



Educational and Community Supports

LA PRÉVENTION DU COMPORTEMENT INTIMIDANT

DANS LE SOUTIEN AU COMPORTEMENT POSITIF



Outiller les élèves dans le but de réduire le comportement intimidant à l'aide d'un ensemble intégré de soutien au comportement positif et d'un enseignement explicite, en se basant sur une reformulation de la compréhension du comportement intimidant.

Auteurs : Scott Ross, M.S., Rob Horner, Ph.D., Bruce Stiller, Ph. D.



Traduction : Parocom

Traduction autorisée de la version originale Bully Prevention in Positive Behavior Support publiée par Educational and Community Supports de l'Université de l'Orégon, 2008.

Conception graphique : Studio Unika

Une initiative parrainée par les trois conseils scolaires de langue française de l'Est de l'Ontario : le Conseil des écoles catholiques du Centre-Est (CECCE), le Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario (CEPEO) et le Conseil scolaire de district catholique de l'Est ontarien (CSDCEO) et rendue possible grâce à une subvention du ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse de l'Ontario, juin 2012.

TABLE DES MATIÈRES

Avant d'intervenir.....	3
1. L'enseignement de l'approche (Partie 1)	5
Objectifs et démarche.....	5
Enseigner les habiletés de responsabilité sociale	7
2. L'enseignement de l'approche (Partie 2)	9
Comment répondre aux consignes de « arrête / éloigne-toi / parle »	10
Pratique de groupe	10
3. Le commérage	12
Arrête/éloigne-toi/parle sur le commérage.....	12
Pratique de groupe	13
4. Les commentaires inappropriés	14
Arrête/éloigne-toi/parle sur les commentaires inappropriés	14
Pratique de groupe	15
5. La cyberintimidation	16
Arrête/éloigne-toi/parle sur la cyberintimidation.....	16
Pratique de groupe	17
6. La supervision du comportement	18
Introduction	18
Les habiletés de responsabilité sociale	18
Suivi auprès des élèves	20
Le renforcement associé aux comportements appropriés	20
Donner suite à des rapports de comportement intimidant.....	20
7. Le suivi auprès du personnel	22
Introduction	22
Sondage sur l'efficacité de la PCI-SCP	23
Arbre décisionnel	24
8. L'origine du programme	25
L'impact du comportement intimidant.....	25
Les interventions courantes.....	26
Le programme PCI-SCP	27
Le cadre conceptuel qui sous-tend le programme PCI-SCP.....	28
9. Références.....	33

Avant d'intervenir...

Avant de passer à la mise en œuvre d'un programme de prévention du comportement intimidant selon l'approche du Soutien au comportement positif (PCI-SCP) dans votre école, il est important de bien comprendre les signaux et le plan d'aménagement taillés aux besoins spécifiques de votre contexte scolaire. En vous assurant d'accorder la considération voulue à ces questions, vous favorisez nettement la probabilité que les élèves et les membres du personnel acceptent et adoptent le programme.

Le signal « arrête »

La prévention du comportement intimidant selon l'approche du Soutien au comportement positif fait état d'un protocole de réponse à trois volets dans le but de composer avec le comportement intimidant ou problématique, soit « arrête », « éloigne-toi » et « parle ». Cette terminologie est appropriée à la plupart des contextes, mais dans certaines circonstances (surtout pour les élèves plus vieux), ce langage peut sembler enfantin ou quelque peu « coincé » ou « vieux jeu ». Donc, le genre de langage auquel on aura recours dans chacun des trois volets devrait faire l'objet de discussion avant l'implantation du programme. Les élèves des cycles plus avancés pourraient souhaiter voter sur l'appellation des signaux ou le personnel peut décider du genre de signaux qui fonctionneraient mieux dans leur école, mais deux éléments devraient faire partie des discussions. Dans un premier temps, les signaux doivent être courts, faciles à retenir, et d'utilisation pratique. Les signaux trop compliqués réduiraient l'efficacité de leur emploi. Dans un deuxième temps, quel que soit le signal choisi par l'école, TOUTE L'ÉCOLE sera tenue de l'utiliser. Différentes classes et différents niveaux ne peuvent pas avoir leurs propres signaux puisque cela compromettrait la clarté de la séquence de réponses.

Les exemples suivants peuvent être utilisés au lieu de « Arrête » :

« Temps mort »

« Cesse ça »

« Ça déborde »

« Trop loin »

Le geste qui accompagne la consigne « Arrête » devrait aussi faire l'objet de discussion et peut inclure :



Le plan de mise en oeuvre du programme

En plus de faire le point sur le langage à être employé, il importe de comprendre l'importance d'enseigner le programme de la prévention du comportement intimidant dans le Soutien au comportement positif (PCI – SCP) le plus efficacement possible. À cette fin, le programme a été réparti en cinq leçons. La leçon 1 fait voir la plupart des composantes, y compris la réponse arrête/éloigne-toi/parle et comprend aussi une gamme d'activités de pratique à l'intention de la classe entière. Cette leçon prend environ 50 minutes à compléter. La leçon 2, préférablement abordée la journée suivante, ne prend que 30 minutes et comprend les façons dont on doit répliquer lorsque quelqu'un invoque la réponse *arrête / éloigne-toi / parle* à son égard et prévoit aussi des activités essentielles de pratiques de groupe.

Les leçons 3 à 5 du guide proposent des exemples spécifiques de façons d'utiliser correctement la réponse *arrête / éloigne-toi / parle* et devraient être présentées pour une durée de 10 à 15 minutes, une ou deux fois par semaine. De façon plus précise, ces sections misent sur la pratique liée aux moyens par lesquels on traite du commérage, des commentaires inappropriés et de la cyberintimidation.

La section 6 traite du curriculum de supervision. On y précise comment la supervision devrait être effectuée dans des endroits non structurés tels que dans la cafétéria, dans le gymnase, dans les couloirs et sur le terrain de jeu. Utilisée dans chacun des milieux indiqués, cette pratique se penche sur les modalités de revoir les façons de rapporter des problèmes de comportement intimidant ou inapproprié, des façons de renforcer l'utilisation appropriée d'*arrête / éloigne-toi / parle* aussi bien que des stratégies à employer pour suivre de près les cibles et les instigateurs chroniques. À la lueur du fait que les surveillants jouent des rôles déterminants dans la généralisation des leçons apprises en classe, cette partie constitue une composante critique du programme PCI-SCP. Si nous ne répondons pas de façon réelle et significative aux problèmes de comportement à l'extérieur de la salle de classe, la probabilité que les élèves, dans les circonstances qui le requièrent, fassent appel aux composantes du programme en souffrira.

La section 7, où l'on explore le suivi donné par les membres du personnel, constitue une occasion choisie de jauger la mesure dans laquelle le programme fonctionne. En se fondant sur les réponses données à un sondage, des modifications peuvent être apportées sur les modalités par lesquelles le programme est mis en œuvre.

Finalement, la section 8 fait état de toutes les références utilisées dans l'ensemble du guide aussi bien que des ressources aptes à favoriser l'utilisation efficace et efficiente du programme.

L'enseignement de l'approche (Partie 1)

La prévention du comportement intimidant

Durée : 50 minutes

Objectifs :

- Établir les valeurs et les attentes liées aux discussions de groupe.
- Enseigner de 3 à 5 attentes pour tous les élèves de l'école en ce qui a trait au comportement à l'extérieur de la salle de classe.
- Enseigner les habiletés de responsabilité sociale (arrête / éloigne-toi / parle).
- Pratiquer.

Démarche :

I. Préciser la façon d'enseigner les attentes formulées de façon positive selon les 3 à 5 valeurs en vigueur pour tous les élèves de l'école.

Les exemples pourraient inclure :

- Sois en sécurité – garde les mains et les pieds dans ton espace pendant les leçons.
- Sois respectueux – une seule personne parle à la fois.
- Sois responsable – mets en pratique ce que tu apprends.

II. Discuter des attentes qui devraient être en place à l'extérieur de la salle de classe.

Les exemples pourraient inclure :

- Dis des choses plaisantes à l'égard des autres élèves.
- Marche dans les couloirs ou dans la cafétéria.
- Garde les mains et les pieds bien en place en tout temps.

III. Discuter des exemples de comportements qui ne concordent pas avec les valeurs de l'école.

Des exemples peuvent inclure :

- Courir dans les couloirs ou dans la cafétéria.
- Lancer des objets à un autre élève.
- Frapper, donner des coups de pied ou restreindre les mouvements de quelqu'un.
- Parler en mal de quelqu'un à son insu.
- Menacer un autre élève en jouant au basketball ou au soccer.
- Insulter quelqu'un verbalement.

IV. Discuter de motifs qui peuvent expliquer pourquoi les jeunes démontrent des comportements problématiques à l'extérieur de la salle de classe.

La chandelle en-dessous d'une tasse de verre

Matériel requis :

- Petite chandelle
- Tasse de verre transparente que l'on peut placer par-dessus une chandelle
- Allumettes ou briquet

Démarche :

1. Comparer le feu et le comportement problématique avec la classe (allumer la chandelle).
 - Les deux peuvent être brillants et les deux peuvent blesser.
2. Expliquer que le comportement intimidant requiert l'attention des pairs pour être maintenu, de la même façon qu'une chandelle a besoin d'oxygène pour alimenter le feu.
3. Discuter des divers genres d'attention des pairs.
 - Argumenter avec quelqu'un qui vous taquine.
 - Rire aux dépens de quelqu'un qui se fait ridiculiser.
 - Observer un comportement intimidant sans intervenir.
4. Expliquer comment le fait d'enlever l'attention des pairs équivaut à priver la chandelle d'oxygène (couvrir la chandelle allumée avec une tasse de verre transparente et voir la flamme s'éteindre).
5. Les élèves peuvent agir de façon à enlever l'attention des pairs qui sert à alimenter le comportement intimidant en :
 - Demandant à quelqu'un qui taquine d' « arrêter ».
 - S'éloignant du comportement intimidant.
 - Aidant un autre élève en disant « arrête » et en s'éloignant avec elle ou lui du comportement problématique.
 - Avisant un adulte.

