaux. Celles ciblant plus précisément les élèves, bien que d'apparence éclectiques, ont pour la plupart un point commun, soit celui d'outiller ces derniers au fait de vivre en relation de façon plus harmonieuse les uns avec les autres et de devenir des êtres davantage compétents au plan émotionnel et social. Quatre programmes d'intervention ont également été documentés, ceux-ci regroupant certaines de ces cibles d'intervention.

La présente discussion sera divisée en quatre parties. Premièrement, un retour général sur l'agression indirecte sera effectué afin d'en dégager différents constats qui seront pertinents à la suite de cette section. Deuxièmement, un retour global sur les cibles d'intervention proposées précédemment sera effectué. Ces dernières seront regroupées en trois catégories d'interventions pouvant composer le travail du psychologue scolaire en matière d'agression indirecte. Troisièmement, un retour sera aussi effectué sur les programmes d'interventions proposés dans le cadre de cet essai. Des réflexions ainsi que des recommandations y seront faites. Le rôle que le psychologue scolaire peut adopter dans l'implantation de tels programmes y sera également discuté, en plus des avantages et des inconvénients associés à l'utilisation d'un programme d'intervention afin de contrer l'agression indirecte. Finalement, les forces et les faiblesses de cet essai seront abordées.

Retour général sur l'agression indirecte

En regard des éléments rapportés précédemment, il est possible de dégager trois principaux constats sur lesquels s'appuyer pour la suite de cet essai portant sur l'intervention du psychologue scolaire en matière de conduites agressives indirectes.

Premièrement, il est possible de constater que l'agression indirecte est un phénomène complexe, sournois et insidieux, s'enracinant dans des mécanismes relationnels pouvant être intimement liés au développement social et émotionnel des jeunes. L'agression relationnelle peut occuper certaines fonctions pour le jeune, tel que le fait de prendre sa place au sein d'un groupe et se divertir. L'agression indirecte peut être perçue comme étant un moyen avantageux afin de se tailler une place socialement. Elle peut également servir de représailles pour les jeunes y ayant recours.

Deuxièmement, il semble que l'agression indirecte est une problématique à connotation sociale, où autrui y revêt une importance capitale, puisque le groupe y représente une arme de prédilection afin de porter atteinte à une personne. Ainsi, l'agression indirecte est un phénomène allant au-delà d'une dyade agresseur(s)/victime : les témoins seront complices de par leur silence ou par l'endossement des actes d'agression. L'envie de se faire des amis, la peur d'être rejeté ou celle d'être victime à leur tour de ce genre de conduites peuvent expliquer que certains jeunes demeurent silencieux ou endossent plus ou moins activement ce genre de conduites, ce qui contribue au maintien de cette problématique.

Troisièmement, bien que l'agression indirecte puisse engendrer des conséquences préjudiciables pour les jeunes y ayant recours et ceux en étant victimes, cette forme de violence demeure méconnue des jeunes ainsi que des adultes (p. ex., enseignants, intervenants). Elle est aussi parfois banalisée par ces derniers.

L'importance que le psychologue scolaire vise de multiples acteurs et de multiples niveaux par ses interventions est mise en lumière suite aux constats précédents. Les cibles d'intervention abordées précédemment font d'ailleurs état de cette diversité. Dans les sections précédentes, il a été possible de constater que l'agression indirecte peut être abordée sous différents angles et que le psychologue peut miser sur diverses cibles d'intervention afin de s'attarder à cette problématique. Tel que mentionné précédemment, aucun retour individuel ne sera effectué sur ces cibles. Il a plutôt été choisi de regrouper ces cibles d'intervention sous trois grandes catégories d'intervention, ce qui permettra de mettre davantage en évidence la nature du travail pouvant être effectué par le psychologue scolaire en matière d'agression indirecte.

Trois catégories de cibles d'intervention pour le psychologue scolaire

Mieux connaître et comprendre l'agression indirecte

À la lumière des cibles d'intervention proposées précédemment, il est possible d'y distinguer une première catégorie de cibles d'intervention. Cette catégorie regroupe les interventions visant à sensibiliser la population, étudiante ou adulte, à la problématique de l'agression indirecte. Rappelons que l'agression indirecte est un phénomène sournois

et insidieux, souvent méconnu et/ou banalisé par le personnel scolaire et les élèves. Ainsi, il apparaît primordial de sensibiliser les adultes et les jeunes afin que cette forme d'agression puisse être identifiée et comprise comme étant une forme de violence au même titre que les autres formes de violence. Les propos de Gagné (2014), bien que portant plus précisément sur l'intimidation, traduisent bien cette importance de sensibiliser les différents acteurs d'une école avant d'effectuer toute autre intervention. Cet auteur soutient qu'afin d'intervenir efficacement contre cette problématique, il est nécessaire avant tout de comprendre et de saisir les enjeux sous-jacents au phénomène, par exemple les rapports de force présents, les fonctions associées à ces actes de violence ainsi que les mécanismes relationnels et la pression sociale les composant. Ces propos ne s'appliquent pas uniquement au personnel scolaire et font écho à l'approche de *prise de conscience* (traduction libre de *awareness rising*) rapportée précédemment (Salmivalli, 1999), consistant à enseigner aux élèves les mécanismes de groupes sous-jacents à l'agression indirecte ainsi que les motivations des agresseurs et du groupe à user de telles conduites. À titre de rappel, Salmivalli (1999) soutient que cette approche permet de désamorcer l'agresseur en rendant les jeunes plus conscients des influences auxquelles ils sont soumis. Il est donc possible de penser que toute la communauté éducative devrait être sensibilisée et informée des mécanismes sous-jacents à l'agression indirecte.

Plus précisément en lien avec l'intimidation, Gagné (2014) est d'avis que les psychologues scolaires devraient avant tout s'engager à mieux faire connaître la

problématique ainsi que les mécanismes qui y sont sous-jacents. Un parallèle peut aussi être effectué en ce qui concerne l'agression indirecte, en ce sens que le psychologue scolaire semble tout indiqué afin de mettre en place des interventions de sensibilisation auprès des communautés éducatives quant à ce phénomène, considérant qu'ils peuvent apporter une perspective enrichie sur les aspects théoriques expliquant que les jeunes aient recours à l'agression indirecte.

Outiller les jeunes dans leur développement : des fondations en soi

La seconde catégorie d'intervention regroupe les différentes cibles pouvant amener le jeune à devenir un être relationnel plus adapté socialement et plus apte à faire face à un vécu d'agression indirecte. Cette catégorie regroupe entre autres le fait de développer les habiletés sociales des jeunes, d'outiller ces derniers quant au fait de gérer sainement un conflit ainsi que de les amener à développer une meilleure régulation des émotions. Le fait de les aider à composer efficacement avec un vécu d'agression indirecte via l'apprentissage de stratégies d'adaptation (stratégies de *coping*) efficaces en fait aussi partie.

Gagné (2014) soulignait quant à l'intimidation à l'école, qu'il faut voir cette dernière comme étant intimement liée au processus normal de socialisation des jeunes, qui sont en vif apprentissage quant au fait de « vivre ensemble ». Ces propos semblent tout aussi pertinents en ce qui a trait à l'agression indirecte, considérant les fonctions que peuvent avoir ce genre de conduites violentes pour les jeunes, fonctions que l'on

pourrait qualifier de « sociales » (p. ex., faire partie intégrante d'un groupe, unir un groupe par la diversion, par soucis de vengeance). Il est important de préciser, en affirmant que l'agression indirecte puisse être intimement liée au processus de socialisation d'un jeune, qu'elle ne s'y réduit pas, en ce sens que ces conduites demeurent des gestes de violence. Il ne faudrait pas, en effectuant un lien entre l'agression indirecte et le processus de socialisation des jeunes, en venir à banaliser ce genre de conduites. Au contraire, l'essence de cette affirmation est plutôt de se questionner à savoir comment il est possible d'amener les jeunes à devenir des êtres relationnels suffisamment adaptés, outillés, compétents et responsables qu'ils n'aient pas besoin d'avoir recours à l'agression indirecte afin de se tailler une place parmi les autres ou pour gérer des émotions ou des conflits. Cela n'est pas sans faire écho à *l'apprentissage socio-émotionnel* (*socio-emotional learning*; Civic Enterprises., Bridgeland, Bruce, & Hariharan, 2013) rapporté précédemment dans cet essai. À cet effet, il est possible d'émettre l'hypothèse qu'un travail sur des cibles d'intervention tels que le développement des habiletés sociales, la gestion de conflits, l'apprentissage de stratégies d'adaptation (stratégies de *coping*) plus efficaces ainsi que le développement d'une meilleure régulation des émotions puissent permettre de contrecarrer ces fonctions dites « sociales » de l'agression indirecte et prévenir l'usage de cette violence. Il serait irréaliste de demander à des jeunes de cesser d'avoir recours à l'agression indirecte sans leur inculquer des conduites alternatives afin d'être en relation avec les autres, de faire sa place socialement et de gérer certains aléas inhérents au fait d'être en société (p. ex., malentendus, conflits).

Considérant également que l'agression indirecte est un phénomène sournois touchant parfois même les relations d'amitié, il n'est pas toujours possible pour les enseignants d'identifier qu'il y a bel et bien agression et d'intervenir à cet effet. Aussi, considérant que les jeunes font souvent face à l'agression indirecte par des stratégies d'évitement dans le but de maintenir leurs relations, cela peut les laisser dans une position de victimisation dont il est difficile de se dégager. Ces éléments soulèvent d'autant plus l'importance d'outiller les jeunes dans leur développement social et émotionnel ainsi que dans la façon de faire face à un vécu d'agression indirecte. Cela fait d'ailleurs écho aux propos de Verlaan et Besnard (2006), qui soutenaient l'importance d'outiller les victimes afin qu'elles puissent elles-mêmes désamorcer les situations d'agression, plutôt qu'elles en viennent à penser qu'elles sont incapables d'y faire face. Il est aussi possible d'effectuer un lien avec une recommandation de Terranova (2009), cité plus haut, soulignant l'importance d'implanter dans les écoles des interventions permettant de donner aux jeunes un pouvoir face à la violence vécue à l'école.

En résumé, il est possible de penser que tous puissent bénéficier de telles interventions. Ainsi, il s'avère important que le psychologue scolaire ne se limite pas qu'aux manifestations de l'agression indirecte en tant que tel afin d'orienter sa compréhension et ses interventions. Sous ces manifestations de violence se situent des mécanismes relationnels et développementaux qui sont non négligeables dans l'intervention. Si une image pouvait traduire les propos précédents, celle d'une maison

pourrait être des plus justes, cette dernière représentant un jeune devant faire face « aux intempéries » que représente le fait de vivre en société, avec tous les défis que cela peut comporter (p. ex., socialiser, se faire des amis, faire sa place, gérer des conflits, être en relations avec d'autres, être victime de violence). Il est fort probable qu'une maison s'appuyant sur des fondations solides puisse mieux faire face aux intempéries en question.

