

# Que faire pour réduire le "bullying" à l'école?

## 1.1. Introduction

Pour être efficaces, les interventions contre le "bullying" ne doivent pas se limiter à l'enfant agressif et à la victime, mais inclure les pairs, le personnel de l'école et les parents. Ensuite, elles doivent s'inscrire dans une perspective globale (Olweus, 1997, 1999; Veerbeek et Petermann, 1999, cité dans Steffgen, Russon, Kieffer et Worré, 2001). Sachant qu'il y a des différences entre les écoles, les interventions de lutte contre le "bullying" incluant des stratégies d'interventions centrées aussi bien au niveau de l'école, de la classe que de l'individu, doivent être adaptées aux caractéristiques de l'établissement.

Au niveau de l'école, il s'agit d'établir un équilibre entre la discipline claire et cohérente et les relations chaleureuses et positives. Selon Olweus (1999), les mesures prises sont destinées à améliorer l'environnement scolaire et impliquent l'ensemble du personnel, tous les élèves et les parents.

Au niveau de la classe, les mesures sont destinées à créer un climat de respect des autres en appliquant des règles de vie "anti-violence" après que les élèves aient été informés et aient réfléchi au phénomène du "bullying".

Au niveau individuel, le but est de permettre aux victimes, comme aux agresseurs, de s'intégrer et de mieux fonctionner au sein de l'école en mettant en place des services d'accueil et d'intervention.

Afin d'avoir une meilleure connaissance du "bullying" pour agir de manière adéquate, Olweus (1999) spécifie qu'il est primordial de recueillir des informations détaillées sur l'ampleur des problèmes «agresseur - victime» au sein de chaque établissement. Ce recueil d'informations, à l'aide d'un questionnaire anonyme, permet de donner un aperçu de l'étendue du problème. Il renseigne également sur la fréquence d'intervention des enseignants, leurs dialogues avec les élèves concernés, etc. De plus, selon Olweus (1999), l'engagement des adultes (directeur, enseignants, parents) dans la lutte contre le "bullying" est aussi, une condition essentielle pour obtenir de bons résultats. Tous les acteurs, scolaires et non scolaires, sont donc sensibilisés à la problématique et sont amenés à prendre conscience de la dynamique «agresseur - victime».

## 1.2. Au niveau de l'école

Selon Besag (1989), l'école a un rôle essentiel à jouer dans l'aide à apporter aux élèves impliqués dans le "bullying", en refusant tous les comportements agressifs, et aussi en menant en son sein un travail à long terme. Plutôt que d'essayer de résoudre le "bullying" de manière individuelle, il est plus efficace de mettre en place des interventions prenant en compte tous les aspects du "bullying".

Le programme d'intervention "anti-bullying" d'Olweus (1997) a pour but de réduire les actes agressifs à l'intérieur et en dehors de l'environnement scolaire afin d'éviter le développement de nouveaux problèmes. Son programme comprend quatre principes de base. Tout d'abord, il est important, d'une part de créer un environnement scolaire chaleureux impliquant les adultes et, d'autre part de mettre en place des règles et des limites claires contre les comportements violents. Ensuite, dans le cas de violations des règles et des limites, des sanctions non hostiles et non physiques doivent être appliquées. Enfin, tous les adultes (enseignants et parents) doivent exercer leur autorité avec respect de l'autre.

### 1.2.1. Ligne de conduite "anti-bullying"

Dans les travaux d'Olweus (1999), de Besag (1989), de Stevens, Bourdeaudhuij et Van Oost (2000) ainsi que dans le "DFE Sheffield Anti-bullying Project" (Sharp et Thomson, 1994, cité dans Elsea et Smith, 1998), il a été avancé que les écoles peuvent parvenir à réduire le "bullying" en mettant en place dans leur établissement une politique "anti-bullying" globale.

La politique "anti-bullying" prône des valeurs telles que le respect, la tolérance, la responsabilité et des valeurs plus précises concernant les problèmes «agresseur - victime» (Sharp et Thompson, 1994 ; cité dans Elsea et Smith, 1998). Cette politique vise à mettre en place des programmes d'interventions contre le "bullying" reconnus par le personnel, les parents et les élèves, afin d'obtenir l'accord et la coopération de tous. De cette manière, chacun se sent concerné puisqu'ils ont tous leur mot à dire au sujet de la ligne de conduite à adopter.

L'élément essentiel de l'intervention est donc une ligne de conduite "anti-bullying" clairement définie qui permet à tous les membres du personnel d'adopter un certain nombre de principes et de mesures. Ces derniers devront clairement informer les élèves et les parents que le "bullying" à l'école ne sera plus du tout toléré et qu'il sera traité fermement. Besag (1989), propose qu'un document concernant la politique suivie par l'établissement concernant le règlement contre le "bullying" soit établi par l'école et qu'il soit connu par tous les élèves, les parents et les membres du personnel.

Cependant, pour que cette ligne de conduite soit admise par le personnel, les élèves et les parents, elle doit émerger d'un ensemble de séances d'informations, de discussions et de formations à propos du "bullying" impliquant toutes les parties en cause.

Sharp et Thompson (1994, cité dans Chanteux, 2000) constatent que dans la plupart des cas, les écoles ont besoin des aides de spécialistes et de formateurs extérieurs pour mener à bon terme la mise en place d'une ligne de conduite "anti-bullying".

Une politique "anti-bullying" devrait commencer à l'école primaire et continuer tout au long des études des élèves (O'Connell, 1999).