V. Enseigner les habiletés de responsabilité sociale (arrête / éloigne-toi / parle).

Décrire les 3 volets du protocole de réponses au comportement intimidant.

Assurez-vous de pratiquer chaque étape avec les élèves et veillez à ce qu'ils en maîtrisent bien la dynamique. Cette étape devrait comprendre 3 exemples d'utilisation appropriée et au moins 2 exemples de ce que l'on propose d'éviter de faire (quand ne pas employer la réponse à 3 volets).

1. Le signal « arrête »

- Enseigner le signal « arrête » (geste verbal et physique) à tous les élèves de l'école afin qu'ils apprennent à signaler un comportement intimidant ou inapproprié.
- Modeler par le biais d'une activité de simulation, l'utilisation du signal « arrête » lorsque l'on fait l'objet d'un comportement intimidant ou lorsque l'on est témoin d'un comportement inapproprié tenu à l'endroit d'un autre élève.
- Pratiquer le signal « arrête » en faisant appel à des élèves volontaires qui acceptent de participer à un jeu de simulation devant la classe.

Utiliser au moins 3 exemples de moments appropriés d'avoir recours au signal « arrête ».

Des exemples pratiques qui peuvent servir d'exemples de circonstances requérant un recours au signal « arrête » peuvent inclure :

- Pierre enfonce plusieurs fois son doigt dans le dos de Sylvie pendant qu'ils sont en rang.
- Natalie taquine Anne.
- Stéphane agrippe Jean-François à deux mains en jouant au touch-football.
- Justin enlève rudement la balle des mains de Frédéric.

Inclure au moins 1 ou 2 exemples qui illustrent quand ne pas avoir recours au signal « arrête ».

Exemples négatifs : quand ne pas avoir recours au signal « arrête »

- Yves enfonce accidentellement le règlement du double drible au basket-ball.
- Jacques propose une suggestion de jeu que Frédéric n'apprécie pas.
- Samuel enlève le ballon de Jean-Pierre pendant la joute de basket-ball alors qu'un tel geste est permis.
- Natalie continue à enfonce son doigt dans le dos de Sylvie même après que Sylvie a donné le signal « arrête ».

2. Le signal « éloigne-toi »

Parfois, même lorsqu'un élève demande à un autre élève « arrête », le comportement intimidant continue. Lorsque ce genre de circonstance se présente, les élèves doivent s'éloigner de la situation.

- Préparer une activité de simulation dans laquelle les élèves montent un scénario dans lequel ils ont à composer avec un problème de comportement intimidant qui continue malgré les signaux convenus donnés ou un scénario dans lequel ils sont témoins d'une circonstance dans laquelle un autre élève est confronté par un comportement intimidant ou inapproprié qui ne cesse pas.

Rappeler aux élèves que l'action de s'éloigner de la situation élimine l'élément de renforcement qui alimente l'impulsion du comportement intimidant.

Enseigner aux élèves de s'encourager les uns et les autres lorsqu'ils emploient la réponse appropriée.

- Pratiquer devant la classe la réponse « éloigne-toi » à l'aide d'élèves volontaires.
 - Inclure au moins 3 exemples de façons de s'éloigner et au moins un exemple de circonstance où il est approprié de ne pas le faire.

3. Le signal « parle » : dénoncer un comportement intimidant à l'attention d'un adulte.

Enseigner aux élèves que même lorsqu'ils utilisent « arrête » et qu'ils « s'éloignent » d'une situation d'intimidation, il arrive que, parfois, des élèves continuent de se comporter de façon inappropriée à leur égard. Lorsque cette situation se produit, ils devraient « parler » à un adulte.

Modeler la technique de « parler » que devraient utiliser les élèves lorsqu'ils ont à composer avec une situation où ils sont confrontés à un comportement intimidant ou inapproprié qui ne cesse pas ou dans une situation où ils sont témoins d'un comportement intimidant ou inapproprié qui ne cesse pas.

S'assurer de discuter de la distinction qui existe entre parler et rapporter.

« Parler », c'est lorsque tu as tenté de résoudre le problème toi-même et que tu as déjà eu recours aux étapes « arrête » et « éloigne-toi ».

As-tu demandé d' « arrêter » ?

T'es-tu « éloigné » de la situation ?

« Rapporter », c'est quand tu n'es pas passé par les étapes de « parle » et de « éloigne-toi » avant de passer à l'étape de parler à un adulte.

« Rapporter », c'est quand ton objectif est de mettre l'autre personne dans le pétrin.

Note importante

Si un élève est en danger, on devrait passer outre les étapes « arrête » et « éloigne-toi » et passer à l'action de rapidement dénoncer l'incident.

Expliquer aux élèves comment les adultes vont répondre à « parle ».

1. Les adultes te demanderont de décrire le problème.
2. Ils demanderont si tu as demandé à l'autre d' « arrêter ».
3. Ils te demanderont si tu t'es « éloigné » calmement.

Pratiquer le « parle » avec des élèves volontaires devant de la classe.

S'assurer d'inclure au moins 3 exemples de comment « parler » et au moins un exemple de quand ne pas parler.

4. Réviser « arrête / éloigne-toi / parle ».

Tester oralement les élèves sur les façons dont ils devraient répondre aux diverses situations dans lesquelles ils sont appelés à composer avec des comportements intimidants ou inappropriés.

Formuler des questions qui portent sur chacun des scénarios suivants :

L'utilisation de « arrête / éloigne-toi / parle »

Les façons dont on devrait répondre aux consignes de « arrête / éloigne-toi / parle ».

L'enseignement de l'approche (Partie 2)

La prévention du comportement intimidant

Durée : Une leçon de 30 minutes à être présentée la journée suivant la leçon 1.

Objectifs :

- Revoir les habiletés de responsabilité sociale (arrête / éloigne-toi / parle).
- Enseigner aux élèves comment répondre lorsque quelqu'un a recours à « arrête / éloigne-toi / parle ».
- Pratiquer.

Démarche :

Réviser les attentes régissant l'enseignement axé sur les 3 à 5 valeurs de l'école énoncées de façon positive.

Les exemples pourraient inclure :

- Sois en sécurité – garde les mains et les pieds dans ton espace.
- Sois respectueux – lorsque tu donnes des exemples de choses qui te sont arrivées, plutôt que d'utiliser le nom des autres, tu dis : « quelqu'un que je connais. »
- Sois responsable – pratique ce que tu as appris lorsque tu es à l'extérieur de la salle de classe.

Réviser ce que peuvent être les attentes à l'extérieur de la salle de classe.

Les exemples pourraient inclure :

- Dis seulement des choses agréables au sujet des autres.
- Suis les règlements de la partie que tu es à jouer.
- Attends ton tour.

Réviser les responsabilités sociales (arrête / éloigne-toi / parle)

Discuter des trois étapes liées à la réponse à donner au comportement intimidant.

Revoir les signaux arrête / éloigne-toi / parle (gestes verbaux et physiques) à être employés lorsque les élèves sont appelés à répondre à des comportements intimidants ou inappropriés ou lorsqu'ils observent un autre élève qui fait l'objet d'un comportement semblable.

- Rappeler aux élèves que l'approche arrête / éloigne-toi / parle sert à retirer l'attention qui alimente le comportement problématique.
- Enseigner aux élèves de s'encourager les uns et les autres lorsqu'ils font appel à la réponse appropriée.

Enseigner comment répondre aux consignes de « arrête / éloigne-toi / parle »

Enseigner aux élèves qu'à un moment, la réponse arrête / éloigne-toi / parle sera utilisée avec CHACUN des élèves et il est important de donner suite de façon appropriée à cette consigne même si on n'est pas d'accord.

Modeler par activités de simulation les façons dont on peut répondre si quelqu'un utilise « arrête / éloigne-toi / parle » à son égard.

1. Arrête ce que tu es en train de faire.
2. Respire profondément et compte jusqu'à 3.
3. Continue avec ta journée.

De bons exemples d'arrête, d'éloigne-toi et de parle devraient inclure :

- Répondre de façon appropriée même lorsque tu penses que tu n'a rien fait de mal.
- Répondre de façon appropriée même si tu crois que l'autre élève est tout simplement en train d'essayer de te causer des ennuis.

Pratique de groupe.

Répartir la classe en 2 groupes.

Demander aux élèves de pratiquer le signal « arrête » aussi bien que des façons de répondre à quelqu'un qui donne la consigne « arrête » à son égard.

- À tour de rôle, les élèves devraient simuler d'être la cible et l'instigateur d'un comportement problématique.
- Les élèves devraient d'abord pratiquer un scénario de comportement problématique.
- Lorsque les élèves auront complété la pratique du scénario, ils pourront ensuite en pratiquer un qu'ils ont eux-mêmes vécu.

Des scénarios possibles qui pourraient s'avérer pratique :

- Jonathan prononce une grossièreté à l'endroit de Caroline.
- Joseph vole la balle de Samuel pendant que celui-ci s'en sert.

Après 5 minutes, la classe retourne en séance plénière et discute des questions qui ont été soulevées pendant la séance de pratique.

Pratique de groupe (Partie 2)

Revoir brièvement avec les élèves les façons que répondront les adultes lorsqu'un problème de comportement problématique leur est rapporté.

Lorsque les élèves rapportent un comportement problématique à un adulte :

1. L'adulte te remerciera.
2. Il te demandera de définir le problème.
3. Il te demandera si tu as dit « arrête ».
4. Il te demandera si tu t'es éloigné calmement.
5. Il reverra avec toi le processus « arrête », « éloigne-toi » et « parle ».

Diviser la classe de nouveau, mais cette fois en 4 groupes où une personne dans chaque groupe assumera le rôle d'une personne cible d'un comportement problématique, une deuxième personne assumera le rôle de l'instigateur du comportement problématique, une troisième personne assumera le rôle de témoin et une quatrième personne le rôle d'un surveillant de cour de récréation.