Quand il faut reconstruire

Malgré les efforts qui auront pu être déployés par le psychologue scolaire ainsi que les enseignants afin de prévenir la présence d'agression indirecte dans leur école, il est irréaliste de penser que ce genre de conduites n'y auront plus jamais lieu. Celles-ci risquent à nouveau d'être présentes dans les relations, pouvant en blesser plus d'un au passage, qu'ils soient agresseurs ou victimes. La dernière catégorie d'intervention consiste au travail que peut effectuer le psychologue scolaire sur les conséquences qu'a l'agression indirecte sur les gens y ayant recours ou en étant victime (p. ex., symptômes anxieux, symptômes dépressifs ou idéations suicidaires), mais aussi sur les facteurs associés à l'agression indirecte. Cette catégorie d'intervention vise donc une population de jeunes pouvant être identifiés comme étant plus à risque, par exemple en étant déjà victime d'agression indirecte (de façon occasionnelle ou chronique) ou en ayant recours à ce genre de conduites. La section précédente portant sur les facteurs associés à l'agression indirecte illustre d'ailleurs bien le portrait des difficultés et de la souffrance auxquelles peuvent être confrontés ces jeunes. La section portant sur les facteurs

expliquant que certains jeunes sont victimes de façon chronique de l'agression indirecte illustre aussi la nécessité d'apporter une assistance aux élèves se retrouvant dans cette position.

L'évaluation et l'intervention individuelle auprès des élèves présentant des difficultés sociales, émotionnelles ou développementales est une façon courante de se représenter le rôle du psychologue au sein des écoles. Dans les écoles québécoises, c'est surtout dans ces fonctions que sera retrouvé le psychologue scolaire. Il est possible de penser que la capacité du psychologue à faire de la psychothérapie ainsi que de l'évaluation peut avoir contribué, au fil des années, à ce qu'il soit étiqueté de façon presque exclusive à ces actes professionnels, maintenant déterminés comme des actes réservés et partagés avec un nombre plutôt restreint d'autres professions.

Toutefois, bien que ce travail effectué auprès de jeunes plus à risque d'agression indirecte puisse consister en une part importante du travail que peut effectuer le psychologue scolaire par rapport à cette problématique, il est possible d'affirmer, à la lumière du présent essai, qu'un travail isolé sur les conséquences et les facteurs associés à l'agression indirecte ne peut être suffisant afin de contribuer significativement à la diminution de ce phénomène. En effet, tel que soulevé précédemment, l'agression indirecte ne relève pas seulement d'un acte violent entre un agresseur et sa victime : cette problématique est sociale en ce sens qu'elle ne peut exister sans témoins, actifs ou passifs, afin d'entretenir les actes d'agression. Il fut révélé précédemment que les

témoins y jouaient une importance capitale, comme l'illustre bien le cercle de l'intimidation. Cela soulève l'importance que, parmi les interventions mises en place par le psychologue scolaire, se retrouvent des interventions dites « spécifiques », visant à la fois les élèves plus à risque de commettre ou d'être victime d'agression indirecte, mais aussi des interventions dites « universelles », c'est-à-dire des interventions touchant l'ensemble des étudiants. Bien qu'il soit possible de travailler une à une les cibles d'intervention précédentes, les programmes d'intervention offrent des avantages quant à leur utilisation, particulièrement au moment de faire une intervention universelle, puisqu'ils peuvent rejoindre un plus grand nombre de personnes. De plus, les programmes d'intervention regroupent parfois différentes cibles d'intervention, permettant une intervention à plus large spectre. Il est possible d'émettre l'hypothèse qu'un tel type d'intervention ait une plus grande portée que le fait de travailler une ou quelques-unes des cibles d'intervention proposées précédemment, considérant que plusieurs de ces cibles sont intimement liées au développement social et émotionnel des jeunes et considérant le fait qu'elles permettent, une fois réunies, des interventions dans une perspective davantage écologique.

Tel que mentionné précédemment, l'agression indirecte est un phénomène complexe pour lequel il est possible de penser qu'il puisse être bénéfique d'intervenir à de multiples niveaux. Ainsi, pour les raisons énumérées précédemment, l'implantation d'un programme d'intervention s'attardant à l'agression indirecte apparaît comme une option intéressante, voire même préférable, lorsqu'il y a réceptivité du milieu scolaire et

que les ressources humaines et financières sont suffisantes. Toutefois, l'implantation d'un tel programme d'intervention doit être faite dans certaines conditions afin d'en favoriser son efficacité. Ainsi, un bref retour sera effectué subséquemment sur les programmes d'intervention proposés, en abordant certains éléments importants à l'implantation de ces derniers, les avantages et les inconvénients associés à leur utilisation ainsi que le rôle que peut adopter le psychologue scolaire dans leur implantation.

Retour sur les programmes d'intervention proposés

Tel que mentionné précédemment, les programmes d'intervention représentent une option intéressante pour le psychologue scolaire qui désire travailler dans une perspective davantage écologique et intervenir en visant plusieurs cibles d'intervention. Il est possible de constater que des différences importantes existent entre ces programmes en ce qui a trait à leurs visées ainsi que leurs composantes. À la lumière de ces différents programmes, il apparaît complexe de se positionner quant à la supériorité d'un programme en particulier, puisqu'ils ont tous fait l'objet d'un nombre limité d'études visant à évaluer leur effet sur l'agression indirecte et qu'ils sont chacun composés de forces et de faiblesses qui leur sont propres. Qui plus est, le choix d'un programme d'intervention peut être influencé par un ou plusieurs facteurs, comme par exemple le fait que l'agression indirecte soit perçue comme étant une problématique réelle au sein de l'école. Les ressources financières et humaines qu'une école voudra accorder à cette problématique, l'âge des élèves à qui s'adressera l'intervention et la

présence d'interventions déjà implantées dans les écoles quant aux autres formes de violences (p. ex., un programme visant l'intimidation à l'école) seront aussi à considérer. Ainsi, différents scénarios sont envisageables quant à l'intervention qui sera préférable pour une école, dépendamment des caractéristiques individuelles des écoles où le programme sera implanté.

Indépendamment de ces facteurs individuels, un programme apparaît toutefois plus accessible et réaliste à implanter au sein de nos écoles québécoises, soit le programme *L'agression indirecte, cette violence qu'on ne voit pas* (Verlaan & Turmel, 2007). Il s'agit du seul des programmes proposés précédemment qui traite spécifiquement de l'agression indirecte et qui est disponible actuellement sur le marché. Ce dernier comporte plusieurs avantages quant à son utilisation, tel que le fait qu'il est abordable, en français et créé au Québec par des chercheurs de la province. Il est possible de penser que ce programme, développé en recherche-action, est davantage sensible à la réalité des écoles québécoises. Son matériel est également de qualité et semble être apprécié par les enseignants ayant participé à son implantation. De plus, l'importance que l'ensemble des étudiants puissent participer à une intervention visant à les sensibiliser au phénomène de l'agression indirecte a été soulevée précédemment. Le fait que ce programme d'intervention soit un programme universel de sensibilisation représente donc un atout important. Le fait que ce programme ait été développé selon une perspective écologique, c'est-à-dire qu'il s'adresse aux jeunes, à leurs parents et leurs enseignants, est aussi une

force considérable. De plus, considérant que ce programme est concis, il permet d'être facilement arrimé à un programme d'intervention visant d'autres formes de violence.

Toutefois, la population cible de ce programme se limite à la fin de l'enfance et la préadolescence. Bien que cette période corresponde à certains écrits (p. ex., Archer & Coyne, 2005) soutenant que les manifestations de l'agression indirecte atteignent leur apogée à cette période, cela risque d'en limiter l'usage pour certaines écoles désirant mettre en place une intervention à d'autres périodes du développement du jeune. Qui plus est, le fait qu'il ne comporte pas de volet plus spécifique visant les élèves plus à risque d'être victime ou agresseur, le peu de données probantes appuyant son efficacité quant à la diminution de l'agression indirecte ainsi que le fait qu'il ne comporte pas de volet visant à outiller les jeunes dans leurs rapports aux autres constituent certaines limites du programme.

Ces limites sont palliées de façon partielle dans le nouveau programme *Agresser sans frapper : programme de prévention de la violence indirecte* (Verlaan et al., 2014) par l'ajout d'un volet spécifique ciblant les victimes et les agresseurs plus à risque ainsi que d'un volet visant à développer les habiletés sociales des jeunes. De plus, ce nouveau programme, lui aussi développé selon une perspective écologique, renforce les mesures prises afin que l'intervention touche l'école dans son ensemble, par l'ajout d'un code de vie dénonçant l'agression indirecte ainsi que par l'encadrement des temps libres des élèves. Toutefois, ce programme n'est pas accessible pour l'instant, puisque ses auteurs

désirent y apporter certaines modifications. Il devra donc être à nouveau évalué, cela impliquant que son usage ne peut être recommandé au moment de rédiger cet essai.

Quant aux autres programmes d'intervention proposés dans le cadre de cet essai (*Second Step*, Committee for Children, 2008; 2011a; 2011b; *Olweus Bullying Prevention Program*, Olweus et al., 2007a; 2007b), ils comportent eux aussi différents avantages quant à leur utilisation. Par exemple, ils sont eux aussi basés sur des interventions universelles et ils couvrent des spectres d'âges plus étendus. Il est possible de penser que l'agression indirecte puisse bénéficier d'interventions plus précoces que ce qu'offre le programme de Verlaan et Turmel (2007), considérant que les jeunes semblent avoir très tôt (dès le niveau du préscolaire) des croyances endossant l'agression indirecte (Crick, Casas, & Mosher, 1997; Walker, 2010). Le programme *Second Step* (Committee for Children, 2001; 2008; 2011a; 2011b) regroupe plusieurs cibles d'intervention proposées précédemment permettant d'outiller les jeunes quant au fait de devenir plus socialement et émotionnellement habiles et pouvant avoir un effet positif dans la prévention de l'agression indirecte. Il sollicite aussi la participation des parents. Le *Olweus Bullying Prevention Program* (Olweus et al., 2007a; 2007b) est quant à lui basé sur une perspective écologique et permet une certaine latitude au niveau de ses interventions.