### ***1.2.2. Informer et former les enseignants et les parents aux problèmes du "bullying"***

Lutter efficacement contre les brutalités en milieu scolaire, exige selon Deboutte (1997) et Olweus (1999), une collaboration étroite et une attitude identique et cohérente entre l'établissement et les parents. Cette coopération peut s'établir en invitant les parents à prendre part aux réunions générales afin de les informer et de faire le point sur les problèmes liés à la violence (ampleur, mécanismes et causes). Les participants à la réunion devraient ensuite être invités à discuter du plan d'action et des mesures particulières que l'école souhaite mettre en place et appliquer pour affronter le "bullying".

L'étude d'Atlas et Pepler (1998) a montré que les enseignants interviennent davantage dans les épisodes de "bullying" une fois qu'ils ont été informés sur la complexité des problèmes «agresseur - victime». Les enseignants devraient donc se former afin d'identifier plus facilement le "bullying" dans leurs classes, et ainsi agir quand cela s'avère nécessaire.

De plus, sachant que les perceptions et les attitudes des enseignants confrontés aux problèmes du "bullying" peuvent influencer l'arrêt ou non des agressions, ces derniers devraient également apprendre les meilleures façons d'intervenir quand ils sont témoins d'un épisode de "bullying" (Boulton, 1997).

Les enseignants apprécieraient que des formations soient organisées car ils sont conscients de leur manque de compétence pour agir adéquatement face au "bullying".

Le programme de Tennstädt, Humpert et Dann (1990, cité dans Steffgen, Russon, Kieffer et Worré, 2001) pourrait répondre au souhait des enseignants car ce programme vise une modification du comportement de l'enseignant pour une meilleure gestion des situations de violence. En outre, les quelques stratégies proposées par Batsche et Knoff (1994) et qui ont été développées dans le deuxième chapitre, peuvent aussi aider les enseignants à contrer le phénomène du "bullying".

Olweus (1978) mentionne l'importance, pour les enseignants, d'être aidé par des spécialistes formés à ce type de problèmes. Ces spécialistes animent des discussions de groupes entre enseignants dans le but que ceux-ci puissent se référer aux expériences et opinions d'autrui à propos des problèmes "agresseur – victime" qu'ils ont rencontrés.

Deboutte (1997) ainsi que Besag (1989) considèrent que les parents ont un rôle à jouer dans la lutte contre le "bullying". En effet, les comportements des parents servant de valeur d'exemple à leurs enfants, ils doivent donc leur apprendre à se comporter avec respect les uns envers les autres.

Le programme de recherche "*Social Learning Project*" ("projet d'apprentissage social") de Patterson (1975, cité dans Olweus, 1978) a été testé dans 27 familles ayant au moins un enfant présentant des problèmes de comportement (agressif à la maison et à l'école).

Ce programme a montré que la formation des parents, qui consistait à leur apprendre des techniques pour éduquer leurs enfants de manière moins répressive, a entraîné des changements dans le comportement des enfants : une réduction approximative de 50 % des comportements mal adaptés chez les enfants qui posaient problème a pu être observé à la maison, mais pas automatiquement à l'école.

Si nous voulons réduire les problèmes de violence parmi les enfants et les adolescents, il donc est essentiel de mener des actions de manière globale en impliquant et en formant les enseignants et les élèves mais en parallèle, également les parents.

### ***1.2.3. La participation des pairs dans la lutte contre le "bullying"***

Comme nous l'avons souligné dans les chapitres précédents, les pairs sont autant que l'agresseur et la victime impliqués dans le "bullying", que ce soit en agressant la victime, en observant passivement ce qui se passe ou en intervenant afin d'aider l'élève victimisé<sup>1</sup> (Atlas et Pepler, 1998; Salmivalli, 1999). Dans la recherche d'O'Connell et al. (1999) à Toronto, auprès de 120 élèves âgés de 5 à 12 ans, 20,7 % des pairs participent activement aux agressions physiques et verbales, 53,9 % des pairs renforcent passivement le comportement de l'agresseur en étant spectateur et 25,4 % interviennent afin d'aider la victime.

Dans la cour de récréation, le comportement de l'agresseur envers la victime attire la participation des pairs car ces derniers observent l'agresseur qui a du pouvoir en faisant souffrir sa victime. De plus, l'agresseur est rarement puni pour son comportement violent. Une étude de Craig et Pepler (1997) a montré que les pairs intervenaient dans 11 % des épisodes de "bullying" et les enseignants dans seulement 4% des cas. Ce manque relatif d'intervention par les pairs peut s'expliquer d'une part, par la peur de devenir à leur tour victime, et d'autre part, par le manque de connaissances du phénomène du "bullying" et des stratégies efficaces pour le contrecarrer.

Connaissant l'influence de l'agresseur sur le comportement des pairs, une partie des interventions "anti-bullying" devraient tenter de réduire l'influence de celui-ci en aidant les pairs à considérer les comportements violents de manière négative et en les sensibilisant aux mécanismes de groupe dans le "bullying". Les programmes d'interventions tels que la "*No Blame Approach*" ("approche non culpabilisante") (Maines et Robinson, 1992) et la "*Method of Shared Concern*" ("la méthode des préoccupations partagées") (Pikas, 1989)<sup>2</sup> responsabilisent les élèves et leurs permettent de prendre conscience que leurs comportements violents influencent le "bullying". Un autre aspect important de ces programmes est qu'ils accroissent l'empathie envers la victime. De cette façon, les pairs deviennent plus conscients des problèmes «agresseur - victime» et ils tentent, par la suite, de les réduire.

Cependant, les interventions ne doivent pas s'orienter uniquement sur les pairs qui participent activement au "bullying" mais au contraire, elles doivent également inclure les pairs qui observent passivement la victime se faire "embêter" par l'agresseur. Car, à travers

---

<sup>1</sup> Ces distinctions entre les différents types de pairs ont été développées de manière plus approfondie dans le deuxième chapitre.