Demander aux élèves de pratiquer la réponse « arrête », « éloigne-toi » et « parle », de montrer comment répondre lorsque c'est eux qui font l'objet de la consigne « arrête » et de comment les adultes agiront lorsqu'on leur signalera un comportement problématique.

- Les élèves devraient, tour à tour, jouer chaque rôle.
- Lorsque les élèves auront complété un scénario de pratique donné, ils pourront passer à la pratique d'un scénario qu'ils ont eux-mêmes monté.

Réviser « arrête / éloigne-toi / parle »

Finalement, questionner les élèves verbalement sur les façons dont ils devraient répondre aux diverses situations liées aux comportements problématiques.

Renforcer le comportement approprié des élèves.

Inclure des questions qui traitent de divers scénarios possibles :

- L'utilisation de arrête / éloigne-toi / parle.
- La réponse à arrête / éloigne-toi / parle.

Le commérage

L'enseignement de l'approche - Le commérage

Durée : Leçon de 20 minutes

Objectifs :

- Réviser les habiletés de responsabilité sociale (arrête / éloigne-toi / parle).
- Utiliser arrête / éloigne-toi / parle.
- Pratiquer.

Démarche :

Réviser les attentes régissant l'enseignement axé sur les 3 à 5 valeurs de l'école énoncées de façon positive

Les exemples pourraient inclure :

- Sois en sécurité – garde les mains et les pieds dans ton espace.
- Sois respectueux – lorsque tu donnes des exemples de choses qui te sont arrivées, plutôt que d'utiliser le nom des autres, tu dis : « Quelqu'un que je connais. ».
- Sois responsable – pratique ce que tu as appris lorsque tu es à l'extérieur de la salle de classe.

Discuter du lien entre les valeurs de l'école et le commérage

Être respectueux signifie de prononcer que des choses sympathiques au sujet des autres élèves.

Être gentil signifie d'encourager les autres et de dire des choses agréables à leur sujet, même lorsqu'ils sont absents.

Exemples de façons de ne pas agir à l'égard des autres élèves :

- Raconter une anecdote désobligeante à l'égard de quelqu'un, qu'elle soit vraie ou fausse.
- Divulguer des choses confidentielles qu'on t'a confiées.
- Blâmer un mauvais comportement sur quelqu'un d'autre.

Réviser les habiletés de responsabilité sociale (arrête / éloigne-toi / parle)

Discuter des trois étapes liées à la réponse à donner au commérage.

Réviser les signaux convenus (arrête / éloigne-toi / parle – gestes verbaux et physiques) pour tous les élèves de l'école afin d'être utilisés dans les situations où les élèves entendent des mots méprisants ou méchants exprimés à l'égard d'un autre élève.

- Comment les signaux peuvent-ils être utilisés lorsque quelqu'un prononce des mots méprisants ou méchants à l'endroit d'un autre élève?
- Il arrive souvent que l'élève visé par le commérage n'entend pas les observations désobligeantes. Il est donc important pour les autres élèves qui ENTENDENT l'observation de dire « arrête ».
- Parfois, il arrivera que tu sois obligé de dire « arrête » à des amis, ce qui peut être difficile et pénible.

Pratique de groupe

Répartir les élèves en groupes de deux, soit l'un qui assume le rôle de témoin et l'autre qui prend le rôle d'instigateur.

Demander aux élèves de pratiquer « arrête » en ayant recours au signal lié à « arrête » lorsque quelqu'un dit quelque chose de méprisant ou de méchant à l'égard d'un autre élève.

- Les élèves devraient avoir pratiqué un scénario fictif avant de tenter de jouer un scénario qu'ils ont vécu personnellement.

Après avoir pratiqué en groupe de 2 pendant 5 minutes, les élèves reviennent en séance plénière et discutent des questions et des observations qui ont été suscitées au cours de la pratique.

Ensuite, séparer les élèves en groupe de 3, dont une personne de chaque groupe assumera un rôle de surveillant de cour de récréation, d'instigateur de commérage et de témoin.

Demander aux élèves de pratiquer la séquence entière du processus arrête / éloigne-toi / parle en traitant de la question du commérage, de comment répondre à la consigne « arrête » lorsque quelqu'un vous le demande et de comment les adultes répondront à votre rapport concernant un incident de commérage.

Lorsqu'un élève dénonce un incident de commérage à un adulte :

1. L'adulte te remerciera.
2. Il te demandera de définir le problème.
3. Il te demandera si tu as dit « arrête ».
4. Il te demandera si tu t'es éloigné calmement.
5. Il reverra avec toi le processus « arrête / éloigne-toi / parle ».

- Les élèves devraient, tour à tour, jouer chacun des rôles.
- Lorsqu'ils auront complété un scénario fictif, les élèves pourront pratiquer un scénario tiré de leur expérience personnelle.

Réviser « arrête / éloigne-toi / parle »

Questionner verbalement les élèves sur les façons dont ils devraient répondre aux diverses situations liées au commérage.

Renforcer la participation et le comportement approprié des élèves.

Inclure des questions qui traitent de chaque scénario possible :

- L'utilisation de arrête / éloigne-toi / parle.
- La réponse aux consignes de arrête / éloigne-toi / parle.

Les commentaires inappropriés

L'enseignement de l'approche – Les commentaires inappropriés

Durée : Leçon de 20 minutes

Objectifs :

- Réviser les habiletés de la responsabilité sociale (arrête / éloigne-toi / parle).
- Utiliser arrête / éloigne-toi / parle suite à des commentaires inappropriés.
- Pratiquer.

Démarche :

Réviser les attentes régissant l'enseignement axé sur les 3 à 5 valeurs de l'école énoncées de façon positive.

Les exemples pourraient inclure :

- Sois en sécurité – garde les mains et les pieds dans ton espace.
- Sois respectueux – lorsque tu donnes des exemples de choses qui te sont arrivées, plutôt que d'utiliser le nom des autres, tu dis : "Quelqu'un que je connais. ».
- Sois responsable – pratique ce que tu as appris lorsque tu es à l'extérieur de la salle de classe.

Discuter du lien entre les valeurs de l'école et les commentaires inappropriés.

Être respectueux signifie de dire des choses plaisantes au sujet des autres élèves.

Être gentil signifie d'encourager les autres et de dire des choses plaisantes à leur sujet même lorsqu'ils sont absents.

Exemples de MANQUE de respect :

- Traiter quelqu'un de « gai » dans le but de l'humilier.
- Traiter quelqu'un de "fifi" dans le but de l'humilier.
- Traiter quelqu'un de "retardé" dans le but de l'humilier.

À chaque fois que nous utilisons une de ces expressions, non seulement nous sommes désobligeants à l'égard de cette personne et nous attachons une connotation négative au mot que nous utilisons, mais nous manquons gravement de sensibilité à l'égard des personnes qui sont atteintes d'une déficience intellectuelle aussi bien qu'aux personnes homosexuelles.

Réviser les habiletés de responsabilité sociale (arrête / éloigne-toi / parle)

Discuter des trois étapes liées à la réponse à donner au comportement problématique.

Réviser les signaux convenus (gestes verbaux et physiques) à l'intention de tous les élèves ainsi que ceux à être employés lorsque des élèves tiennent des propos désobligeants à l'endroit d'un autre élève.

- Comment la réponse « arrête / éloigne-toi / parle » peut-elle être utilisée lorsque quelqu'un tient des propos irrespectueux?
- Souvent, les personnes qui tiennent des propos désobligeants ne sont pas conscients qu'ils manquent de respect à l'égard de quelqu'un.
- Parfois, on doit tenir une discussion pour faire comprendre que les expressions utilisées sont inappropriées.

Pratique de groupe :

Répartir la classe en groupes de 2.

Demander aux élèves de pratiquer l'utilisation du signal « arrête » ainsi que la réponse appropriée au signal « arrête » lorsque quelqu'un tient un propos inapproprié.

- Les élèves devraient d'abord pratiquer un scénario fictif avant de tenter de jouer un scénario provenant d'une expérience personnelle.

Exemples de ce que devrait inclure la réponse « arrête / éloigne-toi / parle »

- Répondre de façon appropriée même si tu crois que tu n'as rien fait de désobligeant.
- Répondre de façon appropriée même si tu crois que l'autre élève tente seulement de te mettre dans l'embarras.

Pratique de groupe (Partie 2) :

Après 5 minutes de pratique en groupes de 2, la classe revient en séance plénière afin de discuter de questions et de commentaires soulevés au cours de l'exercice de pratique.

Cette fois, séparer la classe en groupes de 4 où une personne dans chaque groupe assumera le rôle d'une personne-cible d'un comportement problématique, une deuxième personne assumera le rôle de l'auteur du comportement problématique, une troisième personne assumera le rôle d'un témoin et une quatrième personne assumera le rôle d'un surveillant de cour de récréation.

Demander aux élèves de pratiquer la séquence entière de « arrête / éloigne-toi / parle », les façons de répondre lorsque quelqu'un vous donne la consigne « arrête » et comment les adultes répondront aux rapports de commentaires inappropriés.

Lorsqu'un élève dénonce un incident de commentaire inapproprié à un adulte :

1. L'adulte te remerciera de lui avoir signalé le comportement.
2. Il te demandera de définir le problème.
3. Il te demandera si tu as dit « arrête ».
4. Il te demandera si tu t'es éloigné calmement.
5. Il reverra avec toi le processus « arrête / éloigne-toi / parle ».

- Lorsqu'ils auront complété un scénario fictif, les élèves pourront pratiquer un scénario tiré de leur expérience personnelle.

Réviser « arrête / éloigne-toi / parle »

Questionner verbalement les élèves sur les façons dont ils devraient répondre aux diverses situations liées aux commentaires inappropriés.

Renforcer la participation et le comportement approprié des élèves.