Toutefois, aucun de ces deux programmes ne couvre spécifiquement l'agression indirecte. De plus, ils ne sont pas disponibles en français et sont des programmes plutôt exhaustifs, pouvant mobiliser plusieurs ressources. Ainsi, ce ne sont pas toutes les écoles

qui sont disposées à accueillir de telles interventions. Leurs composantes et les quelques recherches effectuées quant aux effets de ces deux programmes sur l'agression indirecte permettent de penser qu'ils pourraient avoir des effets bénéfiques sur cette problématique. Ils pourraient donc représenter des options intéressantes pour les écoles n'ayant pas d'autres programmes d'intervention. À cet effet, Walker (2010) souligne le défi d'implanter des interventions déjà existantes s'adressant initialement à d'autres formes de violence que l'agression indirecte, n'excluant toutefois pas le fait qu'elles puissent avoir des effets positifs sur cette problématique. Le programme d'*Olweus* ou le programme *Second Step* pourraient en être de bons exemples. Les fondements théoriques de ces programmes ainsi que les quelques recherches évaluant leurs effets sur l'agression indirecte permettent d'être optimistes envers ces derniers. Toutefois, l'auteure de cet essai est d'avis que ces programmes devraient être arrimés à une intervention visant à sensibiliser davantage toute la communauté éducative au phénomène qu'est l'agression indirecte, considérant la méconnaissance entourant cette problématique. Walker (2010) est d'avis que certains avantages pourraient découler de l'usage de ce type de programmes, comme par exemple une économie de ressources financières et humaines, considérant que ces programmes pourraient contribuer à réduire à la fois les formes directes et indirectes de violence à l'école. Toutefois, d'autres recherches seraient nécessaires avant de recommander sans équivoque l'usage de ces programmes pour contrer la problématique de l'agression indirecte. Cela souligne donc l'importance de développer davantage la recherche à cet effet, par l'implantation de

programmes d'intervention pertinents et l'évaluation des effets de ces derniers par des outils appropriés.

Pour l'instant, l'état de la littérature ne permet pas de se prononcer sur ce qui est préférable entre des interventions traitant spécifiquement de l'agression indirecte ou un programme traitant davantage de la violence ou de l'intimidation à l'école en général. C'est à ce moment qu'entre en scène la contrainte associée aux diverses réalités des écoles. Les contraintes économiques, les contraintes quant aux ressources pouvant être attirées aux interventions, les résistances pouvant émerger du personnel scolaire, par exemple des enseignants déjà débordés par leur enseignement, sont bel et bien réelles et sont à considérer au moment de mettre en place des interventions. À cet effet, Walker (2010) questionne à savoir si les écoles, leur personnel et leur direction seront prêts à adresser la problématique de l'agression indirecte au même titre que les autres formes de violence à l'école. Le fait de mettre en relief l'importance de s'attarder à une telle problématique et d'y consacrer des ressources risque donc d'être un des premiers défis du psychologue scolaire au moment de vouloir implanter quelque intervention.

Plus précisément en ce qui a trait au rôle du psychologue scolaire dans l'implantation d'un programme d'intervention s'adressant à l'agression indirecte, il pourra adopter un rôle central dans l'implantation et l'évaluation de programmes d'intervention (Leff et al., 2010). À cet effet, Leff et Crick (2010) soutiennent qu'il est crucial que les psychologues scolaires soient impliqués dans le développement,

l'implantation et l'évaluation de programmes d'intervention visant l'agression indirecte. Toutefois, dans la réalité, il semblerait que les psychologues scolaires demeurent peu impliqués dans ce processus, particulièrement en ce qui a trait au choix du programme d'intervention (Gagné, 2014), ces décisions étant souvent prises par les directions d'écoles (Lund, Blake, Ewing & Banks, 2012). Gagné (2014) se désole du fait que les psychologues scolaires se tiennent encore en marge de telles démarches, considérant que leur formation leur permettent de porter un jugement approprié sur les meilleures approches et les meilleurs programmes à implanter pour leur école. À cet effet, Gagné (2014) soutient qu'au Québec, le psychologue scolaire se cherche toujours une place, confronté entre deux référents, soient le référent éducationnel et celui de la santé mentale. Il est possible de penser que cela puisse expliquer le fait qu'il soit plus souvent qu'autrement relégué à des fonctions d'évaluation et d'intervention individuelle.

Le psychologue scolaire peut adopter un rôle important dans la sélection, l'implantation et l'évaluation d'un programme d'intervention portant sur l'agression indirecte. En ce qui a trait plus précisément à l'enseignement du matériel, bien que les psychologues scolaires puissent enseigner les leçons au même titre que les enseignants, c'est souvent aux enseignants que revient cette tâche dans les programmes d'intervention recommandés précédemment. À cet effet, Gagné (2014) est d'avis que c'est aux enseignants que revient en premier le fait d'aider les jeunes dans ces apprentissages, en accord avec la mission qu'ont les écoles québécoises d'apprendre aux jeunes à socialiser entre eux. Toutefois, il importe de ne pas laisser l'enseignant à lui-

même dans cette tâche. Selon cet auteur, il est du rôle du psychologue scolaire, comme celui des autres intervenants, à l'interne et à l'externe, de soutenir l'enseignant dans sa tâche. Ils peuvent accompagner ces derniers dans l'enseignement du programme. Ils représentent également une figure de référence en cas de besoin pour les enseignants. Ils peuvent aussi prendre en charge le renforcement de certaines habiletés chez les élèves, via la mise en place de leçons plus formelles et ainsi représenter des agents de changement significatifs pour les jeunes (Committee for Children, 2014c). De plus, il est important que les enseignants se sentent à l'aise avec le matériel utilisé afin de prévenir la violence à l'école, ce à quoi le psychologue scolaire devrait être sensible.

Gagné (2014) souligne à cet effet que les programmes d'intervention sont bien souvent mal introduits dans les écoles en les imposant aux enseignants, ces derniers n'étant pas toujours préparés à recevoir de telles interventions, ce qui risque de provoquer un rejet massif des interventions proposées. Considérant le fait que les enseignants sont bien souvent en première ligne à enseigner le contenu des différents programmes, il serait important, au moment de choisir un programme, de prendre connaissance de ces acteurs ainsi que de leur aise à utiliser le matériel qui leur est proposé. Il est possible de penser que l'inverse puisse avoir un impact négatif sur la qualité de l'implantation du programme ainsi que sur la motivation intrinsèque des enseignants à l'enseigner. À cet effet, Gagné (2014) apporte l'exemple de programmes d'intervention visant à réduire l'intimidation ayant été bien pensés, mais qui ont engendré des réactions négatives chez les enseignants en raison du fait qu'ils ont été

imposés par une direction ou des conseillers. Dixon (2011) soutient qu'une meilleure implantation nécessite un engagement et une collaboration entre les différents acteurs de la vie d'un jeune. Il est donc nécessaire de considérer ces éléments dans la visée où un psychologue aurait pour tâche de conseiller la direction scolaire ou qu'il serait responsable de la sélection et de l'implantation d'un programme visant à réduire les conduites d'agression indirecte. Ainsi, bien que le psychologue scolaire puisse être en charge de la sélection d'un programme d'intervention, il se doit d'être sensible et soucieux de l'intérêt et de la disposition des enseignants à y prendre part.

En ce qui a trait aux avantages et aux inconvénients de l'utilisation d'un programme d'intervention, comparativement à des cibles d'intervention individuelles, il est possible de penser que les programmes d'intervention sont plus complets et ont une vision plus globale d'une problématique. Ils offrent des points de repère stables quant à l'intervention et permettent une meilleure uniformité dans les interventions. Ils permettent une collaboration entre les différents acteurs d'une école ainsi qu'une intervention à perspective davantage écologique, permettant même de créer un partenariat avec les parents des jeunes. Qui plus est, ils offrent souvent du matériel soucieux de l'étape développementale où se situe le jeune, en plus d'être plus régulièrement soumis à une évaluation rigoureuse de la part de la communauté scientifique. Finalement, ils permettent une intervention à grande échelle.

Toutefois, les programmes d'intervention comportent aussi certains inconvénients. Ils sont souvent coûteux et ils peuvent mobiliser plusieurs ressources. Bien que ces raisons puissent sembler navrantes, elles demeurent tout de même des réalités importantes auxquelles sont confrontées les écoles. Les programmes d'intervention peuvent demander de la motivation de la part des différents acteurs d'une école, dont les enseignants. Ainsi, ces interventions risquent parfois d'être mal accueillies dans un curriculum d'enseignement déjà bien rempli. De plus, certaines régions du Québec peuvent être davantage confrontées à des réalités multiculturelles. Les programmes d'intervention proposés précédemment ne tiennent pas nécessairement compte de ces réalités. Finalement, les programmes d'intervention, de par leur contenu souvent structuré et préétabli, peuvent omettre certaines réalités d'ordre clinique, relevant souvent des différences individuelles de chaque jeune. Il est possible de penser que ces différences individuelles puissent expliquer le fait que certains jeunes adhèrent moins bien à un programme d'intervention. Parfois, certaines difficultés peuvent bénéficier d'être travaillées dans un rapport individuel. Il est possible de penser que les programmes d'intervention ne puissent remplacer, lorsque nécessaire, les bénéfices pouvant découler d'un travail individuel avec certains jeunes.

Forces et faiblesses de l'essai

Cet essai visait dans un premier temps à faire état des connaissances actuelles portant sur l'agression indirecte afin de situer le lecteur quant aux enjeux sous-jacents au phénomène. Il visait dans un deuxième temps à effectuer un survol des interventions

(cibles et programmes d'intervention) à la disposition du psychologue scolaire afin de s'attarder à la problématique de l'agression indirecte dans les écoles. Finalement, il voulait apporter des réflexions ainsi que des recommandations afin de situer davantage le lecteur quant aux rôles pouvant être adoptés par le psychologue scolaire devant cette problématique. Considérant le fait que la littérature scientifique portant sur l'agression indirecte soit plutôt récente et que davantage de recherches soient nécessaires afin d'étoffer la compréhension que l'on peut se faire de cette problématique, le présent essai contribue à se faire une meilleure compréhension de l'agression indirecte en offrant une perspective élargie des mécanismes qui y sont sous-jacents. Qui plus est, à notre connaissance, cet essai consiste en un des rares travaux québécois effectuant un survol des interventions (cibles et programmes d'intervention) à la disposition du psychologue scolaire afin de contrer cette problématique qu'est l'agression indirecte dans les écoles. Bien qu'il ne se veuille pas une revue exhaustive de la littérature portant sur le sujet, il apporte une vision étendue de l'agression indirecte, de ses implications ainsi que de l'intervention à la portée du psychologue scolaire. De plus, les recommandations effectuées se veulent soucieuses des réalités dans les écoles et offrent une latitude dans leur application dans un réel contexte éducationnel.