<sup>2</sup> Ces méthodes seront exposées brièvement dans le point 4.4.1 *Mesures centrées sur l'agresseur* p. 96.

leurs observations passives les pairs renforcent le comportement de l'agresseur en donnant comme message qu'ils approuvent ses agissements. La "*Method of Shared Concern*" convient aussi pour le travail avec les pairs passifs, car cette intervention leur permet, d'une part de comprendre que leurs comportements peuvent encourager le "bullying", même si ce n'est pas leurs intentions, et d'autre part, elle les responsabilise afin qu'ils s'entraident pour se sentir en sécurité au sein de l'école (Pepler et al.1993, cité dans Atlas et Pepler, 1998).

L'implication des pairs qui interviennent afin d'aider les victimes de "bullying" est très utile, à condition que ces élèves possèdent les ressources positives nécessaires et un statut social important reconnu par les élèves. Les rôles sociaux sont alors bien établis dans la cour de récréation et ces élèves pourront avoir assez d'influence pour intervenir avec succès dans les problèmes "agresseur – victime". Il est donc, selon divers auteurs (Atlas et Pepler, 1998; Olweus, 1978), nécessaire de les inclure dans le programme d'intervention.

Néanmoins, selon O'Connell, Pepler et Craig (1999), si des interventions impliquant les pairs sont mises en place, divers facteurs doivent être pris en compte. Premièrement, un certain pouvoir doit être accordé aux élèves qui veulent bien essayer de résoudre les agressions. Deuxièmement, les élèves mandatés ont besoin de méthodes pour s'y prendre de manière adéquate. En effet, il est important que leurs interventions ne soient pas hostiles ou agressives. De plus, celles-ci seront plus efficaces si elles font partie d'un programme "anti-bullying" global qui implique tous les membres de l'école, qui développe des règles anti-violences claires et qui ne tolère aucune forme d'agression (Sharp et Thompson, 1994).

En outre, les interventions impliquant les pairs doivent varier selon l'âge des élèves.

En résumé, les interventions contre le "bullying" doivent considérer que tous les élèves (participants, observateurs ou intervenants en faveur de la victime) sont, d'une façon ou d'une autre, impliqués dans les problèmes "agresseur – victime" et par conséquent, les interventions ne doivent pas uniquement être orientées vers l'agresseur et la victime mais également vers l'ensemble des élèves.

#### ***1.2.4. La surveillance et l'amélioration des cours de récréation***

Les élèves indiquent que les agressions s'exercent surtout dans la cour de l'école lorsque la surveillance est réduite ou lorsque de grands groupes d'élèves s'engagent dans des jeux désordonnés et turbulents (Olweus, 1999; Deboutte, 1997; Boulton, 1994). Afin d'améliorer le cadre scolaire et la situations des élèves victimes, Olweus (1999) et Deboutte (1997) soulignent combien il est important qu'un nombre suffisant d'adultes soient présents parmi les élèves pendant les récréations et que ceux-ci assurent une surveillance efficace des activités des élèves. Cependant, il est évident qu'une meilleure surveillance ne constitue pas à elle seule une mesure suffisante pour diminuer les problèmes «agresseur - victime».

Partant de la constatation que le "bullying" est principalement infligé par des agresseurs plus âgés que leurs victimes, Olweus (1999) propose d'aménager l'espace et le temps : c'est-à-dire organiser des moments différents de récréation pour les élèves plus âgés et les plus jeunes afin de diminuer les occasions pour les plus jeunes d'être ennuyés par les plus

âgés. Cette proposition permet, par la même occasion, de diminuer le nombre d'enfants présents en même temps dans le même endroit.

De plus, sachant que les élèves peuvent être davantage agressifs lorsqu'ils s'ennuient, une façon supplémentaire d'améliorer le cadre scolaire afin de lutter contre le "bullying", consiste à fournir aux élèves, un environnement bien équipé, attrayant et stimulant, incitant aux activités positives (Olweus, 1999). Ce type d'aménagement a surtout des effets positifs sur le "bullying" si les élèves sont impliqués dans les décisions (Higgins, 1994, cité dans Chanteux, 2000).

### **1.3. Au niveau de la classe**

Les observations d'Atlas et Pepler (1998) dans des classes ont montré que le "bullying" se produit plus fréquemment lorsque les élèves sont occupés à des tâches solitaires. Les agressions sont également plus fréquentes lorsqu'il n'y a pas beaucoup d'interactions avec l'enseignant et lorsque les élèves agressifs ne sont pas supervisés par le professeur. Les résultats de cette étude suggèrent donc que le manque de présence et d'attention de la part de l'enseignant sont des éléments à prendre en compte lors de l'élaboration des interventions au sein des classes afin de réduire les problèmes «agresseur - victime» de façon optimale.

Boulton (1997) considère que pour stopper le "bullying" dans les classes, il faut modifier les conceptions, les perceptions et les attitudes de l'enseignant car elles peuvent influencer l'arrêt ou non des problèmes «agresseur - victime».

Cependant, les interventions "anti-bullying" dans la classe doivent aussi inclure des mesures concernant les élèves.

#### ***1.3.1. Les règles de vie "anti-violence" dans la classe***

Selon Olweus (1999), un meilleur climat dans la classe passe entre autres par quelques règles de vie simples et spécifiques, décidées d'un commun accord par l'enseignant et les élèves. Les règles établies doivent correspondre à l'âge des élèves de la classe pour quelles soient compréhensibles et utilisables par ces derniers (Deboutte 1997).