La cyberintimidation

L'enseignement de l'approche - La cyberintimidation

Durée : Leçon de 20 minutes

Objectifs :

- Réviser les habiletés de la responsabilité sociale (arrête / éloigne-toi / parle).
- Utiliser la réponse arrête/ éloigne-toi / parle dans le contexte de la cyberintimidation.
- Pratiquer.

Démarche :

Réviser les attentes régissant l'enseignement axé sur les 3 à 5 valeurs de l'école énoncées de façon positive.

Les exemples pourraient inclure :

- Sois en sécurité – garde les mains et les pieds dans ton espace.
- Sois respectueux – lorsque tu donnes des exemples de choses qui te sont arrivées, plutôt que d'utiliser le nom des autres, tu dis : « Quelqu'un que je connais. ».
- Sois responsable – pratique ce que tu as appris lorsque tu es à l'extérieur de la salle de classe.

Discuter du fait que les attentes de l'école réfèrent aussi à la messagerie texte, aux courriels et autres technologies numériques.

Être respectueux signifie de dire que des choses agréables et respectueuses au sujet des autres élèves, dans les paroles aussi bien que dans l'utilisation des médias numériques.

Exemples de manque de respect à l'égard des autres élèves :

- À maintes reprises, envoyer des courriels et des messages textuels blessants, grossiers ou insultants.
- Faire circuler des rumeurs ou des cançons cruels au sujet d'une personne dans le but de faire du tort à sa réputation ou à ses amitiés.
- Partager en ligne les secrets de quelqu'un.

Réviser les habiletés de la responsabilité sociale (arrête / éloigne-toi / parle).

Discuter des trois étapes liées à la réponse à donner à la cyberintimidation.

Réviser la réponse « arrête/ éloigne-toi / parle » (gestes verbaux et physiques) à être employée par tous les élèves lorsqu'ils utilisent la technologie pour s'en prendre à d'autres élèves.

- Comment « arrête / éloigne-toi / parle » peut-il être utilisé lorsqu'une personne se sert de la technologie pour être irrespectueuse ou désobligeante à l'endroit des autres?
- Dans ce contexte, il peut être possible de ne pas être en moyen de s'éloigner et, en conséquence, la réponse appropriée serait de passer au prochain volet de la réponse.

Pratique de groupe :

Répartir la classe en groupes de 2 et demander aux élèves de faire circuler une note entre eux pour simuler l'emploi de médias numériques.

Demander aux élèves de pratiquer l'emploi du signal « arrête » lorsque quelqu'un agit de façon désobligeante au moyen de médias numériques simulés. De plus, les élèves devraient pratiquer la réponse à donner lorsque la consigne « arrête » leur est donnée

Les exemples de la réponse à « arrête / éloigne-toi / parle » devraient inclure :

- Répondre de façon appropriée même lorsque vous croyez n'avoir rien fait d'irrespectueux ou de désobligeant.
- Répondre de façon appropriée même si vous croyez que quelqu'un ne cherche qu'à vous causer un embarras.

Pratique de groupe (Partie 2) :

Après avoir pratiqué 5 minutes en groupes de 2, les élèves retournent en séance plénière et discutent des questions et des commentaires qui ont été soulevés pendant la pratique.

Séparer ensuite les élèves en groupes de 4 dans lesquels un élève assumera le rôle de surveillant de la cour de récréation, un autre prendra le rôle d'un élève qui fait l'objet de cyberintimidation, un autre jouera le rôle d'instigateur et le quatrième le rôle de témoin. Dans la simulation, demander aux élèves de passer une note d'un élève à l'autre pour simuler des messages de médias numériques.

Demander aux élèves de pratiquer la séquence entière « arrête / éloigne-toi / parle », de simuler les réponses à donner lorsque quelqu'un emploie le signal « arrête » et de pratiquer comment les adultes répondront aux rapports de cyberintimidation.

Lorsqu'un élève dénonce un incident de cyberintimidation à un adulte :

1. L'adulte te remerciera de l'avoir informé.
2. Il te demandera de définir le problème.
3. Il te demandera si tu as donné le signal « arrête ».
4. Il pratiquera avec toi la séquence « arrête / éloigne-toi / parle ».

- Lorsque les élèves ont complété un scénario fictif, ils pourront passer à la pratique d'un scénario tiré de leur expérience personnelle.

Réviser « arrête/éloigne-toi/parle »

Questionner verbalement les élèves sur les façons de répondre à diverses situations liées à la cyberintimidation. Renforcer la participation et le comportement approprié des élèves.

La supervision du comportement

Objectifs :

- Pré-corriger.
- Renforcer l'emploi de la réponse « arrête / éloigne-toi / parle ».
- Répondre aux rapports de comportement problématique

Introduction

La façon dont répondent les surveillants aux rapports d'incidents de comportement problématique peut favoriser ou saboter le succès du programme de prévention du comportement intimidant dans le Soutien au comportement positif (PCI-SCP). Étant donné l'importance de leur rôle, on accorde un temps distinct et spécifique à la pratique dans les divers milieux où se manifestent les comportements intimidants : la cafétéria, les couloirs, le gymnase, la cour de récréation, etc. Pendant le temps qui leur est accordé, les surveillants pratiquent :

- a) la précorrection des élèves avant que ne se produisent des incidents;
- b) le renforcement fréquent de l'utilisation des composantes du programme de prévention d'intimidation; et
- c) le suivi aux rapports de comportement problématique.

Étant donné que l'adoption générale par les élèves fait l'objet d'une attention particulière dans le programme, il est critique que les surveillants soient prêts et disposés à récompenser les élèves la première fois qu'ils ont recours à l'une des stratégies préconisées par le programme PCI-SCP. Aussi, pendant que se déroulent les séances de pratique, les surveillants se déplacent dans chacun des milieux en discutant comment ils entendent pré-corriger, renforcer les comportements appropriés et répondre à la manifestation des comportements problématiques. La séance de pratique du surveillant devrait préférablement avoir lieu avant d'aborder l'enseignement avec les élèves de sorte qu'ils soient déjà prêts à agir la première fois que les élèves emploient ce qu'ils ont appris.

Les habiletés de responsabilité sociale (arrête / éloigne-toi / parle)

Il est très important que tous les membres du personnel soient bien familiers avec le fonctionnement de la réponse à 3 volets. La pratique devrait inclure au moins 3 bons exemples et au moins 2 contre-exemples (Quand ne pas utiliser la séquence à 3 volets).

Le signal « arrête » :

Comment le signal « arrête » devrait-il être perçu tant de façon visuelle que de façon sonore?

- Un signal ferme de la main.
- Un contact visuel.
- Une voix claire.

Pratiquer la simulation du signal « arrête » à l'égard des élèves qui font l'objet d'un comportement intimidant ou lorsque les élèves sont témoins de ce genre de comportement.

« Éloigne-toi » :

À l'occasion, même lorsque des élèves donnent le signal « arrête », le comportement problématique continue. Dans cette circonstance, les élèves doivent « s'éloigner » du lieu où se produit le comportement intimidant.

Pratiquer la simulation de « éloigne-toi » lorsque les élèves sont confrontés à un comportement problématique ou lorsque les élèves sont témoins d'un comportement intimidant.

- Le personnel devrait rappeler aux élèves que le fait de s'éloigner enlève l'élément de renforcement du comportement problématique.
- Enseigner aux élèves de s'encourager mutuellement lorsqu'ils donnent les réponses appropriées.

« Parle » pour dénoncer un problème à un adulte :

Même lorsque les élèves utilisent le signal « arrête » et qu'ils « s'éloignent » du problème, il arrive que certains élèves continuent d'agir de façon intimidante à leur égard. Lorsque cette situation se produit, les élèves devraient en « parler » à un adulte.

Pratiquer la simulation de la technique de « parle » que devraient utiliser les élèves lorsqu'ils sont confrontés à un comportement problématique qui ne cesse pas ou lorsqu'ils observent un autre élève qui est confronté à un comportement problématique qui se continue.

Assure-toi bien de comprendre la différence entre « parler » et « rapporter ».

« Parler », c'est quand tu as essayé de résoudre le problème toi-même et que tu as déjà utilisé l'étape de « arrête » et de « éloigne-toi » :

- As-tu demandé d'« arrêter »?
- T'es-tu « éloigné »?
- « Rapporter », c'est lorsque tu n'utilises pas les étapes « arrête » et « éloigne-toi » avant de « parler » à un adulte.
- « Rapporter », c'est lorsque ton objectif est de mettre l'autre personne dans l'embarras.

- Noter que lorsqu'un élève est en danger, on devrait sauter les volets « arrête » et « éloigne-toi » et parler immédiatement à un adulte.

Comment répondre à « arrête / éloigne-toi / parle »

La réponse « arrête / éloigne-toi / parle » sera utilisée par tous les élèves. Il importe donc que chacun sache répondre de façon appropriée, même s'ils ne sont pas d'accord que l'autre élève leur dise « arrête », « éloigne-toi » ou « parle » à un adulte.

Pratiquer la simulation sur les façons appropriées de répondre dans l'éventualité où quelqu'un leur dise « arrête », « éloigne-toi » ou « parle » à un adulte.

1. Arrête ce que tu fais.
2. Respire profondément et compte jusqu'à 3.
3. Poursuis ta journée.

De bons exemples de la réponse donnée à « arrête / éloigne-toi / parle » devraient inclure :

- Répondre de façon appropriée même lorsque vous croyez que vous n'avez rien fait de mal.
- Répondre de façon appropriée même si vous croyez que l'autre élève ne fait qu'essayer de vous causer un embarras.

Suivi auprès des élèves

En plus de comprendre et d'enseigner la réponse appropriée à un problème de comportement, il est important de rappeler à certains élèves les façons dont ils devraient répondre, soit lorsqu'ils démontrent un comportement intimidant ou lorsqu'ils font l'objet d'un comportement de ce genre.