Cet essai fut rédigé avec le souci de faire état de façon adéquate et représentative des connaissances portant sur l'agression indirecte ainsi que celles portant sur l'intervention à la disposition du psychologue scolaire afin de contrer cette problématique. Toutefois, tel que mentionné précédemment, il ne se veut pas une revue

exhaustive à cet effet. Il est donc fort probable que des éléments liés au contexte théorique ainsi que certaines cibles d'intervention aient été omis dans cet essai. De plus, le choix des cibles ainsi que des programmes d'intervention a été effectué en fonction de leur pertinence clinique ainsi que de certaines données probantes permettant de penser qu'ils puissent avoir un effet positif quant à cette problématique et les facteurs y étant associés. Toutefois, il est important de souligner que le nombre de recherches évaluant les effets de ces programmes d'intervention est plutôt limité. De plus, certains programmes ont été volontairement omis dans la rédaction de cet essai, entre autres en raison du fait qu'ils ont surtout été testés auprès de populations d'origine ethnique autres que des populations caucasiennes. Il est donc probable que d'autres programmes puissent être aussi pertinents que ceux proposés dans le présent essai. Finalement, cet essai est en quelque sorte le reflet d'une réalité actuelle dans la recherche portant sur l'agression indirecte, soit du fait que la recherche portant sur les mécanismes sous-jacents à l'agression indirecte ainsi que les interventions possibles afin de contrer cette problématique demeure relativement limitée, comparativement aux formes de violence plus directe. Plus précisément, davantage de recherches seront nécessaires en ce qui a trait aux différences entre les sexes, en ce qui a trait à l'agression indirecte dans une perspective développementale, ainsi qu'en ce qui a trait à l'implantation et l'évaluation de programmes d'intervention portant sur cette problématique. Cela permettra de se prononcer de façon plus catégorique sur le sujet. Il serait donc intéressant dans quelques années de tracer à nouveau le portrait des interventions à la disposition du psychologue

en matière d'agression indirecte. Ainsi, des pistes de recherches futures peuvent être dégagées de l'ensemble de cet essai.

Conclusion

Le présent essai visait dans un premier temps à faire état des connaissances actuelles portant sur l'agression indirecte afin de situer le lecteur quant au phénomène. Il effectuait dans un deuxième temps un survol des interventions (cibles et programmes d'intervention) à la disposition du psychologue scolaire afin de contrer cette problématique dans les écoles. Finalement, il apportait des réflexions ainsi que des recommandations afin de situer davantage le lecteur quant aux rôles pouvant être adoptés par le psychologue scolaire devant cette problématique. Il est ressorti de ces écrits que l'agression indirecte est un phénomène insidieux et sournois et ayant des conséquences pouvant être fortement préjudiciables pour les jeunes y ayant recours ainsi que pour ceux en étant victimes. Malgré ces conséquences, il se dégage de la recherche effectuée que l'agression indirecte demeure méconnue au sein des écoles et qu'elle est souvent moins prise au sérieux que les autres manifestations de violence plus directes.

L'intervention en matière d'agression indirecte à l'école est complexe, puisque les raisons expliquant que les jeunes aient recours à ces conduites sont multiples et que cette forme de violence semble intimement liée au développement social et émotionnel des jeunes. Les témoins y sont d'une importance capitale et il se dégage comme constat qu'il ne suffit pas d'intervenir seulement sur l'agresseur et la victime afin d'enrayer la problématique. Les interventions proposées dans cet essai touchent différentes cibles, à différents niveaux. Il ressort principalement de cet essai qu'une intervention s'inscrivant

dans une perspective écologique semble davantage prometteuse afin de s'attarder à la problématique de l'agression indirecte. Des interventions de sensibilisation de la communauté éducative dans son entier apparaissent essentielles, considérant le manque de connaissances entourant ce phénomène ainsi que ses conséquences graves, interventions pour lesquelles le psychologue scolaire est indiqué. Qui plus est, considérant l'hypothèse que l'agression indirecte soit intimement liée au développement social et émotionnel des jeunes, différentes cibles pouvant amener ces derniers à devenir des êtres relationnels davantage adaptés socialement et plus aptes à faire face à l'agression vécue ont été dégagées de la littérature scientifique.

Finalement, un travail peut être effectué par le psychologue scolaire quant aux conséquences que peut avoir l'agression indirecte pour les jeunes en étant victimes ou les jeunes y ayant recours ainsi que sur les facteurs les rendant plus à risque d'être impliqués dans cette forme de violence. Bien que le psychologue scolaire puisse travailler ces cibles de façon séparée, les programmes d'intervention représentent des options intéressantes au moment de mettre une intervention en place au sein d'une école. Dans cette option, le rôle du psychologue scolaire consiste moins en l'enseignement d'ateliers (p. ex., ateliers de sensibilisation auprès des jeunes, de développement des habiletés sociales, l'apprentissage de la gestion de conflits), ces tâches étant souvent réservées au enseignants. Toutefois, le psychologue peut y adopter un rôle d'agent de sensibilisation à la problématique de l'agression indirecte auprès du personnel scolaire. Il peut aussi, compte tenu de sa formation, adopter un rôle important dans la sélection,

l'implantation et l'évaluation du programme d'intervention. Le psychologue peut aussi représenter un support et une figure de référence pour les enseignants, considérant que la tâche d'animer les ateliers revient fréquemment à ces derniers.

Cet essai est un des rares écrits québécois adressant de façon étendue le travail possible du psychologue scolaire en matière d'agression indirecte à l'école. Malgré certaines faiblesses de cet essai quant à la sélection des cibles et des programmes d'intervention proposés ainsi qu'au fait qu'il ne s'agisse pas d'une revue exhaustive des recherches portant sur le sujet, il apporte néanmoins des recommandations pouvant éclairer le psychologue scolaire dans sa pratique et peut représenter un bon ancrage à des recherches ultérieures, considérant le fait que la littérature scientifique portant sur l'agression indirecte nécessite d'être approfondie davantage.

Références

- Adler, P. A., & Adler, P. (1995). Dynamics of inclusion and exclusion in preadolescent cliques. *Social Psychology Quarterly*, 58, 145-162. doi: 10.2307/2787039
- Archer, J., & Coyne, S. M. (2005). An integrated review of indirect, relational, and social aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 9, 212-230. doi: 10.1207/s15327957pspr0903_2
- Aspy, C. B., Oman, R. F., Vesely, S. K., McLeroy, K., Rodine, S., & Marshall, L. (2004). Adolescent violence: The protective effects of youth assets. *Journal of Counseling & Development*, 82, 268-276. doi: 10.1002/j.1556-6678.2004.tb00310.x
- 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., & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98, 219-231. doi: 10.1037/0022-0663.98.1.219
- Beaumont, C. (2012). *Ce que la recherche révèle sur les définitions des termes « violence » et « intimidation à l'école »*. Mémoire présenté à la Commission de la culture et de l'éducation dans le cadre des consultations publiques sur le projet de loi no. 56, loi visant à lutter contre l'intimidation et la violence à l'école. Observatoire canadien pour la prévention de la violence à l'école. Repéré à <http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/commissions/CCE/mandats/Mandat-17755/memoires-deposes.html>
- Beaumont, C., Leclerc, D., & Frenette, E. (2014). Portrait de la violence subie à l'école québécoise : perception d'élèves du primaire et du secondaire. *Revue québécoise de psychologie*, 35, 27-62.
- Beaumont, C., Leclerc, D., Frenette, E., & Proulx, M.-E. (2014). *Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement au Québec*. Repéré à http://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont/documents/Rapport_Seveq-2014_19_sept_2014.pdf

- Björkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles*, 30, 177-188. doi: 10.1007/bf01420988
- Björkqvist, K. (2001). Different names, same issue. *Social Development*, 10, 272-274. doi: 10.1111/1467-9507.00164
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127. doi: 10.1002/1098-2337(1992)18:2<117::AID-AB2480180205>3.0.CO;2-3
- Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1992). The development of direct and indirect aggressive strategies in males and females. Dans K. Björkqvist & P. Niemelä (Éds.), *Of mice and women: Aspects of female aggression*. (pp. 51-64). San Diego: Academic Press.
- Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (2000). Social intelligence - empathy = aggression ? *Aggression and Violent Behavior*, 5, 191-200. doi: 10.1016/S1359-1789(98)00029-9
- Björkqvist, K., Österman, K., Lagerspetz, K. M., Landau, S. F., Caprara, G. V., & Fraczek, A. (2001). Aggression, victimization and sociometric status: Findings from Finland, Israel, Italy and Poland. Dans J. M. Ramirez & D. S. Richardson (Éds.), *Cross-cultural approaches to research on aggression and reconciliation*. (pp. 111-119). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Blaya, C. (2006). *Violences et maltraitances en milieu scolaire*. Paris, FR: Armand Collin.
- Bodine, R. (1996). From peer mediation to peaceable schools. *Update on law-related education*, 20, 7-9. Repéré à <http://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/ulred20&div=18&id=&page=>
- Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223-233. doi: 10.1111/1467-9450.404127
- Bowen, F., Fortin, F., Gagnon, I., Bélanger, I., Desbiens, N., Janosz, M., & Dufresne, C. (2006). *Rapport final d'évaluation des impacts du programme Vers le pacifique pour les quatre années de sa mise en œuvre (2001-2005). Rapport du Groupe d'étude sur la médiation en milieu scolaire (GEMMS)*. Gouvernement du Canada, ministère de la Justice. Repéré à <http://www.institutpacifique.com/recherche/objectifs/evaluation-des-impacts-et-de-la-mise-e-oeuvre-de-la-2e-version-du-programme-vers-le-pacifique-au-prescolaire-5-ans-et-primaire-2001-2005/#sthash.KHWlpu5X.dpuf>

- Bowie, B. H. (2010). Understanding the gender differences in pathways to social deviancy: Relational aggression and emotion regulation. *Archives of Psychiatric Nursing, 24*, 27-37. doi: 10.1016/j.apnu.2009.04.007
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., O'Brennan, L. M., & Gulemetova, M. (2011). *Findings from the National Education Association's nationwide study of bullying: Teachers' and education support professionals' perspectives*. Repéré à http://www.nea.org/assets/docs/Nationwide_Bullying_Research_Findings.pdf
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology, 95*, 570-588. doi: 10.1037/0022-0663.95.3.570
- Brendgen, M., Dionne, G., Girard, A., Boivin, M., Vitaro, F., & Pérouse, D. (2005). Examining genetic and environmental effects on social aggression: A study of 6-Year-Old Twins. *Child Development, 76*, 930-946. doi: 10.1111/j.1467-8624.2005.00887.x
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology, 22*, 723-742. doi: 10.1037/0012-1649.22.6.723
- Bukowski, W. M., & Sippola, L. K. (2001). Groups, individuals, and victimization: A view of the peer system. Dans J. Juvonen & S. Graham (Éds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. (pp. 355-377). New York, NY: Guilford Press.
- Cairns, R. B., Cairns, B., Neckerman, H., Ferguson, L., & Gariépy, J. (1989). Growth and aggression: 1. Childhood to early adolescence. *Developmental Psychology, 25*, 320-330. doi: 10.1037/0012-1649.25.2.320
- Caldera, Y. M., Huston, A. C., & O'Brien, M. (1989). Social interactions and play patterns of parents and toddlers with feminine, masculine, and neutral toys. *Child Development, 60*, 70-76. doi: 10.2307/1131072
- Campos, J. J., Campos, R. G., & Barrett, K. C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental Psychology, 25*, 394-402. doi: 10.1037/0012-1649.25.3.394