Olweus (1999) propose trois règles qui constituent un bon point de départ : Le but principal de la première règle "*je ne dois pas agresser les autres élèves*" est de ne pas tolérer les violences entre élèves. La seconde règle "*je dois essayer de venir en aide aux élèves agressés*", permet, entre autres, aux élèves de la classe de signaler qu'un élève est agressé sans se considérer comme un "rapporteur". Il faut donc expliquer aux élèves que le but de cette règle n'est pas de désigner le coupable mais bien de protéger la victime. La troisième règle "*je dois m'efforcer de faire participer les élèves qui sont souvent exclus*" suggère aux élèves d'aller vers les élèves isolés afin de les inclure dans les activités. Cependant, pour que les élèves se sentent davantage tenus de respecter les règles de vie, les types de comportements auxquels ces règles renvoient doivent être clairement expliqués et les élèves doivent

absolument participer à leur élaboration. De plus, nous pensons qu'il faut leur spécifier que c'est dans l'intérêt de tous, mais également le leur, de respecter les règles mises en place.

Mais selon Salmivalli (1999), dire aux élèves que la meilleure chose à faire est de venir en aide aux élèves agressés, est beaucoup plus facile à dire qu'à faire. En effet, même si les élèves souhaitent apporter leur aide aux victimes, certaines aptitudes et attitudes sur la manière adéquate d'agir sont nécessaires. Si un élève n'a jamais défendu de victimes auparavant, il éprouvera des difficultés de le faire pour la première fois dans une situation de "bullying" réel. Sachant cela, Salmivalli propose des exercices tels que le théâtre, les jeux de rôle, etc. qui peuvent être utiles pour répéter, dans un contexte sûr, certains comportements "anti-bullying" tel que : dire à l'agresseur de cesser de brutaliser la victime.

Olweus (1999) et Deboutte (1997) soulignent les effets bénéfiques sur le climat ambiant de la classe lorsque l'enseignant valorise et encourage les élèves à propos d'un comportement positif et respectueux des règles et lorsqu'il adopte une attitude attentionnée envers ses élèves. De plus, ces différentes attitudes peuvent certainement améliorer les relations entre les élèves et les enseignants et, peut-être, inciter les victimes à confier leurs difficultés.

Cependant, la compréhension bienveillante et les compliments de l'enseignant ne sont pas suffisants pour modifier le comportement de certains élèves agressifs. Le recours à des sanctions cohérentes, c'est-à-dire adaptées à l'âge, au sexe et à la personnalité de l'élève s'avère donc aussi nécessaire en cas de comportement agressif et d'infraction au règlement. La question des sanctions doit, bien évidemment, avoir été soulevée au moment de la discussion des règles anti-violence (Olweus, 1999).

Deboutte (1997) considère que les sanctions ne doivent jamais être appliquées sans raison ni de façon hostile, blessante ou humiliante. Elles ne doivent viser que le comportement négatif et doivent permettre la réhabilitation. Les meilleures sanctions sont celles qui suivent immédiatement l'agression et se réfèrent clairement à la faute commise. De plus, une sanction n'est une sanction que si elle est ressentie comme ennuyeuse, punissante et contraignante par l'élève<sup>3</sup>.

### ***1.3.2. Conseil de classe hebdomadaire***

Ces rencontres permettent aux élèves et à l'enseignant de développer et de clarifier les règles de vie "anti-violence" de la classe, et le choix des sanctions à appliquer en cas de violations de ces règles. Une partie de ces réunions peut également être consacrée aux divers aspects d'interaction entre les élèves, et entre les élèves et l'enseignant. Un temps de discussion peut aussi être établi pour encourager les élèves à réfléchir et discuter ensemble de leur propre comportement dans les situations de "bullying" et recevoir des feedback de la part des élèves et de l'enseignant (Salmivalli, 1999).

---

<sup>3</sup> La thématique des sanctions a été abordée de manière plus approfondie dans le deuxième chapitre sur les agresseurs du "bullying".

Deboutte (1997) pense que ces moments d'échanges réguliers sont l'occasion pour les élèves de formuler leur opinion, d'exprimer leurs sentiments, d'apprendre comment réagir par rapport aux conflits et comment élaborer ensemble des solutions. Ces échanges peuvent être introduits au moyen d'outils divers. Par exemple, dans le "Sheffield Anti-Bullying Project", des vidéos<sup>4</sup> et des livres<sup>5</sup> étaient utilisées comme support pour discuter des problèmes «agresseur - victime» entre élèves.

Cowie et Sharp (1994), et Pepler, Craig, Ziegler et al., (1993) utilisent diverses activités, telles que : jouer des rôles, raconter des histoires, faire du théâtre, etc. pour aborder les problèmes du "bullying" et pour, dans un deuxième temps, explorer les sensations associées aux différents rôles des participants (la victime, l'agresseur, les témoins, etc.) : Que ressent un observateur ou un assistant de l'agresseur ? Quelles sont les souffrances endurées par la victime du "bullying" ? Pourquoi est-ce si difficile de prendre parti pour la victime et de la supporter ?

### ***1.3.3. Travailler ensemble dans la solidarité et le respect de l'autre***

Olweus (1978) a proposé, pour résoudre le "bullying" en classe, que les enseignants cultivent "*an ethos of peer support*" ("une éthique de support par les pairs") qui consiste en l'encouragement d'attitudes altruistes afin qu'il existe plus de solidarité et d'entraide entre les pairs.

Rigby (1994, cité dans Chanteux, 2000) semble aussi d'accord sur l'importance à accorder à la sensibilisation et à l'éducation à la tolérance entre élèves car il propose une éducation à la sensibilité : "des changements dans les pensées peuvent être obtenus par une augmentation du savoir et par le développement du raisonnement, alors que des changements dans les valeurs peuvent être obtenus en augmentant la sensibilité des enfants aux autres."

Deboutte (1997) considère que si les élèves apprennent à prendre soin des autres, si les enseignants leur donnent des responsabilités adaptées et apprennent à coopérer, il y aurait moins de problèmes «agresseur - victime».