Pour les victimes chroniques de comportements problématiques :

1. Au début des périodes non-structurées (pause du matin, récréation, etc.), rencontrer les élèves et leur rappeler les façons de répondre à des manifestations de comportements intimidants.
2. À la fin des périodes non-structurées, donner suite de nouveau, leur demander comment cela s'est passé et renforcer leurs efforts.

Pour les élèves qui adoptent de façon chronique des comportements problématiques :

1. Au début des périodes non-structurées, rencontrer les élèves et leur rappeler les façons de répondre lorsqu'un élève leur dit « arrête » ou lorsqu'il ressent le besoin de s'éloigner.
2. À la fin des périodes non-structurées, donner suite de nouveau, leur demander comment cela s'est passé et renforcer leurs efforts.

Le renforcement associé aux comportements appropriés

La généralisation efficace requiert que le renforcement suive promptement la démonstration du comportement approprié visé dès la **PREMIÈRE FOIS** qu'il est manifesté.

1. Être aux aguets des élèves qui utilisent de façon appropriée la réponse à 3 volets et les renforcer.
2. Les élèves qui ont à relever des défis sur le plan du comportement intimidant (soit en tant que victime ou en tant qu'élève qui intimide) sont moins portés à tenter de nouvelles approches.
3. Renforcer les efforts déployés dans la bonne direction.

Donner suite à des rapports de comportement intimidant

Lorsque tout problème de comportement est rapporté, donner suite de la façon suivante :

- Exprimer votre appréciation à l'élève d'avoir dénoncé le comportement problématique (c.-à-d., « Je suis content que tu me l'as dit. »).
- Demander qui, quoi, quand et où.
- Assurer la sécurité de l'élève.
 - Le comportement intimidant persiste-t-il?
 - L'élève qui a dénoncé l'incident est-il à risque?
 - Craint-il la revanche?
 - Que requiert l'élève pour se sentir en sécurité?
 - Quelle mesure de sévérité accordez-vous à la situation?
- « As-tu demandé à l'élève d'arrêter? » (Suite à une réponse affirmative, féliciter l'élève.)
- « T'es-tu éloigné du comportement intimidant? » (Suite à une réponse affirmative, féliciter l'élève d'avoir donné une réponse appropriée.)

Lorsque l'élève utilise la technique enseignée...

Les adultes entreprennent l'interaction suivante avec l'élève qui intimide :

- Valoriser l'élève de discuter du comportement problématique (c.-à d., « Merci de me parler. »).
- « _____ t'a-t-il dit d'arrêter? ».
 - Suite à une réponse affirmative : « Comment as-tu répondu? ».
 - Suite à une réponse négative : Pratiquer la réponse à 3 trois volets.
- « _____ s'est-il éloigné? ».
 - Suite à une réponse affirmative : « Comment as-tu répondu? »
 - Suite à une réponse négative : Pratiquer la réponse à 3 trois volets.
- Pratiquer la réponse à 3 trois volets.
 - Le montant de pratique varie selon la sévérité et la fréquence du comportement intimidant.

Le suivi auprès du personnel

Objectifs :

- Introduction
- PCI-SCP - Sondage sur l'efficacité
- PCI-SCP - Arbre décisionnel

Introduction

Aucune intervention n'est parfaite. Il est donc critique que les évaluations continues effectuées dans le but de jauger l'efficacité de l'intervention soient maintenues. Cette mesure facilite grandement l'adaptation du programme aussi bien qu'une prise de décision rehaussée, ce qui mène à des résultats plus favorables tant pour les élèves que pour les membres du personnel. Dans la section qui traite du suivi auprès du personnel, le programme PCI-SCP a aménagé un sondage du personnel ainsi qu'un arbre décisionnel. Le sondage du personnel peut être administré de façon hebdomadaire, mensuelle ou même semi-annuelle auprès du personnel entier ou de l'équipe SCP, selon les besoins de l'école, et conformément aux soucis exprimés en ce qui a trait aux comportements manifestés à l'extérieur de la salle de classe. Le sondage est facile à utiliser et est composé de seulement 6 questions dont les réponses sont formulées en indiquant une valeur sur une échelle allant de 1 à 5. De plus, chaque question est liée à l'arbre décisionnel. Celui-ci met en valeur les adaptations qui peuvent être apportées au programme en se fondant sur les réponses données dans le cadre du sondage. Ici aussi, l'utilisation est des plus conviviale et peut favoriser des décisions pratiques et avisées qui peuvent entraîner des résultats de pointe pour l'ensemble du programme PCI-SCP.

La prévention du comportement intimidant dans le soutien au comportement positif

Sondage de suivi administré aux membres du personnel

1. Les élèves peuvent-ils identifier nos attentes à l'égard de tous les élèves de l'école?

Non Oui
1 2 3 4 5

2. Les élèves utilisent-ils le signal « arrête » du programme PCI-SCP lorsqu'il est approprié de le faire?

Non Oui
1 2 3 4 5

3. Les membres du personnel utilisent-ils la procédure de pré-correction du programme PCI-SCP lorsqu'il est approprié de le faire?

Non Oui
1 2 3 4 5

4. Les membres du personnel utilisent-ils la procédure « révision » du programme PCI-SCP lorsqu'il est approprié de le faire?

Non Oui
1 2 3 4 5

5. Dans quelle mesure les élèves perçoivent-ils notre école comme étant un lieu où l'on est en sécurité?

Peu de sécurité Beaucoup de sécurité
1 2 3 4 5

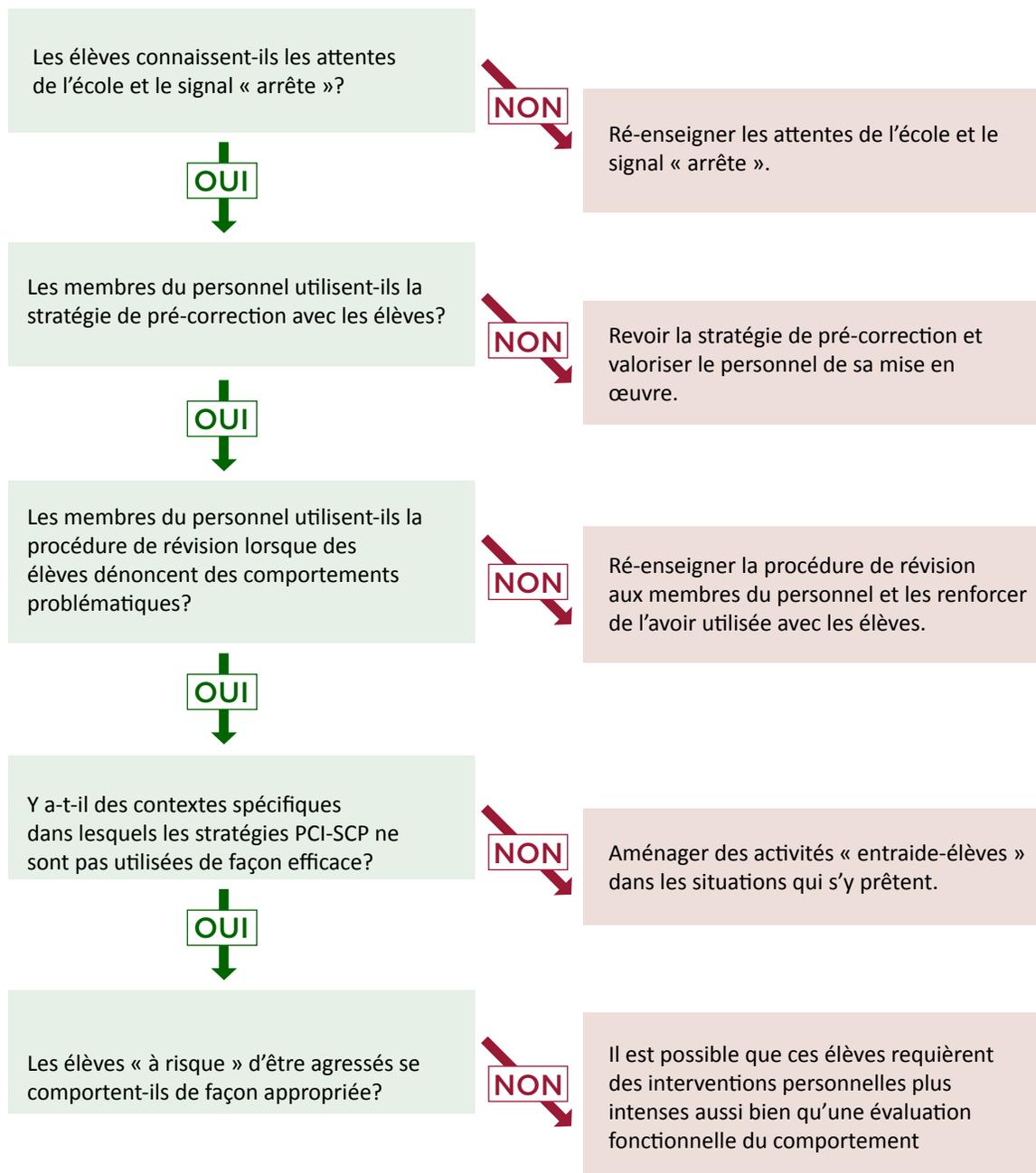
6. A-t-on observé une diminution d'agressions depuis que nous avons mis en place le programme PCI-SCP ?