- Capuano, F., Poulin, F., Vitaro, F., Verlaan, P., & Vinet, I. (2010). Le programme de prévention Fluppy: Historique, contenu et diffusion au Québec. *Revue de Psychoéducation*, 39, 1-26. Repéré à [http://ledsea-uqam.tipsnight.com/pdf/2010/2010/Le%20programme%20de%20pr%C3%A9vention%20Fluppy%20Historique,%20contenu%20et%20diffusion%20au%20Qu%C3%A9bec.%20\(2010\)..pdf](http://ledsea-uqam.tipsnight.com/pdf/2010/2010/Le%20programme%20de%20pr%C3%A9vention%20Fluppy%20Historique,%20contenu%20et%20diffusion%20au%20Qu%C3%A9bec.%20(2010)..pdf)
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-Analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79, 1185-1229. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x
- Carpenter, E. M., & Nangle, D. W. (2006). Caught between stages: Relational aggression emerging as a developmental advance in at-risk preschoolers. *Journal of Research in Childhood Education*, 21, 177-188. doi: 10.1080/02568540609594587
- Centre de psychoéducation du Québec, (1995). *Programme de promotion des comportements sociaux à la maternelle et en première année: Programme de FLUPPY*. Montréal, PQ: Auteur.
- Chen, H.-T. (2005). *Practical program evaluation : Assessing and improving planning, implementation, and effectiveness*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cillessen, A. H., & Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement : Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development*, 63, 893-905. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00660.x
- Civic Enterprises., Bridgeland, J., Bruce, M., & Hariharan, (2013). *The missing piece: A national teacher survey on how social and emotional learning can empower children and transform schools*. Collaborative for academic, social, and emotional learning. Repéré à <http://static1.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/526a2589e4b01768fee91a6a/1382688137983/the-missing-piece.pdf>
- Clemson University. (2014). *Olweus Bullying Prevention Program*. Repéré à <http://www.clemson.edu/olweus/>
- Clemson University, & Hazelden Foundation. (2008). *Frequently Asked Questions*. Repéré à <http://www.violencepreventionworks.org/public/faqs.page>
- Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 73-100. doi: 10.2307/1166139

- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2012). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs—Preschool and elementary school edition*. Repéré à <http://static1.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/526a220de4b00a92c90436ba/1382687245993/2013-casel-guide.pdf>
- Committee for Children (2001). *Steps to Respect*. Seattle, WA: Auteur.
- Committee for Children (2008). *Student Success Through Prevention*. Seattle, WA: Auteur.
- Committee for Children (2011a). *Second Step : Early Learning*. Seattle, WA: Auteur.
- Committee for Children (2011b). *Second Step : Skills for Social and Academic Success*. Seattle, WA: Auteur.
- Committee for Children. (2014a). *Grant proposal talking points*. Repéré à <http://www.cfchildren.org/purchase/funding-information/toolkit/talking-points.aspx>
- Committee for Children. (2014b). *Bullying Prevention Unit. Review of research*. Repéré à http://www.cfchildren.org/Portals/0/SS_BPU/BPU_DOC/Review_of_Research_BPU.pdf
- Committee for Children. (2014c). *Frequently Asked Question*. Repéré à <http://www.cfchildren.org/FAQ.aspx>
- 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. *The Journal of Primary Prevention*, 28, 93-115. doi: 10.1007/s10935-007-0080-1
- Coyne, S. M., & Archer, J. (2004). Indirect aggression in the media: A content analysis of British television programs. *Aggressive Behavior*, 30, 254-271. doi: 10.1002/ab.20022
- Coyne, S. M., Archer, J., & Eslea, M. (2004). Cruel intentions on television and in real life: Can viewing indirect aggression increase viewers' subsequent indirect aggression ? *Journal of Experimental Child Psychology*, 88, 234-253. doi: 10.1016/j.jecp.2004.03.001
- Coyne, S. M., Archer, J., & Eslea, M. (2006). «We're not friends anymore! Unless... »: The frequency and harmfulness of indirect, relational, and social aggression. *Aggressive Behavior*, 32, 294-307. doi: 10.1002/ab.20126

- Craig, W. M., Henderson, K., & Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21, 5-21. doi: 10.1177/0143034300211001
- Crawford, D., & Bodine, R. (1996). *Conflict resolution education: A guide to implementing programs in schools, youth-serving organizations, and community and juvenile justice settings*. Repéré à <https://www.ncjrs.gov/pdffiles/conflic.pdf>
- Crick, N. R. (1995). Relational aggression: The role of intent attributions, feelings of distress, and provocation type. *Development and Psychopathology*, 7, 313-322. doi: 10.1017/s0954579400006520
- Crick, N. R., & Bigbee, M. A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multiinformant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 337-347. doi: 10.1037/0022-006x.66.2.337
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, 33, 579-588. doi: 10.1037/0012-1649.33.4.579
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722. doi: 10.2307/1131945
- Crick, N. R., & Werner, N. E. (1998). Response decision processes in relational and overt aggression. *Child Development*, 69, 1630-1639. doi: 10.2307/1132136
- Crick, N. R., Werner, N. E., Casas, J. F., O'Brien, K. M., Nelson, D. A., & Grotpeter, J. K. (1999). Childhood aggression and gender: A new look at an old problem. Dans D. Bernstein (Éd.), *Gender and motivation*. (pp. 75-141). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Currie, C., Roberts, C., Morgan, A., Smith, R., Settertobulte, W., Samdal, O., & Barnekow Rasmussen, V. (2004). *Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey*. Repéré à http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0008/110231/e82923.pdf
- Debarbieux, E. (2011a). *Refuser l'oppression quotidienne : la prévention du harcèlement à l'École. Rapport au ministre de l'Éducation nationale de la jeunesse et de la vie associative*. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/2011/64/5/Refuser-l-oppression-quotidienne-la-prevention-du-harcelement-al-ecole_174645.pdf

- Desbarbieux, E. (2011b). *À l'école des enfants heureux... Enfin presque. Document inédit réalisé pour l'Unicef France*. Repéré à http://www.agircontreleharcelementalecole.gouv.fr/wp-content/uploads/2011/12/unicef_france_violences_scolaires_mars_2011.pdf
- Dixon, R. (2011). *Rethinking school bullying: Towards an integrated model*. Cambridge, GB: Cambridge University Press.
- Dodge, K. A. (1989). Coordinating responses to aversive stimuli: Introduction to a special section on the development of emotion regulation. *Developmental Psychology*, 25, 339-342. doi: 10.1037/0012-1649.25.3.339
- Doescher Hurd, H., & Gettinger, M. (2011). Mothers' and teachers' perceptions of relational and physical aggression in pre-school children. *Early Child Development and Care*, 181, 1343-1359. doi: 10.1080/03004430.2010.527336
- Douaire, J. (2008). *Étude descriptive des habiletés sociales déployées lors de sessions de clavardage chez des jeunes : le cas de la Tribu des Scientifines*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Montréal. Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/984/1/D1634.pdf>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Eagly, A. H., & Steffen, V. J. (1986). Gender and aggressive behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin*, 100, 309-330. doi: 10.1037/0033-2909.100.3.309
- Edwards, D., Hunt, M. H., Meyers, J., Grogg, K. R. & Jarrett, O. (2005). Acceptability and student outcomes of a violence prevention curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 26, 401-418. doi: 10.1007/s10935-005-0002-z
- 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, 180-186. doi: 10.1016/j.jadohealth.2013.02.021
- Feshbach, N. D. (1969). Sex differences in children's modes of aggressive responses toward outsiders. *Merrill-Palmer Quarterly*, 15, 249-258. Repéré à http://www.jstor.org/stable/23082522?seq=1#page_scan_tab_contents

- Flaspohler, P. D., Elfstrom, J. L., Vanderzee, K. L., Sink, H. E., & Birchmeier, Z. (2009). Stand by me: The effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying on quality of life. *Psychology in the Schools, 46*, 636-649. doi: 10.1002/pits.20404
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Gruen, R. J., & DeLongis, A. (1986). Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 571-579. doi: 10.1037/0022-3514.50.3.571
- Fox, N. A., & Calkins, S. D. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion, 27*, 7-26. doi: 10.1023/A:1023622324898
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., & Guzzo, B. A. (2000). Second Step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8*, 102-112. doi: 10.1177/106342660000800206
- Gagné, R. (1997). *École et intimidation: La violence cachée de l'école*. Repéré à <http://aqps.qc.ca/uploads/documents/bulletins/09/09-03-01.htm>
- Gagné, R. (2014). L'intimidation à l'école au Québec : Le chemin fait depuis 20 ans. *Revue québécoise de psychologie, 35*, 5-26.
- Galen, B. R., & Underwood, M. K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology, 33*, 589-600. doi: 10.1037/0012-1649.33.4.589
- Garandeau, C. F., & Cillessen, A. H. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior, 11*, 612-625. doi: 10.1016/j.avb.2005.08.005
- Goldstein, S. E., Tisak, M. S., & Boxer, P. (2002). Preschoolers' normative and prescriptive judgments about relational and overt aggression. *Early Education and Development, 13*, 23-39. doi: 10.1207/s15566935eed1301_2
- Goldstein, S. E., Young, A., & Boyd, C. (2008). Relational aggression at school: Associations with school safety and social climate. *Journal of Youth and Adolescence, 37*, 641-654. doi: 10.1007/s10964-007-9192-4
- Gouvernement du Canada (2013). *Agence de la santé publique du Canada. Le portail canadien des pratiques exemplaires. Programme Second Step*. Repéré à <http://cbpp-pcpe.phac-aspc.gc.ca/interventions/second-step-program/>