Olweus (1999) envisage l'apprentissage coopératif comme une méthode d'enseignement susceptible de servir d'outil de prévention et de lutte contre le "bullying" car il incite les élèves à travailler en groupe en adoptant une attitude plus tolérante et plus positive entre eux. En effet, cette méthode crée une dépendance mutuelle positive entre les groupes d'élèves qui apprennent à se montrer plus serviables et plus solidaires les uns envers les autres.

Rigby (1994, cité dans Chanteux, 2000) pense également que plus les enfants fonctionnent sur un mode coopératif, moins il y aura de "bullying". En effet, la coopération entre pairs leur apprend à accepter et tolérer les opinions des autres. Quand les normes d'un

---

<sup>4</sup> Par exemple, "*Sticks and Stones*" (Central TV, 1990) ou "*Only Playing, Miss*" (Nety-Neti Theatre Company, 1991).

<sup>5</sup> Par exemple, "*The Heartstone Odyssey*" (Kumar, 1995).

groupe sont orientées vers la coopération et la tolérance, un climat "anti-bullying" peut, alors, s'y développer.

## **1.4. Au niveau individuel**

Une autre manière de lutter contre le "bullying" à l'école est de centrer les interventions sur les individus. À l'intérieur des approches centrées sur les personnes, il est possible de distinguer celles qui offrent une aide aux agresseurs de celles qui visent les victimes (Nolting et Knop, 1998, cité dans Steffgen, Russon, Kieffer et Worré, 2001).

Afin d'aider l'agresseur et la victime, Olweus (1999) souligne l'importance d'engager le dialogue avec eux.

Les programmes d'intervention s'adressant aux agresseurs et aux victimes pourraient prévoir des entretiens individuels ou de groupe afin que les enfants puissent exprimer leurs préoccupations et leurs angoisses et ainsi acquérir des aptitudes sociales appropriées. Améliorer les aptitudes sociales des élèves impliqués dans le "bullying" peut réduire le risque de problèmes comportementaux d'intériorisation (manque de confiance en soi, repli sur soi, dépression, anxiété, etc.) et d'extériorisation (hyperactivité, agressivité, inattention, etc.) que nous avons développé précédemment (Craig, Peters et Konarski, 1998; Deboutte, 1997).

### ***1.4.1. Mesures centrées sur l'agresseur***

Dans un premier temps, l'accent doit être mis sur l'inadmissibilité des comportements violents. Le message adressé aux agresseurs doit être clair et préciser qu'aucune violence n'est tolérée dans l'école et qu'elles sont toutes sanctionnées sur base des règles de vie "anti-violence" mises en place avec eux (Besag, 1989).

Ensuite, les interventions auprès des agresseurs doivent s'articuler sur leurs lacunes particulières telles que le manque d'empathie, la résolution de problèmes, les aptitudes sociales et la maîtrise de soi (Craig, Peters et Konarski, 1998).

Néanmoins, pour réorienter les comportements violents, Besag (1989) et Deboutte (1997) suggèrent que les agresseurs soient également aidés à découvrir d'autres aspects ou ressources positives de leur personnalité et à changer leur manière d'entrer en relation avec les autres. Cette aide peut être apportée si tous les adultes (enseignants, éducateurs et parents) leur donnent des critiques positives, leur disent quand ils apprécient un acte, une parole ou une attitude de leur part et leur donnent de véritables responsabilités à la hauteur de leurs capacités. Il s'agit ainsi d'aider l'agresseur à enrichir et adapter ses comportements dus à son besoin de domination et de contrôle.

Le programme de Schwenkmezger, Steffgen et Dusi (1999, cité dans Steffgen, Russon, Kieffer et Worré, 2001) permet aux agresseurs potentiels d'acquérir une gestion constructive de leur colère. En partant du principe que la colère peut déclencher un

comportement agressif, ce programme fournit aux agresseurs des stratégies efficaces pour gérer leurs sentiments de colère et leur besoin de domination et de contrôle.

Nolting et Knopf (1998, cité dans Steffgen, Russon, Kieffer et Worré, 2001) proposent quant à eux (comme mesures d'aide aux élèves violents), le développement des facteurs de réduction de l'agressivité, un travail pédagogique sur la modification du comportement, une défense non hostile face à une agression et des entretiens individuels avec les agresseurs.

Le programme de Petermann et Petermann (1993, cité dans Steffgen, Russon, Kieffer et Worré, 2001) a pour but, quant à lui, de réduire les attitudes comportementales agressives des enfants et des adolescents en utilisant un plan de travail composé de divers éléments : des techniques de relaxations, des films vidéos et des histoires sur des conflits, des jeux de rôles, etc.

D'autres programmes d'interventions telles que la "*No Blame Approach*" (Maines et Robinson, 1992) et la "*Method of Shared Concern*" (Pikas, 1989), responsabilisent, entre autres, les agresseurs en leur permettant de prendre conscience de leurs comportements violents et en accroissant l'empathie envers la victime. Ces programmes diffèrent des précédents car ils ne travaillent pas uniquement avec les agresseurs mais aussi avec l'élève qui a subi les agressions.

Maines et Robinson (1992, cité dans O'Connell, Pepler et Craig, 1999) ont développé la "*No Blame Approach*" qui comprend différentes étapes : interviewer la victime, communiquer au groupe comment se sent la victime, attribuer des responsabilités au groupe, demander des propositions de solutions aux élèves, donner la responsabilité d'action au groupe et rencontrer individuellement les participants. Ils considèrent que punir les agresseurs n'est pas une bonne solution car elle renforce les valeurs hiérarchiques et de dominance à travers la force ; par conséquent l'approche des auteurs a été construite pour renforcer les valeurs d'empathie et de coopération chez les agresseurs et les pairs.