Aucune diminution Diminution évidente
1 2 3 4 5

Arbre décisionnel

Questions

Réponses



L'origine du programme de prévention du comportement intimidant dans le Soutien au comportement positif (PCI-SCP)

Introduction

Le comportement intimidant a atteint des proportions épidémiques dans les écoles de l'Amérique du Nord. Aux États-Unis, The National School Safety Center (NSSC) affirmait que l'intimidation constituait le problème le plus perdurant et le plus sous-estimé qu'ont à relever les écoles américaines (Beale, 2001). Dans un sondage national, près de 30 % des élèves questionnés indiquaient avoir été impliqués dans une expérience d'intimidation, soit en tant qu'élève qui intimide ou en tant que victime. (Nansel, et coll., 2001; Swearer & Espelage, 2004). Dans le but de traiter de ce fléau, on a mis au point le programme de prévention du comportement intimidant dans le Soutien au comportement positif (PCI-SCP). L'initiative vise à concerter, d'une part, l'appui du comportement positif pour tous les élèves de l'école et, d'autre part, l'enseignement explicite d'une réponse sensée au comportement problématique répartie sur 3 volets et, d'une troisième part, une reformulation de la compréhension du comportement intimidant. La prévention du comportement intimidant dans le Soutien au comportement positif (PCI-SCP) munit les élèves des outils nécessaires pour éliminer les renforcements sociaux qui alimentent ce comportement inapproprié, diminuant ainsi la probabilité que le comportement problématique soit répété à l'avenir. Le programme PCI-SCP travaille non seulement à atténuer l'incidence de comportement intimidant, mais il favorise aussi, premièrement, une réponse appropriée de la personne visée par le comportement intimidant et, deuxièmement, la manifestation d'une réponse appropriée qui viendrait de la part du témoin du comportement problématique. De plus, en raison du fait que le programme est conçu pour fonctionner dans le cadre d'un plus grand système de soutien au comportement positif, il s'avère moins exigeant en matière de ressources et plus apte à être mis en œuvre au cours des années subséquentes.

Dans le but d'évaluer l'efficacité initiale du programme PCI-SCP, une étude pilote a été effectuée dans une école élémentaire au cours de l'hiver de l'année 2007. Des observations de dix minutes ont été faites auprès de trois élèves choisis par la direction de l'école ainsi qu'auprès de pairs mixtes au cours de la pause du midi afin d'évaluer l'efficacité du programme. Les résultats permettent de constater une diminution marquée dans les comportements problématiques après que les interventions avaient été posées (une réduction de 55 à 69 %). Aussi, les autres élèves sur la cour de récréation étaient beaucoup plus disposés à répondre de façon appropriée lorsqu'ils faisaient l'objet d'un comportement intimidant.

L'impact du comportement intimidant

Les victimes, aussi bien que les personnes qui adoptent des comportements intimidants, sont à risque de problèmes comportementaux, émotifs, et académiques (Espelage & Swearer, 2003; Schwartz & Gorman, 2003). De plus, ils sont à risque de problèmes de dépression, d'anxiété, de solitude, d'estime de soi et de suicide (Baldry & Farrington, 1998). Au fil du temps, ces enfants sont plus aptes à faire l'école buissonnière, à abandonner l'école (Berthold & Hoover, 2000; Neary & Joseph, 1994) et, au travail, à donner un rendement inférieur à leur potentiel (Carney & Merrell, 2001; NSSC, 1995). En particulier, les jeunes qui intimident sont plus aptes à cumuler un plus grand nombre de déclarations de condamnations au criminel et d'infractions au code de la route que ne le sont leurs pairs moins agressifs (Roberts, 2000). Aussi, les jeunes qui sont à la fois victimes et intimidateurs manifestent un niveau nettement inférieur d'acceptation sociale et de dévalorisation que ne démontrent les jeunes qui sont seulement « intimidateurs » ou seulement « victimes » (Andreou, 2000). Le massacre maintenant infâme de l'école secondaire Columbine a été perpétré par des adolescents que l'on estime faire partie de cette catégorie d'intimidateurs / victimes qui croyaient avoir des récriminations à l'endroit de ceux qui les avaient maltraités ou qu'ils imaginaient être à l'origine de leur rejet social (Rigby, 2006).

Les interventions courantes

En raison des effets nettement dommageables auxquels ils sont liés, on donne beaucoup d'attention en éducation aux « intimidateurs » et à l'impact préjudiciable de leur comportement sur la vie scolaire (Smokowski & Kopasz, 2005). On se préoccupe activement du besoin de rehausser la sécurité à l'école. Dans l'ensemble du pays, on a vu se déferler récemment une énorme vague de campagnes de prévention de l'intimidation. Selon un sondage national auprès des divers départements de l'éducation, 39 états renseignent les parents, les éducateurs et les élèves sur les façons de répondre à un comportement intimidant (Furlong & Morrison, 2000) et 23 états ont décrété des lois anti-intimidation, où figurent des interdictions claires contre l'intimidation. Certains états ont aussi fait valoir les effets néfastes sur les milieux scolaires. (<http://bullypolice.org>). Cet intérêt rehaussé a aussi engendré un nombre rapidement croissant de programmes d'intervention conçus dans le but de réduire l'incidence de comportement intimidant dans les écoles.

Toutefois, malgré toute l'attention accordée à ce phénomène, on relève des indications que le mouvement n'affiche pas de progrès réel. Le rapport du « Surgeon General » des États-Unis portant sur la violence chez les jeunes (U.S. Department of Health and Human Services) identifiait 29 meilleures pratiques dans la prévention de la violence chez les jeunes; le seul programme à être inclus sur la liste était le Programme de prévention de l'intimidation Olweus (Olweus, Limber, & Mihalic, 1999) et on le qualifiait de « programme prometteur » plutôt que de « programme modèle ». Une liste plus récente de 32 « programmes efficaces » a produit le même résultat; seul le Programme Olweus a été placé sur la liste (Osher & Dwyer, 2006). Finalement, une méta-analyse des programmes de prévention de l'intimidation effectuée par Merrell, Gueldner, Ross, and Isava (à l'impression) fait état de la constatation que les programmes anti-intimidation avaient produit des effets pour environ un tiers des variables, avec des résultats améliorés ayant été observés surtout dans des résultats indirects axés sur la connaissance (c.-à-d., la connaissance des sujets enseignés dans les leçons du programme de prévention).

La compréhension du comportement d'intimidation

À la lueur de ces constatations, il y a lieu de se demander pourquoi il y a si peu de programmes qui démontrent une efficacité documentée. Un problème critique provient de la difficulté que l'on rencontre dans la conceptualisation et l'évaluation du comportement intimidant (Griffin & Gross, 2004). Les définitions communes de « comportement d'intimidation » font état d'actions répétées liées à l'agression, l'intimidation ou la coercition à l'endroit d'une victime qui est plus faible relativement à la grandeur ou la grosseur physique, au pouvoir psychologique / social ou à d'autres facteurs qui engendrent un écart important de pouvoir (Carney & Merrell, 2001; Due, et al., 2005; Olweus, 1993; Smith & Ananiadou, 2003; Smith & Brain, 2000). L'envergure étendue des comportements physiques, verbaux et sociaux, l'intention de causer du tort, le comportement d'affrontement répétitif et l'écart de pouvoir entre l'intimidateur et la victime sont des éléments stratégiques importants dans la dynamique d'intimidation qui se prêtent difficilement à être reconnus et évalués avec précision, obligeant ainsi les témoins à juger non seulement l'intention, mais les niveaux de pouvoir chez les deux participants aussi bien que le nombre de fois que s'est manifesté dans le passé le comportement intimidant. Il est évident que le peaufinage de ces définitions complexes a contribué à une meilleure compréhension et à une plus profonde appréciation du comportement d'intimidation, mais il reste qu'elles ne sont pas encore suffisantes pour évaluer la mesure de prédominance du comportement intimidant ni pour développer des interventions efficaces qui permettraient de le contrer de façon efficace.

Le maintien du programme

Une autre question importante dans l'implantation des programmes de prévention préalablement conçus est l'état insuffisant de maintien des programmes. Parmi les résultats positifs affichés par certaines interventions, très peu ont pu être conservés même deux ans après leur mise en place. Par exemple, la mise en œuvre du Programme de prévention d'intimidation Olweus dans le Sud-est américain (Limber et al., 2004) a produit une réduction impressionnante dans les mesures d'autoévaluation de victimisation des garçons, mais 2 ans plus tard, les différences observées à partir du niveau de base étaient négligeables. Aussi, une analyse des résultats obtenus dans une étude effectuée à Rogaland, en Norvège, indiquait une augmentation réelle dans l'accroissement des comportements intimidants 3 ans après la mise en œuvre du programme Olweus (Roland, 1993). Plusieurs raisons peuvent expliquer ces résultats désolants. D'abord, les programmes de prévention d'intimidation requièrent des quantités énormes de temps et de ressources pour assurer leur mise en œuvre

et les écoles ne sont pas en mesure de maintenir leur orientation sur le problème d'intimidation lorsque bien peu de résultats peuvent être observés. Certains ont suggéré qu'une présence et un soutien accrus de la part d'Olweus dans le programme anti-intimidation norvégien peuvent expliquer la constatation du niveau d'efficacité relativement élevé (Rigby, 2006).

Une autre lacune évidente est liée à l'absence d'un système à l'échelle de l'école visant à maintenir les initiatives liées à la prévention de l'intimidation. Les conclusions communes tirées de diverses interventions suggèrent que des programmes de prévention de comportements d'intimidation qui sont appuyés par des efforts uniformes dans l'ensemble de l'école et jumelés à la création d'un climat scolaire positif ont tendance à être plus efficaces que les programmes qui sont limités surtout aux activités de salle de classe ou qui s'adressent exclusivement aux victimes ou aux personnes qui pratiquent l'intimidation à l'endroit des autres élèves (Olweus, Limber, & Mihalic, 1999; Pepler et al., 1994).

Les témoins

En ce qui a trait aux initiatives qui cherchent à aller au-delà de l'engagement seul des victimes et des intimidateurs dans les efforts visant à enrayer l'intimidation, la recherche portant sur le processus contextuel de l'intimidation appuie sans équivoque l'inclusion des témoins dans les efforts anti-intimidation (O'Connell et al., 1999). Comme les victimes, les témoins jouent un rôle énorme dans le renforcement du comportement intimidant, soit en répondant de façon approbative (p.ex. en participant aux efforts d'intimidation, en rigolant) ou simplement en étant présents et en observant, plutôt qu'en intervenant dans le but clair d'aider la victime. Très peu de programmes tiennent compte de ce processus important et il a été suggéré, qu'à l'avenir, la recherche inclut l'enseignement de stratégies visant spécifiquement les témoins pour inciter ceux-ci à quitter le lieu où se déroule l'intimidation de sorte à éviter, par mégarde, de renforcer le comportement intimidant ou, alternativement, de leur enseigner comment intervenir en faveur de la victime (Hartung, & Scambler, 2006).