- Gouvernement du Québec (2013). *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011 (EQSJS). Tome 2. Le visage des jeunes d'aujourd'hui, leur santé mentale et leur adaptation sociale*. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/adaptation-sociale/sante-jeunes-secondaire2.pdf>.
- Graves, K. N., Frabutt, J. M., & Vigliano, D. (2007). Teaching conflict resolution skills to middle and high school students through interactive drama and role play. *Journal of School Violence, 6*, 57-79. doi: 10.1300/J202v06n04_04
- Gresham, F. M. (1988). Social skills: Conceptual and applied aspects of assessment, training, and social validation. Dans J. C. Witt, S. N. Elliott, & F. M. Gresham (Éds.), *Handbook of behavior therapy in education* (pp. 523-546). New York, NY: Plenum Press.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2006). Emotion regulation: Conceptual foundations. Dans J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York, NY: The Guilford Press.
- Grossman, D. C., Neckerman, H. J., Koepsell, T. D., Liu, P. Y., Asher, K. N., & Beland, K. (1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school: A randomized controlled trial. *The Journal of the American Medical Association, 277*, 1605-1611. doi: 10.1001/jama.1997.03540440039030
- Hammond, A., Westhues, A., & Hanbidge, A. S. (2009). Assessing the impact of an emotion regulation booster program for elementary school-aged children. *The Journal of Primary Prevention, 30*, 569-586. doi: 10.1007/s10935-009-0188-6
- Hazelden Foundation. (2007a). *Olweus Bullying Prevention Program. Frequently asked questions*. Repéré à http://www.violencepreventionworks.org/public/faqs.page#Answer_numberCoQ1
- Hazelden Foundation. (2007b). *Olweus Bullying Prevention Program. Scope and Sequence*. Repéré à http://www.violencepreventionworks.org/public/olweus_scope.page
- Hazelden Foundation. (2007c). *A brief history of the Olweus Bullying Prevention Program Research and History*. Repéré à http://www.violencepreventionworks.org/public/olweus_history.page
- Hazelden Foundation. (2014). *Olweus Bullying Prevention Program Materials*. Repéré à http://www.violencepreventionworks.org/public/olweus_program_materials.page

- Heydenberk, W., & Heydenberk, R. (2007). More than manners: Conflict resolution in primary level classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 35, 119-126. doi: 10.1007/s10643-007-0185-4
- Heydenberk, R. A., Heydenberk, W. R., & Tzenova, V. (2006). Conflict resolution and bully prevention: Skills for school success. *Conflict Resolution Quarterly*, 24, 55-69. doi: 10.1002/crq.157
- Institut Pacifique. (2002). *Vers le pacifique au préscolaire 5 ans et au primaire*. Montréal, PQ: Auteur.
- Institut Pacifique. (2007). *Vers le Pacifique au préscolaire 4 ans*. Montréal, PQ: Auteur.
- Institut Pacifique. (2008). *Différents, mais pas indifférents*. Montréal, PQ: Auteur.
- Institut Pacifique. (2009). *Recension des programmes d'intervention en milieu scolaire visant le mieux vivre ensemble. Qu'est-ce qui favorise leur efficacité et leur implantation ?* Repéré à http://institutpacifique.com/wp-content/uploads/2010/12/Rapport_CCA_FR.pdf
- Institut Pacifique. (2015). *Programmes et services en résolution de conflits*. Repéré à <http://www.institutpacifique.com/a-propos/secteurs-dactivites/programmes-et-services-en-resolution-de-conflits/>
- Jaffe, P., Crooks, C. V., & Watson, C. L. (2009). *Creating safe school environments: from small steps to sustainable change*. London, Ontario : Althouse Press.
- Janosz, M., Pascal, S., & Bouthillier, C. (2009). *La violence perçue et subie dans les écoles primaires et secondaires publiques québécoises : portrait de multiples échantillons d'écoles entre 1999 et 2005. Sommaire exécutif des rapports déposés au MELs*. Repéré à http://gres-umontreal.ca/download/Sommaire_executif_ME_LS_violence.pdf
- Jeffrey, L. R., Miller, D., & Linn, M. (2001). Middle school bullying as a context for the development of passive observers to the victimization of others. *Journal of Emotional Abuse*, 2, 143-156. doi: 10.1300/J135v02n02_09
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4–6. *Child Development*, 82, 311-330. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., & Rothberg, S. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25, 81-89. doi: 10.1002/(SICI)1098-2337(1999)25:2<81::AID-AB1>3.0.CO;2-M

- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Österman, K., & Lagerspetz, K. M. J. (1996). Social intelligence and empathy as antecedents of different types of aggression. *Annals of the New York academy of sciences*, 794, 364-366. doi: 10.1111/j.1749-6632.1996.tb32543.x
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, 25, 343-354. doi: 10.1037/0012-1649.25.3.343
- Kristensen, S. M., & Smith, P. K. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 479-488. doi: 10.1046/j.1467-9450.2003.00369.x
- Lagerspetz, K. M., Björkqvist, K., & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12-year-old children. *Aggressive Behavior*, 14, 403-414. doi: 10.1002/1098-2337(1988)14:6<403::aid-ab2480140602>3.0.co;2-d
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York, NY: Springer.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York, NY: Springer.
- Leff, S. S., & Crick, N. R. (2010). Interventions for relational aggression: Innovative programming and next steps in research and practice. *School Psychology Review*, 39, 504-507. Repéré à <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3072216/pdf/nihms270490.pdf>
- Leff, S. S., Kupersmidt, J. B., & Power, T. J. (2003). An initial examination of girls' cognitions of their relationally aggressive peers as a function of their own social standing. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 28-54. doi: 10.1353/mpq.2003.0003
- Leff, S. S., Waasdorp, T. E., & Crick, N. R. (2010). A review of existing relational aggression programs: Strengths, limitations, and future directions. *School Psychology Review*, 39, 508-535. Repéré à <http://web.a.ebscohost.com/biblioproxy.uqtr.ca/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=dbc23877-ec64-41b0-a669-c05fc68e4379%40sessionmgr4004&vid=38&hid=4214>
- Limber, S. P. (2011). Development, evaluation, and future directions of the Olweus Bullying Prevention Program. *Journal of School Violence*, 10, 71-87. doi: 10.1080/15388220.2010.519375
- Lowry, R., Sleet, D., Duncan, C., Powell, K., & Kolbe, L. (1995). Adolescents at risk for violence. *Educational Psychology Review*, 7, 7-39. doi: 10.1007/BF02214205

- Lund, E. M., Blake, J. J., Ewing, H. K., & Banks, C. S. (2012). School counselors' and school psychologists' bullying prevention and intervention strategies: A look into real-world practices. *Journal of School Violence, 11*, 246-265. doi: 10.1080/15388220.2012.682005
- Lytton, H. (2000). Toward a model of family-environmental and child-biological influences on development. *Developmental Review, 20*, 150-179. doi: 10.1006/drev.1999.0496
- Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes: Growing up apart coming together*. Cambridge, MA: Belknap Presse.
- Mahady Wilton, M. M., Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2000). Emotional regulation and display in classroom victims of bullying: Characteristic expressions of affect, coping styles and relevant contextual factors. *Social Development, 9*, 226-245. doi: 10.1111/1467-9507.00121
- McEvoy, M. A., Estrem, T. L., Rodriguez, M. C., & Olson, M. L. (2003). Assessing relational and physical aggression among preschool children: Intermethod agreement. *Topics in Early Childhood Special Education, 23*, 53-63. doi: 10.1177/02711214030230020101
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W., & Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs ? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly, 23*, 26-42. doi: 10.1037/1045-3830.23.1.26
- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P., & Kazdin, A. E. (1983). *Social skills assessment and training with children: An empirically based handbook*. New York, NY: Plenum Press.
- Miller, P. A., & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin, 103*, 324-344. doi: 10.1037/0033-2909.103.3.324
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *La violence à l'école : ça vaut le coup d'agir ensemble. Bulletin La violence à l'école, volume 1, numéro 5*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/BulletinViolenceEcole_Vol1No5Automne2011.pdf
- Olafsen, R. N., & Viemerö, V. (2000). Bully/victim problems and coping with stress in school among 10- to 12-year-old pupils in Åland, Finland. *Aggressive Behavior, 26*, 5-65. doi: 10.1002/(sici)1098-2337(2000)26:1<57::aid-ab5>3.0.co;2-i

- Olson, S. L. (1992). Development of conduct problems and peer rejection in preschool children: A social systems analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20, 327-350. doi: 10.1007/BF00916696
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1994). Annotation. Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190. doi: 10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. Dans J. Juvonen, & S. Graham (Éds.), *Peer harassment in school* (pp. 3-20). New York, NY: Guilford Publications.
- Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime & Law*, 11, 389-402. doi: 10.1080/10683160500255471
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and evaluation over two decades. Dans S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Éds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 377-401). New York, NY: Routledge.
- Olweus, D., Limber, S. P., Flerx, V. C., Mullin, N., Riese, J., & Snyder, M. (2007a). *Olweus Bullying Prevention Program Schoolwide Guide with DVD/CD-ROM*. Center City, MN: Hazelden.
- Olweus, D., Limber, S. P., Flerx, V. C., Mullin, N., Riese, J., & Snyder, M. (2007b). *Olweus Bullying Prevention Program Teacher Guide with DVD/CD-ROM*. Center City, MN: Hazelden.
- Organisation Mondiale de la Santé. (2002). *Rapport mondial sur la violence et la santé*. Repéré à http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/fr/full_fr.pdf
- Österman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., Kaukiainen, A., Landau, S. F., & Frączek, A. (1998). Cross-cultural evidence of female indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 24, 1-8. doi: 10.1002/(sici)1098-2337(1998)24:1<1::aid-ab1>3.0.co;2-r
- Owens, L., Shute, R., & Slee, P. (2000a). 'I'm in and you're out...' Explanations for teenage girls' indirect aggression. *Psychology, Evolution & Gender*, 2, 19-46. doi: 10.1080/14616660050082906

- Owens, L., Shute, R., & Slee, P. (2000b). 'Guess what I just heard!': Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*, 26, 67-83. doi: 10.1002/(sici)1098-2337(2000)26:1<67::aid-ab6>3.0.co;2-c
- Owens, L., Slee, P., & Shute, R. (2000). 'It hurts a hell of a lot...': The effects of indirect aggression on teenage girls. *School Psychology International*, 21, 359-376. doi: 10.1177/0143034300214002
- Owens, L., Slee, P., & Shute, R. (2001). Victimization among teenage girls. Dans J. Juvonen, & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school*, (pp. 355-377). New York, NY: Guilford Press.
- Parkhurst, J. T., & Hopmeyer, A. (1998). Sociometric popularity and peer-perceived popularity: Two distinct dimensions of peer status. *The Journal of Early Adolescence*, 18, 125-144. doi: 10.1177/0272431698018002001
- Peery, J. C. (1979). Popular, amiable, isolated, rejected: A reconceptualization of sociometric status in preschool children. *Child Development*, 50, 1231-1234. doi: 10.2307/1129356
- Pepler, D. (2006). Aggression interventions: A binocular perspective. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent psychiatry*, 15, 16-20. Repéré à <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2277273/>
- Pepler, D. J., Craig, W. M., O'Connell, P., Atlas, R., & Charach, A. (2004). Making a difference in bullying: Evaluation of a systemic school-based programme in Canada. Dans P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Éds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 125-139). New York, NY: Cambridge University Press.
- Putallaz, M., Kupersmidt, J. B., Cole, J. D., McKnight, K., & Grimes, C. L. (2004). A behavioral analysis of girls' aggression and victimization. Dans M. Putallaz, & K. L. Bierman (Éds.), *Aggression, antisocial behavior, and violence among girls: A developmental perspective*. (pp. 110-134). New York, NY, US: Guilford Publications.
- Québec (2012). *Projet de loi n°56. Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école*, Québec, Éditeur officiel du Québec, 39^e législature, 2^e session, sanctionné. Repéré à <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2012C19F.PDF>
- Roecker Phelps, C. E. (2001). Children's responses to overt and relational aggression. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 240-252. doi: 10.1207/s15374424jccp3002_11

- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 453-459. doi: <http://dx.doi.org/10.1006/jado.1999.0239>
- Scott, J. R. (2013). *Examining relational aggression and conflict resolution skills in overtly aggressive Non-Caucasian females*. Thèse de doctorat inédite, Duquesne University. Repéré à <http://search.proquest.com.biblioproxy.uqtr.ca/docview/1267149665?accountid=14725>
- Sidanius, J., & Pratto F. (1999). *Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression*. New-York, NY: Cambridge University Press.
- Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). The development of coping. *Annual Review of Psychology*, 58, 119-144. doi: 10.1146/annurev.psych.58.110405.085705
- Snow, M. E., Jacklin, C. N., & Maccoby, E. E. (1983). Sex-of-child differences in father-child interaction at one year of age. *Child Development*, 54, 227-232. doi: 10.2307/1129880
- Tenenbaum, L. S., Varjas, K., Meyers, J., & Parris, L. (2011). Coping strategies and perceived effectiveness in fourth through eighth grade victims of bullying. *School Psychology International*, 32, 263-287. doi: 10.1177/0143034311402309
- Terranova, A. M. (2009). Factors that influence children's responses to peer victimization. *Child & Youth Care Forum*, 38, 253-271. doi: 10.1007/s10566-009-9082-x
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25-52. doi: 10.2307/1166137
- Tremblay, R. E., Pagani-Kurtz, L., Mâsse, L. C., Vitaro, F., & Pihl, R. O. (1995). «A bimodal preventive intervention for disruptive kindergarten boys: Its impact through mid-adolescence». *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, 560-568. doi: 10.1037/0022-006x.63.4.560
- Ttofi, 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, 27-56. doi: 10.1007/s11292-010-9109-1
- Turner, J. M., Wittkowski, A., & Hare, D. J. (2008). The relationship of maternal mentalization and executive functioning to maternal recognition of infant cues and bonding. *British Journal of Psychology*, 99, 499-512. doi: 10.1348/000712608X289971

- U.S. Department of Justice. (1997). *Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. Conflict resolution*. Répéré à <https://www.ncjrs.gov/pdffiles/fs-9755.pdf>
- Vaillancourt, T. (2005). Indirect aggression among humans: Social construct or evolutionary adaptation ? Dans R. E. Tremblay, W. H. Hartup, & J. Archer (Éds), *Developmental origins of aggression* (pp. 158–177). New York, NY: Guilford Press.
- Van Schoiack-Edstrom, L., Frey, K. S., & Beland, K. (2002). Changing adolescents' attitudes about relational and physical aggression : An early evaluation of a school-based intervention. *School Psychology Review*, 31, 201-216. Repéré à <http://web.a.ebscohost.com/biblioproxy.uqtr.ca/ehost/detail/detail?sid=dbc23877-ec64-41b0-a669-c05fc68e4379%40sessionmgr4004&vid=83&hid=4214&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=2002-17412-005&db=psyh>
- Verlaan, P. (2005). Commentary: The importance of social context and relationships in female aggression. Dans D. J. Pepler, K. C. Madsen, C. Webster, & K. S. Levene (Éds.), *The development and treatment of girlhood aggression* (pp. 161-165). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Verlaan, P., & Besnard, T. (2006). Les conduites agressives indirectes : développement, contexte et dynamiques relationnelles. Dans P. Verlaan, & M. Déry (Éds.), *Les conduites antisociales chez les filles: Comprendre pour mieux agir* (pp. 51-77). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Verlaan, P., & Besnard, T. (2014). La violence indirecte : une recension des écrits avec des implications pour le milieu scolaire primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 37, 1-33. Repéré à <http://www.cje-rce.ca/index.php/cje-rce/article/view/1716/1688>
- Verlaan, P., Déry, M., Besnard, T., Toupin, J., & Pauzé, R. (2009). Agresser sans frapper : un regard sur les conduites d'agression indirecte. Dans B. H. Schneider, S. Normand, M. Alles-Jardel, M. A. Provost et G. M. Tarabulsy (Éds), *Conduites agressives chez l'enfant : perspectives développementales et psychosociales*. (pp. 37-56). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Verlaan, P., Déry, M., & Boutin, S. (2012). Les conduites antisociales des filles : la question de l'agression indirecte. Dans G. M. Tarabulsy, M. A. Provost, J.-P. Lemelin, A. Plamondon, & C. Dufresne (Éds), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent: applications pratiques et cliniques. Tome 2* (pp. 407-434). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Verlaan, P., Déry, M., Toupin, J., & Pauzé, R. (2005). L'agression indirecte: un indicateur d'inadaptation psychosociale chez les filles ? *Revue de Criminologie*, 38, 9-37. Repéré à <http://www.erudit.org/revue/crimino/2005/v38/n1/011484ar.pdf>

- Verlaan, P., Jolette, C., & Turcotte, M. (2014). Une évaluation des effets préliminaires d'un programme de prévention de l'agression indirecte en milieu scolaire. *Revue québécoise de psychologie*, 35, 1-17.
- Verlaan, P., & Turmel, F. (2007). *L'agression indirecte, cette violence qu'on ne voit pas : trousse de sensibilisation à l'agression indirecte. Trousse de sensibilisation à l'agression indirecte à l'intention des élèves, des parents et du personnel enseignant du primaire*. Montréal: Centre de liaison sur l'intervention et la prévention psychosociales.
- Verlaan, P., & Turmel, F. (2010). Development process and outcome evaluation of a program for raising awareness of indirect and relational aggression in elementary schools: A preliminary study. *School Psychology Review*, 39, 552-568. Repéré à <http://web.a.ebscohost.com/biblioproxy.uqtr.ca/ehost/detail/detail?sid=dbc23877-ec64-41b0-a669-c05fc68e4379%40sessionmgr4004&vid=98&hid=4214&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=2011-00267-004&db=psych>
- Verlaan, P., Turmel, F., & Charbonneau, M.N. (2004). *L'agression indirecte : cette violence qu'on ne voit pas. Programme de sensibilisation avec guide pédagogique à l'intention des élèves, des parents et du personnel enseignant du primaire*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance (GRISE).
- Vieillard, S., & Harm, J. (2013). La régulation des émotions au cours du vieillissement normal. *L'Année psychologique*, 113, 595-628. Repéré à http://psychologie.univ-fcomte.fr/download/section-psychologie/document/pdf/vieillardharm_revuecritique.pdf
- Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2011). Examining student responses to frequent bullying: A latent class approach. *Journal of Educational Psychology*, 103, 336-352. doi: 10.1037/a0022747
- Waasdorp, T. E., Bagdi, A., & Bradshaw, C. P. (2010). Peer victimization among urban, predominantly African American youth: Coping with relational aggression between friends. *Journal of School Violence*, 9, 98-116. doi: 10.1080/15388220903341372
- Walker, H. M. (2010). Relational aggression in schools: Implications for future research on screening intervention and prevention. *School Psychology Review*, 39, 594-600. Repéré à <http://web.a.ebscohost.com/biblioproxy.uqtr.ca/ehost/detail/detail?sid=dbc23877-ec64-41b0-a669-c05fc68e4379%40sessionmgr4004&vid=104&hid=4214&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=2011-00267-007&b=psych>

- Werner, N. E., & Crick, N. R. (1999). Relational aggression and social-psychological adjustment in a college sample. *Journal of Abnormal Psychology, 108*, 615-623. doi: 10.1037/0021-843x.108.4.615
- Yoon, J., & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers attitudes and intervention strategies. *Research in education, 69*, 27-35. doi: <http://dx.doi.org/10.7227/RIE.69.3>

Appendice A

(Tableau 5) Comparaison de quatre programmes d'intervention selon la population visée, les objectifs généraux, la présence d'un volet spécifique à l'agression indirecte, les données probantes, les forces et les faiblesses

Tableau 5

Comparaison de quatre programmes d'intervention selon la population visée, les objectifs généraux, la présence d'un volet spécifique à l'agression indirecte, les données probantes, les forces et les faiblesses

	<i>L'agression indirecte, cette violence qu'on ne voit pas (Verlaan & Turmel, 2007)</i>	<i>Agresser sans frapper : programme de prévention de la violence indirecte (Verlaan, Jolette, & Turcotte, 2014)</i>	<i>Second Step (Committee for Children, 2011)</i>	<i>Le Olweus Bullying Prevention Program (Olweus, Limber, Flerx, Mullin, Riese, & Snyder, 2007a; 2007b)</i>
Population visée	Jeunes âgés entre dix et treize ans	Jeunes de la quatrième à la sixième année du primaire (environs de neuf à 13 ans)	Jeunes allant de prématernelle à la deuxième secondaire (entre trois et 15 ans)	Jeunes âgés entre cinq et 15 ans
Objectifs généraux	Sensibiliser les directions d'écoles, les enseignants ainsi que les jeunes filles âgées de dix à treize ans et leurs parents à l'ampleur ainsi que la gravité de l'utilisation des conduites d'agression indirecte	1) Réduire les comportements agressifs indirects agis et subis des élèves 2) Favoriser l'émergence de compétences sociales (p. ex., l'expression de la colère, la gestion des conflits, comment réagir lorsqu'on est témoin d'agression indirecte)	1) Réduire les problèmes sociaux, émotionnels et comportementaux 2) Favoriser l'apprentissage et la mise en action de comportements prosociaux	1) Réduire les problèmes d'intimidation déjà présents dans les écoles 2) Prévenir l'apparition de nouveaux problèmes d'intimidation 3) Aider les jeunes à avoir de meilleures relations avec leurs pairs

Tableau 5

Comparaison de quatre programmes d'intervention selon la population visée, les objectifs généraux, la présence d'un volet spécifique à l'agression indirecte, les données probantes, les forces et les faiblesses (suite 1)

<i>L'agression indirecte, cette violence qu'on ne voit pas (Verlaan & Turmel, 2007)</i>	<i>Agresser sans frapper : programme de prévention de la violence indirecte (Verlaan, Jolette, & Turcotte, 2014)</i>	<i>Second Step (Committee for Children, 2011)</i>	<i>Le Olweus Bullying Prevention Program (Olweus, Limber, Flerx, Mullin, Riese, & Snyder, 2007a; 2007b)</i>
Objectifs généraux (suite)	<p>3) Proposer aux différents acteurs scolaires (p. ex., direction, enseignants, intervenants) des moyens afin d'intervenir sur les conduites agressives indirectes</p> <p>4) Secondairement, contribuer à ce que les élèves apprécient davantage le climat scolaire (p. ex., aimer aller à l'école, aimer ses temps libres)</p>		