Pikas (1989, cité dans O'Connell, Pepler et Craig, 1999) a créé la "*Method of Shared Concern*" pour des situations de "bullying" en groupe qui est considérée selon Rigby (1994, cité dans Chanteux, 2000) comme une approche plus élaborée car d'une part, elle tient compte de la nécessité d'une assistance socio-psychologique individuelle et d'autre part, elle prévoit une meilleure protection pour les victimes. Cette approche comprend aussi différentes étapes : Premièrement, il y a des entretiens individuels entre l'enseignant et les différents agresseurs avec pour objectif d'établir "*an area of shared concern*" ("un lieu et un moment de préoccupation partagée") à propos de la situation de la victime. Ensuite, chaque élève propose une solution réaliste au problème et sa mise en pratique. Parallèlement, se met en place une rencontre avec la victime qui vise à apporter un soutien et à démontrer aux victimes provocatrices qu'elles ont une certaine responsabilité dans ce qui se passe. Lors d'un deuxième entretien, les différents élèves sont préparés à une rencontre commune entre le ou les agresseurs et la victime. Enfin, la rencontre entre les deux parties a lieu lorsque l'enseignant estime qu'une communication et des échanges positifs seront possibles.

La plupart des programmes centrés sur l'agresseur visent un changement de leurs comportements, mais il faudrait également des entretiens de soutien moral ou psychologique, car ces élèves sont également en grande souffrance.

### **1.4.2. Mesures centrées sur la victime**

Afin d'obtenir une aide, Olweus (1999) propose "*un fil d'écoute*" qui permettrait aux élèves victimisés de s'adresser à un psychologue scolaire, à un conseiller d'orientation ou à un enseignant motivé qui consacrerait quelques heures par semaine à répondre aux appels des élèves désirant parler de leur situation en gardant l'anonymat. La tâche principale de ce "*fil d'écoute*" serait d'écouter la victime de "bullying" et de lui apporter un soutien moral ou psychologique.

Cette écoute permet, d'après Rigby (1994, cité dans Chanteux, 2000), de diminuer le lien entre le stress d'être victime et des problèmes de santé qui peuvent en être le résultat.

Une thérapie ou une forme de soutien plus active pourrait, par la suite, être proposée aux victimes pour les aider à s'en sortir. Selon Besag (1989) et Deboutte (1997), ces entretiens leur permettraient d'acquérir de nouvelles compétences qui leur donneraient les capacités de résister aux agresseurs et de s'affirmer lorsqu'ils en sont victimes.

Dans les entretiens avec les victimes, on encourage ces dernières à s'exprimer et on confirme l'intention de l'école de veiller à les protéger contre de nouvelles manifestations de "bullying" car, bien souvent, les victimes ont peur des éventuelles représailles (Olweus, 1999).

Les "*assertiveness trainings*" ("formation à l'affirmation de soi") sont des programmes qui aident les victimes à devenir moins vulnérables et qui leur apprennent la bonne manière de réagir aux problèmes "agresseur – victime". En effet, les "*assertiveness trainings*" encouragent les victimes à faire preuve de confiance et à augmenter leur estime de soi pour résoudre les situations de "bullying" en adoptant les stratégies adéquates<sup>6</sup> (Cowie et Sharp, 1996, cité dans Elsea et Smith, 1998).

Ayant montré que les victimes étaient souvent dans l'incapacité de réagir de façon suffisamment assurée, il est important d'améliorer leur niveau de confiance, leur capacité à prendre contact et à s'insérer socialement, mais aussi leur capacité à gérer les conflits et leur image d'elles-mêmes. L'amélioration de l'image de soi des victimes peut, peut-être, se faire en leur offrant les possibilités d'obtenir de l'attention et de la reconnaissance dans leur groupe de pairs (Craig, Peters et Konarski, 1998).

Une autre manière de soutenir les victimes, est de leur indiquer à qui s'adresser pour obtenir de l'aide en cas de victimisation. Les victimes pourraient être encouragées à parler à un enseignant en qui elles ont confiance ou comme nous l'avons déjà précisé, à un élève formé pour intervenir dans les problèmes «agresseur - victime». En effet, il existe des programmes "*peer counselling*" ("conseil par les pairs") (Cowie et Sharp, 1996, cité dans Elsea et Smith, 1998) qui forment des élèves plus âgés et respectés pour résoudre les conflits. Les élèves souffrant de victimisation pourraient donc s'adresser à ces "*peer counsellors*" pour obtenir de l'aide.

---

<sup>6</sup> Par exemple : pour les victimes réagissant agressivement, défendre ses droits sans agresser l'autre.

Néanmoins, Olweus (1999) suggère que l'enseignant informe les parents des difficultés de leur enfant lorsqu'il découvre qu'un élève est victime de "bullying", afin qu'une coopération entre les parents et l'enseignant s'établisse pour aider l'élève victimisé.

### ***1.4.3. Solliciter les familles d'enfants agresseurs et victimes***

Comme le suggère Olweus (1999), l'école se doit de prendre contact avec les parents de l'enfant qui est impliqué dans des problèmes «agresseur - victime», en tant qu'agresseur ou victime, afin de renseigner les parents sur les problèmes de "bullying" de l'enfant et sur les façons de les gérer (Craig, Peters et Konarski, 1998). Comme nous l'avons vu précédemment, une fois sensibilisés, les parents peuvent être en mesure d'apporter leur aide, afin de mettre fin aux violences infligées ou subies par les élèves, en adoptant une stratégie commune avec l'enseignant et l'école.

Selon Besag (1989) et Deboutte (1997), pour améliorer ou changer les comportements des agresseurs et des victimes, il est utile de travailler avec les parents qui peuvent épauler le travail entrepris par l'école.