PCI-SCP

Afin de répondre de façon délibérée aux problèmes auxquels donne lieu le comportement intimidant, le programme PCI-SCP tient compte de chacune des questions explorées ci-haut pour arriver à optimiser l'aménagement d'un impact positif sur l'intimidation dans nos écoles et auprès de nos enfants.

Le programme PCI-SCP et la compréhension du comportement d'intimidation

La première étape de l'élaboration d'un programme efficace de prévention d'intimidation est l'évaluation du comportement. En raison des problèmes présentés dans la définition d'« intimidation », le programme PCI-SCP mise sur l'amélioration des comportements qui sont spécifiques, observables et mesurables. De plus, les définitions de ces comportements ne se pencheront pas sur l'intention du comportement, sur le pouvoir des personnes mises en cause ou sur la fréquence de sa manifestation. Malheureusement, les définitions fournies dans le programme PCI-SCP ne s'accommoderont pas aux catégories d'intimidation telles que mises de l'avant par plusieurs chercheurs et seront plutôt examinées dans le cadre d'une plus grande catégorie de victimisation – et à juste titre. La victimisation inclut des problèmes de comportement sans tenir compte de l'inégalité de pouvoir et de la fréquence du comportement. Donc, les incidents isolés de problème de comportement entre deux enfants de pouvoir équivalent seront traités de la même façon. La diminution du comportement renforcé par les pairs à l'extérieur de la salle de classe demeurera l'objectif du programme PCI-SCP et la réduction des comportements intimidants est sous-jacente à cette démarche.

Le maintien du programme PCI-SCP

Le maintien du programme PCI-SCP prend en considération les problèmes associés au maintien inadéquat des programmes de prévention. Il est à propos d'affirmer que le PCI-SCP est un programme supplémentaire aux pratiques gagnantes déjà documentées et liées à l'aspect de soutien au comportement positif dans l'ensemble de l'école (Hawkins, Catalano, & Kosterman, Abbott, & Hill, 1999; Metzler, Biglan, Rusby, & Sprague, 2001). Le

programme requiert peu de ressources de la part de l'école, ce qui favorise une plus grande probabilité de mise en œuvre fidèle et maintenue tout au long de plusieurs années d'implantation. De plus, les écoles seront d'abord tenues de maintenir un niveau de 80 % sur leur Bilan de mise en application (BMA ou School-Wide Evaluation Tool - Todd, et. al, 2003), un outil mis au point dans le but de mesurer la mise en œuvre des éléments essentiels du système de soutien au comportement positif pour toute l'école. La mise en œuvre de ces éléments assurera une plus grande familiarisation tant avec les éléments de soutien au comportement positif que des techniques d'enseignement empiriquement fondées, ce qui favorisera énormément une implantation efficace et durable. Finalement, la présence du système au soutien du comportement positif dans toutes les classes de l'école mènera vraisemblablement à un engagement communautaire plus profond, à des ressources allouées spécifiquement à l'implantation du programme et à l'appui des activités de formation professionnelle continue.

Le programme PCI-SCP et les témoins

Et finalement, dans le but de diminuer la fréquence des problèmes de comportement, de prévenir l'intimidation, de reformuler la compréhension de l'intimidation et d'assurer le maintien du programme, il nous incombe d'analyser les variables causales qui alimentent le comportement problématique. Les événements qui servent à renforcer le comportement d'intimidation, qui avivent la probabilité qu'il se produise de nouveau, affichent une importance particulière. Si les intimidateurs s'attirent l'attention de leurs pairs ou des adultes tangibles lorsqu'ils agissent de façon inappropriée, ils sont plus portés à répéter ces comportements à l'avenir. Le programme PCI-SCP prône une réponse à 3 volets pour tous les élèves de l'école vis-à-vis le comportement intimidant. Cette réponse leur montre d'éviter d'approuver un comportement intimidant, ce qui contribue de façon significative à l'abandon du comportement visé. Aussi, les élèves seront renforcés d'être intervenus de façon appropriée ou dans le but d'aider les autres élèves en situation de besoin. Finalement, le personnel des écoles où le programme est implanté apprend, selon une méthode claire et simple, de donner suite à des rapports de comportement problématique, diminuant ainsi la probabilité que se répètent de tels comportements.

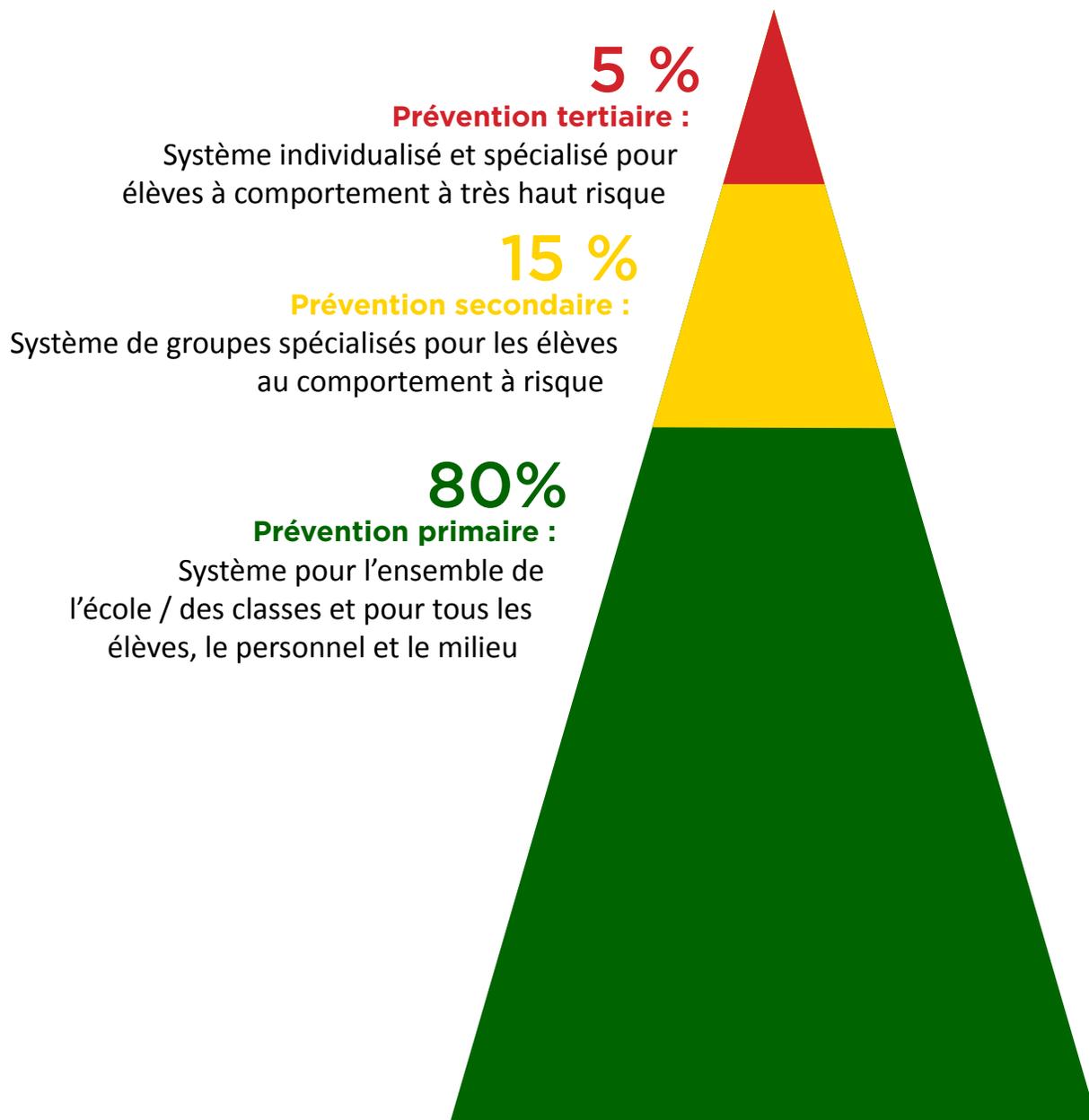
Le cadre conceptuel qui sous-tend la PCI-SCP

Le soutien au comportement positif

Le programme PCI-SCP a été conçu dans le but d'être inséré dans un système de Soutien au comportement positif qui allie, à la fois, des résultats socialement importants, des procédures axées sur la recherche, la science du comportement et une approche systémique visant à réduire le comportement problématique et à améliorer le climat scolaire (Horner, Sugai, Todd, & Lewis-Palmer, 2005). À partir d'un fondement qui cherche à améliorer des expériences de vie des enfants qui présentent des problèmes de comportement sévères (Bijou & Baer, 1961; Bijou, Peterson, & Ault, 1968), le système SCP fait appel à l'utilisation de l'évaluation du comportement dans le but d'aider les élèves aussi bien que les adultes qui ont des défis de comportement. À l'aide d'un modèle de prévention à 3 niveaux (Walker et al. 1996), le Soutien au comportement positif (SCP) fait appel à des stratégies efficaces pour arriver à aménager des milieux qui soutiennent et qui encouragent le succès tant au niveau du comportement des enseignants qu'à celui des élèves (Lewis, Sugai, & Colvin, 1998; Sugai et al. 2000). Voir le Tableau 1 pour une description du modèle à 3 niveaux du Soutien au comportement positif (SCP).