Tableau 5

Comparaison de quatre programmes d'intervention selon la population visée, les objectifs généraux, la présence d'un volet spécifique à l'agression indirecte, les données probantes, les forces et les faiblesses (suite 2)

	<i>L'agression indirecte, cette violence qu'on ne voit pas (Verlaan & Turmel, 2007)</i>	<i>Agresser sans frapper : programme de prévention de la violence indirecte (Verlaan, Jolette, & Turcotte, 2014)</i>	<i>Second Step (Committee for Children, 2011)</i>	<i>Le Olweus Bullying Prevention Program (Olweus, Limber, Flerx, Mullin, Riese, & Snyder, 2007a; 2007b)</i>
Volet spécifique à l'agression indirecte	Oui. Programme axant spécifiquement sur l'agression indirecte.	Oui. Programme axant spécifiquement sur l'agression indirecte.	- Aucun module ne traitant spécifiquement de l'agression indirecte - Aborde la violence dans les relations d'amitié et les groupes de pairs	- Les règles à la base du programme visent à la fois la violence directe et indirecte
Données probantes / agression indirecte	Verlaan et Turmel (2010) : -Matériel apprécié des enseignants -Enseignants plus sensibilisés à l'agression indirecte	Verlaan, Jolette et Turcotte (2014) : -Effets positifs sur le climat social perçu par les élèves à leur école	Van Schoiack-Edstrom, Frey et Beland (2010) : -Programme évalué auprès d'élèves de la sixième à la huitième année	Bauer, Lozano et Rivara (2007) :

Tableau 5

Comparaison de quatre programmes d'intervention selon la population visée, les objectifs généraux, la présence d'un volet spécifique à l'agression indirecte, les données probantes, les forces et les faiblesses (suite 3)

	<i>L'agression indirecte, cette violence qu'on ne voit pas (Verlaan & Turmel, 2007)</i>	<i>Agresser sans frapper : programme de prévention de la violence indirecte (Verlaan, Jolette, & Turcotte, 2014)</i>	<i>Second Step (Committee for Children, 2011)</i>	<i>Le Olweus Bullying Prevention Program (Olweus, Limber, Flerx, Mullin, Riese, & Snyder, 2007a; 2007b)</i>
Données probantes / agression indirecte (suite)	<ul style="list-style-type: none"> -Enseignants plus en connaissance des actions à poser en regard de l'agression indirecte -Statistiquement plus de connaissances quant à l'agression indirecte pour les élèves du groupe expérimental -Aucun effet du programme quant aux connaissances portant sur les conséquences de l'agression indirecte 	<ul style="list-style-type: none"> -Effet positif sur l'isolement vécu par les jeunes -Effet positif pour les filles plus à risque d'être victime d'agression indirecte : taux d'agressions subies diminue significativement -Pour les agressions commises : moins concluants 	<ul style="list-style-type: none"> -Les élèves de la septième à la huitième année (secondaire 1 et 2) endossaient significativement moins l'agression indirecte (c.-à-d. endossaient moins l'exclusion sociale) 	<ul style="list-style-type: none"> -Diminution de 28 % des conduites agressives indirectes chez des élèves caucasiens une fois l'origine ethnique contrôlée (aucune diminution pour le groupe contrôle)

Tableau 5

Comparaison de quatre programmes d'intervention selon la population visée, les objectifs généraux, la présence d'un volet spécifique à l'agression indirecte, les données probantes, les forces et les faiblesses (suite 4)

	<i>L'agression indirecte, cette violence qu'on ne voit pas (Verlaan & Turmel, 2007)</i>	<i>Agresser sans frapper : programme de prévention de la violence indirecte (Verlaan, Jolette, & Turcotte, 2014)</i>	<i>Second Step (Committee for Children, 2011)</i>	<i>Le Olweus Bullying Prevention Program (Olweus, Limber, Flerx, Mullin, Riese, & Snyder, 2007a; 2007b)</i>
Données probantes / agression indirecte (suite)	-Stabilisation des conduites agressives indirectes pour le groupe expérimental (et augmentation des conduites pour groupe contrôle) -Jeunes du groupe expérimental vivaient significativement moins d'exclusion après l'implantation			

Tableau 5

Comparaison de quatre programmes d'intervention selon la population visée, les objectifs généraux, la présence d'un volet spécifique à l'agression indirecte, les données probantes, les forces et les faiblesses (suite 5)

	<i>L'agression indirecte, cette violence qu'on ne voit pas (Verlaan & Turmel, 2007)</i>	<i>Agresser sans frapper : programme de prévention de la violence indirecte (Verlaan, Jolette, & Turcotte, 2014)</i>	<i>Second Step (Committee for Children, 2011)</i>	<i>Le Olweus Bullying Prevention Program (Olweus, Limber, Flerx, Mullin, Riese, & Snyder, 2007a; 2007b)</i>
Forces	<ul style="list-style-type: none"> -Programme développé en recherche-action (programme a été bonifié suite à des recommandations) -Développé selon une perspective écologique (inclut élèves, enseignants, personnel scolaire, direction, parents) -Matériel et outils éducationnels de qualité, en français et abordable 	<ul style="list-style-type: none"> -Programme développé en recherche-action (des améliorations seront apportées au programme de 2007) -Maintient de la perspective écologique -Ateliers visant les habiletés sociales -Code de vie dénonçant l'agression indirecte 	<ul style="list-style-type: none"> -Programme ayant une vision globale de l'enfant (entre autres en tenant compte de l'importance des émotions et des relations dans son développement) -Touche différentes cibles d'intervention pouvant avoir un effet bénéfique sur l'agression indirecte -En est à sa quatrième édition 	<ul style="list-style-type: none"> -S'adresse à l'environnement social, et non seulement les élèves individuellement -Les règles à la base du programme visent à la fois la violence directe et indirecte

Tableau 5

Comparaison de quatre programmes d'intervention selon la population visée, les objectifs généraux, la présence d'un volet spécifique à l'agression indirecte, les données probantes, les forces et les faiblesses (suite 6)

	<i>L'agression indirecte, cette violence qu'on ne voit pas (Verlaan & Turmel, 2007)</i>	<i>Agresser sans frapper : programme de prévention de la violence indirecte (Verlaan, Jolette, & Turcotte, 2014)</i>	<i>Second Step (Committee for Children, 2011)</i>	<i>Le Olweus Bullying Prevention Program (Olweus, Limber, Flerx, Mullin, Riese, & Snyder, 2007a; 2007b)</i>
Forces (suite)	<ul style="list-style-type: none"> -Guide d'intervention structuré, étapes par étapes, facile à suivre -Matériel se rapprochant des besoins des classes et des écoles où il y a eu implantation -Programme construit au Québec -Intervention sur l'importance des témoins 	<ul style="list-style-type: none"> -En plus du volet universel, ajout d'un volet spécifique ciblant les victimes et les agresseurs plus à risque d'agression indirecte -Programme construit au Québec -Matériel en français -Structurations des temps libres dans la cours d'école 	<ul style="list-style-type: none"> -Vise aussi à développer l'éthique chez l'enfant -Facilement incorporable à la routine éducationnelle des enfants -Efficace auprès de diverses populations -Les parents sont aussi sollicités -Adapté aux caractéristiques développementales 	<ul style="list-style-type: none"> -Aucun curriculum d'intervention précis : flexibilité dans les interventions et facilité d'intégration dans la routine des jeunes -Manuels facultatifs adaptés aux stades développementaux des enfants -Perspective écologique

Tableau 5

Comparaison de quatre programmes d'intervention selon la population visée, les objectifs généraux, la présence d'un volet spécifique à l'agression indirecte, les données probantes, les forces et les faiblesses (suite 7)

	<i>L'agression indirecte, cette violence qu'on ne voit pas (Verlaan & Turmel, 2007)</i>	<i>Agresser sans frapper : programme de prévention de la violence indirecte (Verlaan, Jollette, & Turcotte, 2014)</i>	<i>Second Step (Committee for Children, 2011)</i>	<i>Le Olweus Bullying Prevention Program (Olweus, Limber, Flerx, Mullin, Riese, & Snyder, 2007a; 2007b)</i>
Faiblesses	<ul style="list-style-type: none"> -Le fait qu'il ait été développé en recherche-action a nécessité un assouplissement de la rigueur scientifique -Pas d'effet positifs du programme pour certaines dimensions 	<ul style="list-style-type: none"> -Pour l'instant, n'a été l'objet que d'une évaluation des effets préliminaires et seuls les résultats du volet universel de disponibles -Contenu à adapter pour les garçons 	<ul style="list-style-type: none"> -Aucun volet ne s'adresse de façon spécifique au phénomène de l'agression indirecte -Aucune traduction dans la langue française, mis à part une traduction maison d'un module 	<ul style="list-style-type: none"> -Aucun curriculum d'intervention précis : peut insécuriser certains intervenants et entraîner un manque de cohérence entre les implantations -Questionnaire afin d'évaluer les effets du programme non disponible en français (sauf traductions maison)

Tableau 5

Comparaison de quatre programmes d'intervention selon la population visée, les objectifs généraux, la présence d'un volet spécifique à l'agression indirecte, les données probantes, les forces et les faiblesses (suite 8)

	<i>L'agression indirecte, cette violence qu'on ne voit pas (Verlaan & Turmel, 2007)</i>	<i>Agresser sans frapper : programme de prévention de la violence indirecte (Verlaan, Jolette, & Turcotte, 2014)</i>	<i>Second Step (Committee for Children, 2011)</i>	<i>Le Olweus Bullying Prevention Program (Olweus, Limber, Flerx, Mullin, Riese, & Snyder, 2007a; 2007b)</i>
Faiblesses (suite)	<ul style="list-style-type: none"> -Aucune évaluation des différences entre les genres -Programme ne s'adressant qu'à la population en général : Aucune intervention ciblée pour les agresseurs et victimes plus à risque -Se limite à une population âgée entre 10 et 13 ans -Limites méthodologiques 	<ul style="list-style-type: none"> -Résultats mitigés quant à son effet sur la diminution des conduites agressives indirectes -Se limite à une population âgée entre neuf et 13 ans -Aucun matériel accessible pour l'instant -Devra faire l'objet de nouvelles évaluations 	<ul style="list-style-type: none"> -Une seule étude en a évalué les effets pour l'agression indirecte -Coûts d'achat peuvent être onéreux si tous les volets sont achetés 	<ul style="list-style-type: none"> -Coûts d'achat peuvent être onéreux si toutes les composantes sont achetées -Seulement deux études évaluent ses effets sur l'agression indirecte