Lorsque leur enfant agresse d'autres élèves, Olweus (1999) considère que les parents ont un grand rôle à jouer dans l'amélioration de la situation afin d'aider leur enfant à changer ses attitudes et ses comportements hostiles et négatifs. Les parents, comme c'était le cas pour les enseignants, doivent faire comprendre à leur enfant qu'ils n'accepteront plus ce genre de comportement à l'avenir. En réagissant systématiquement de manière répressive, l'école et les parents offrent à l'enfant agressif, plus de chance d'évoluer et donc de s'améliorer (Deboutte, 1997).

Les parents vont mettre en place quelques règles de vie familiale simples que l'enfant devra impérativement respecter. En cas d'infraction de ces règles de la part de l'enfant, une sanction sera envisagée (Deboutte, 1997).

De plus, les parents pourraient proposer à leur enfant agressif une activité (judo, football, basket-ball, etc.) lui permettant de canaliser sa force physique et son besoin de domination tout en respectant un ensemble de règles (Olweus, 1999; Deboutte, 1997).

Lorsque leur enfant est brutalisé, les parents doivent tout d'abord considérer que le problème est sérieux et rassurer leur enfant en disant qu'ils feront tout ce qui est possible de faire pour que la victimisation cesse (Lawson, 1994).

Ensuite, quand un enfant est constamment victime de "bullying" c'est, le plus souvent, son manque d'assurance qui fait de lui une cible pour les agresseurs. Il faut donc l'aider à acquérir plus d'assurance et de confiance en lui en l'encourageant à découvrir et exploiter ses potentialités (Olweus, 1999; Deboutte, 1997; Lawson, 1994).

Les parents peuvent également aider leur enfant à se lier avec un élève de la classe calme et sympathique en le soutenant lorsqu'il rencontre un obstacle (Deboutte, 1997).

En effet, il est important que les parents adoptent une attitude qui encourage leur enfant à nouer des liens et à s'investir dans des activités en dehors du cadre familial<sup>7</sup>, au lieu de le surprotéger. Car cette surprotection de la part des parents risque d'augmenter l'isolement de leur enfant par rapport aux autres élèves et inhiber le processus de formation de liens avec les pairs (Olweus, 1999; Deboutte, 1997).

En conclusion, aussi bien les agresseurs que les victimes ont besoin du soutien de leurs parents et d'un suivi par des professionnels pour changer leurs comportements qui influencent le "bullying".

## **1.5. Les résultats de différents programmes d'interventions "anti-bullying"**

Le programme d'intervention d'Olweus (1997)<sup>8</sup> était basé sur approximativement 2.500 élèves dans 42 écoles primaires et écoles secondaires à Bergen en Norvège. Les sujets de l'étude ont été suivis pendant une période de deux ans et demi, de 1983 à 1985. L'objectif principal du programme d'intervention était de réduire le plus possible les problèmes «agresseur - victime» et de prévenir le développement de nouveaux problèmes.

Les principaux résultats du programme d'intervention d'Olweus (1999, 1997) sont une réduction de 50 % du "bullying" direct et indirect, quels que soient le sexe et l'âge des élèves et des comportements anti-sociaux en général (vol, bagarres, délinquance, ébriété, etc.). En même temps qu'une amélioration du climat scolaire : meilleure discipline, plus de relations sociales positives, une attitude plus positive à l'égard du travail scolaire et de l'école. De plus, le programme d'intervention semble également avoir réduit considérablement le nombre de nouvelles victimes.

Les résultats positifs du programme norvégien ont poussé d'autres pays à s'attaquer aux problèmes du "bullying". Cependant, les résultats des différentes études ont révélé des pourcentages nettement inférieurs et même inconsistants concernant les effets des programmes d'interventions.

Roland (Munthe et Roland, 1989, cité dans Stevens, Bourdeaudhuij et Van Oost, 2000) a répliqué l'étude d'Olweus, à Rogaland en Norvège, auprès de 7.000 élèves, âgés de 8 à 16 ans. Contrairement à Olweus, il a observé une légère augmentation dans le fait d'être agresseur et victime. Au Canada, Atlas et al. (1994, cité dans Elsea et Smith, 1998) observèrent également, auprès d'élèves âgés de 8 à 14 ans, une légère augmentation dans le fait d'être victime. Cependant, après deux ans d'intervention, les résultats étaient positifs.

---

<sup>7</sup> Par exemple : les mouvements de jeunesse, un sport d'équipe ou des séjours en dehors de la maison.

<sup>8</sup> "L'objectif principal du programme peut être décrit comme une restructuration de l'environnement social. Le programme met l'accent sur les comportements et les attitudes caractérisées par l'association d'engagement positifs des enseignants et des parents, des limites strictes aux comportements inacceptables et l'utilisation cohérente de sanctions elles-mêmes non brutales en cas de violation des règles" (Olweus, 1997, p.509).

La plus grande réplique du programme d'intervention "anti-bullying" d'Olweus a été le "*DFE Anti-Bullying Project*" mené par Smith et Sharp (1994, cité dans Stevens, Bourdeaudhuij et Van Oost 2000) de 1991 à 1993 dans 17 écoles primaires et 7 écoles secondaires. Environ 7000 élèves ont complété une version modifiée du questionnaire d'Olweus afin de comparer les résultats 2 ans après la mise en place du programme d'intervention. Ce programme comprenait des aménagements aussi bien au niveau de l'école et de la classe qu'au niveau individuel (voir les points précédents).

Dans l'évaluation des résultats, les chercheurs constatent plusieurs choses :

Tout d'abord, la plupart des interventions mises en place dans les écoles pouvaient être considérées comme utiles et efficaces si elles étaient associées à une politique "anti-bullying".

En comparant les données obtenues avant toute intervention et deux ans plus tard, les chercheurs ont observé des réductions significatives pour différents indicateurs du "bullying" selon les écoles. Ils ont également constaté de grandes variations entre les écoles selon les interventions mises en place. En effet, les écoles ayant mis en place plus d'interventions différentes obtenaient des résultats supérieurs.

Dans les écoles primaires, il y avait une baisse moyenne de 17 % dans le nombre d'élèves brutalisés, et une baisse de 7 % dans le nombre d'élèves qui brutalisaient les autres. Dans le secondaire, le personnel se sentait plus prêt à parler à l'agresseur.

La grande majorité (90 %) des élèves, aussi bien en primaire qu'en secondaire, ont reconnu les efforts fait par leur école, et la plupart des élèves (80 %) ont affirmé que le problème du "bullying" au sein de leur école est devenu moins important.

Les chercheurs ont constaté combien il est essentiel que tous les membres du personnel soient impliqués dans le développement de la politique, et qu'ils débattent longuement de ce thème afin que la ligne de conduite "anti-bullying" soit acceptée par tous.

Les "*assertiveness trainings*" et la "*Method of Shared Concern*" ont également donné des résultats positifs. Cependant, le maintien de ces effets dépendait de la mise en place d'autres mesures "anti-bullying" au sein de l'école. L'amélioration des cours de récréation et l'augmentation de l'implication des pairs ont également produit des effets positifs.

Ces résultats montrent que lorsque les écoles sont prêtes à faire un effort, il est possible de réduire le "bullying" au sein de celles-ci. Afin de mener à bien ce type de projet, Elsea et Smith (1998) attirent l'attention sur trois points :

Premièrement, les écoles doivent être conscientes de l'importance de maintenir le programme d'intervention en l'adaptant en fonction des évolutions pour qu'il soit efficace à long terme.

Deuxièmement, les programmes devraient être modifiés afin que les méthodes soient plus efficaces pour diminuer le "bullying" chez les filles. En effet, toutes les écoles ont réduit avec succès le taux des garçons victimisés tandis que chez les filles, les résultats étaient moins bons.

Troisièmement, des efforts sont encore à faire pour que les victimes soient prêtes à parler à quelqu'un. Aucune des écoles, n'a, en effet, réussi à ce que plus de victimes viennent spontanément rendre compte des épisodes de "bullying".

Stevens, Bourdeaudhuij et Van Oost (2000) rendent compte d'un programme d'intervention "anti-bullying" au sein d'écoles primaires et secondaires flamandes (Stevens et Van Oost, 1994). Le programme d'intervention flamand a été développé en se basant sur les principes du programme "anti-bullying" d'Olweus que nous avons détaillé précédemment.

Suivant ceci, le programme mis sur pied s'est réparti en trois modules reprenant les trois niveaux d'interventions afin d'intervenir de façon globale (l'école, la classe et le niveau individuel).

Les résultats de l'étude confirment que les programmes "anti-bullying" peuvent être efficaces pour diminuer les problèmes de violence au sein des écoles et plus particulièrement dans les écoles primaires.

Stevens, Bourdeaudhuij et Van Oost (2000) avancent que les différences observées entre les écoles primaires et secondaires peuvent être dues à des caractéristiques organisationnelles. Tout d'abord, ils ont observé que dans les écoles du secondaire, les enseignants ont des horaires complexes qui les empêchent d'assurer une surveillance continue et un suivi global des élèves. Ensuite, l'implantation du programme d'intervention dans les écoles du secondaire est plus compliquée.

Les résultats de certaines études confirment qu'avec un programme d'intervention approprié, il est tout à fait possible de réduire les problèmes «agresseur - victime» dans les écoles. Mais sachant que d'autres études n'ont pas obtenu de résultats positifs après l'implantation de programmes, il est utile de continuer les recherches pour évaluer l'efficacité de certains programmes d'interventions "anti-bullying" dans les écoles afin d'augmenter les connaissances.

Nous pensons qu'il faut aussi se demander pourquoi ces programmes n'ont pas donné des résultats positifs. Peut-être était-ce parce qu'ils n'étaient pas appliqués dans une politique globale de lutte contre le "bullying" mais simplement comme une recette miracle.

## **1.6. Conclusion**

Dans ce chapitre, nous avons montré ce dont les écoles disposent comme moyens pour réduire le phénomène du "bullying". De toutes ces études, il ressort des conclusions semblables.

Tout d'abord, les établissements doivent élaborer et mettre en œuvre des politiques de lutte contre les problèmes «agresseur - victime». De concert avec les enseignants, les parents et les élèves, le directeur de l'école devrait établir une politique de tolérance zéro et proposer des mesures disciplinaires appropriées à l'égard du "bullying". Il devrait également proposer pour les enseignants des possibilités de perfectionnement professionnel.

De plus, le personnel de l'école devrait travailler à instituer une culture scolaire destinée à changer les attitudes vis-à-vis du "bullying" et à favoriser un environnement où les actes de violence envers les autres élèves ne sont pas tolérés.

Pour que les comportements et les convictions qui sous-tendent les problèmes «agresseur - victime» changent, il faut des interventions qui s'attaquent aux agresseurs et aux victimes particulières mais aussi au milieu scolaire et aux familles.

Néanmoins, deux conditions générales se révèlent indispensables, afin qu'un programme d'intervention puisse être implanté avec succès dans une école. Premièrement, la reconnaissance par toutes les personnes impliquées de la gravité du problème «agresseur - victime» au sein de leur école, et deuxièmement, un engagement sérieux de toutes ces personnes.

Enfin, plus la mise en application des interventions est précoce, plus les chances sont élevées qu'elles puissent prévenir le développement et la chronicité des comportements problématiques.