Tableau 1. Modèle des 3 volets SCP (Walker et. al, 1996)

CONTINUUM DE SOUTIEN PÉDAGOGIQUE ET COMPORTEMENTAL DANS L'ENSEMBLE DE L'ÉCOLE



Le premier niveau du SCP vise à créer un environnement scolaire positif et constant pour tous les élèves à tous les moments de la journée. Ce niveau préconise l'utilisation d'approches pédagogiques empiriquement vérifiées pour enseigner explicitement aux élèves les comportements appropriés et positifs, en modélisant les comportements visés, en faisant des pratiques guidées dans des contextes spécifiques et en évaluant leurs apprentissages (Colvin & Kame'enui, 1993). Ces activités sont suivies par un renforcement efficace des comportements appropriés et enseignés, pas les membres du personnel de l'école (Crone & Horner, 2003) qui ont reçu une formation et des rétroactions en ce qui a trait à la mise en œuvre efficace de ces systèmes. De plus, le renforcement et la discipline sont documentés par le biais d'un continuum concis de conséquences connues et claires adaptées à la sévérité du problème de comportement (Sprague & Horner, 2006).

Le deuxième niveau du SCP inclut tous les éléments décrits au premier niveau avec un soutien supplémentaire accordé aux élèves qui sont « à risque » et pour lesquels l'appui donné dans le premier niveau s'avère insuffisant. Le deuxième niveau est lié à des interventions effectuées dans des petits groupes d'élèves, comprenant davantage de renforcement et en tenant compte des antécédents et des conséquences (Sugai, et al., 2000).

Finalement, le troisième niveau de soutien est conçu pour les élèves dont les patrons de comportement sont déjà installés et qui ne répondent pas aux interventions posées dans les niveaux primaire et secondaire. Pour ces élèves, le soutien au comportement est individualisé et fondé sur une évaluation fonctionnelle de leur comportement. Fondée sur la compréhension des patrons de comportements problématiques (Repp & Horner, 1999), l'évaluation fonctionnelle prend en considération les différences individuelles, raccorde plus étroitement les interventions et le comportement problématique et rehausse l'efficacité des interventions (O'Neill, Horner, Albin, Sprague, Storey, & Newton, 1997).

Il a été démontré que le SCP peut avoir des effets positifs à court terme aussi bien qu'à long terme sur le sentiment d'appartenance, le rendement scolaire, l'agressivité, la consommation de drogues, la criminalité, la rétroaction des élèves par rapport au renforcement positif, les recommandations favorables, la diminution du nombre d'incidents et sur l'augmentation du temps accordé au travail académique (Hawkins, Catalano, Kosterman, Abbott, & Hill, 1999; Metzler, Biglan, Rusby, & Sprague, 2001). À ce jour, les recherches ont eu tendance à porter sur l'impact que provoque le SCP sur les résultats sociaux et académiques auprès de tous les élèves. Même avec l'impact puissant engendré pour les systèmes scolaires, il reste qu'un certain groupe d'élèves continuent à manifester des besoins d'aide en matière de soutien supplémentaire pour le comportement lié au comportement problématique à l'extérieur de la salle de classe, y compris en ce qui a trait à la victimisation et à l'intimidation. Le PCI-SCP a été particulièrement conçu pour les élèves qui se comptent dans les catégories secondaire et tertiaire.

La prévention de l'intimidation et le Soutien au comportement positif

Le cadre conceptuel sous-tendant la prévention de l'intimidation dans le système SCP mise sur l'identification des procédures les plus efficaces pour favoriser l'obtention de réductions durables de comportements violents et perturbateurs. Parmi les changements les plus importants qu'on a observés dans le domaine au cours des 20 dernières années, on retrouve le changement d'orientation en faveur de la prévention, ainsi que la correction des comportements problématiques (Horner, et al. 2004). C'est cette réorientation à mettre en place des systèmes préventifs de soutien au comportement qui a mené à la création du programme PCI-SCP. Six caractéristiques clés du programme PCI-SCP concordent parfaitement avec ceux qui ont été mis au point par le biais d'une synthèse de recherches liées à la mise en œuvre efficace du SCP à l'échelle de l'école, faisant donc ainsi du programme PCI-SCP, une composante supplémentaire idéale pour le SCP (voir le Tableau 2 ci-dessous).

Tableau 2.

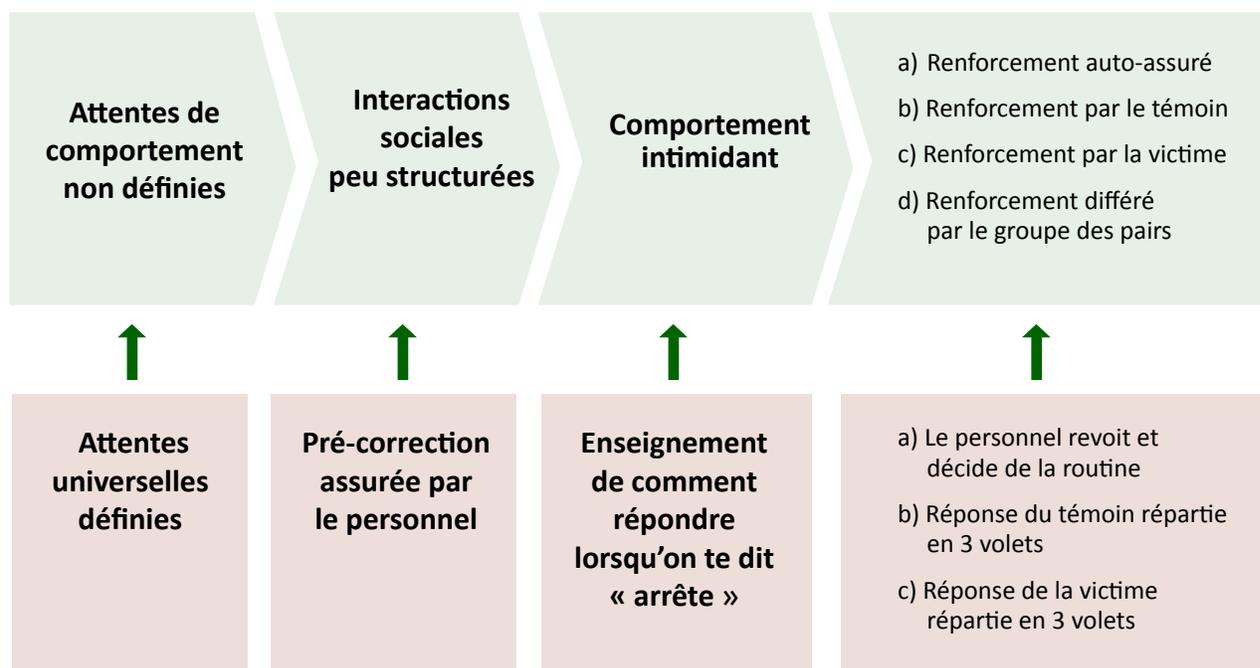
Six composantes clés de la prévention de l'intimidation dans le Soutien au comportement positif

<p>1. L'utilisation d'approches pédagogiques empiriquement vérifiés pour enseigner à tous les élèves les comportements souhaités à l'extérieur de la salle de classe.</p>	<p>3. Un enseignement spécifique et une pratique de pré-correction afin d'éviter que le comportement d'intimidation ne soit renforcé par les victimes ou les témoins.</p>	<p>5. La cueillette et l'utilisation d'informations portant sur le comportement des élèves afin d'évaluer et d'encadrer la prise de décision.</p>
<p>2. La surveillance et la valorisation des élèves dans le but de reconnaître et renforcer leur choix d'avoir adopté un comportement approprié à l'extérieur de la salle de classe.</p>	<p>4. La correction des comportements problématiques en ayant recours à un continuum de conséquences administrées de façon cohérente et constante.</p>	<p>6. La création d'une équipe chargée d'élaborer, de mettre en œuvre et de gérer les activités liées à la PCI-SCP dans l'école.</p>

La diminution du taux de fréquence et la prévention des incidents d'intimidation requièrent une identification des variables causales sur lesquelles les parents, les éducateurs et les professionnels peuvent exercer un certain contrôle. Ces variables se situent à l'extérieur de la personne : les événements qui précèdent et qui suivent de façon constante le comportement problématique. En d'autres mots, ce qui est requis, c'est une évaluation fonctionnelle du comportement intimidant. Une évaluation fonctionnelle est utilisée afin de cerner et d'identifier les événements dans le contexte immédiat qui déclenchent souvent le comportement problématique et, aussi, les événements qui pourraient servir à renforcer le comportement intimidant, rehaussant ainsi la vraisemblance que le comportement soit répété. Dans cette définition, les événements qui donnent lieu et qui perpétuent le comportement intimidant peuvent être observables et sujets à la modification par le biais de l'intervention du personnel de l'école et des professionnels. Les modèles suivants servent à illustrer les divers éléments qui composent le programme PCI-SCP, aussi bien que les effets hypothétiques sur le comportement intimidant maintenu par les pairs (voir le Tableau 3 ci-dessous). Le premier décrit un environnement qui favorise ou qui soutient le comportement intimidant, tandis que le deuxième fait état des stratégies liées au programme PCI-SCP qui ont été mises au point afin de diminuer la probabilité que le comportement intimidant continue.

Tableau 3.

Cadre conceptuel du programme PCI-SCP : les milieux qui favorisent ou entretiennent le comportement intimidant et les stratégies que prônent le programme PCI-SCP pour faire obstacle à sa récurrence.



Le Tableau 3 démontre comment la prévention de l'intimidation, selon le système de Soutien au comportement positif (PCI-SCP), vise à diminuer le taux d'intimidation par le biais de la modification des événements qui précèdent et qui suivent le comportement. Spécifiquement, le programme PCI-SCP préconise l'enseignement de certains comportements qui réduisent la probabilité des incidents d'intimidation. La recherche suggère que le comportement intimidant est souvent suivi et renforcé par l'attention ou les attitudes des pairs (Salmivalli, 2002; Soutter & McKenzie, 2000). Par le biais d'un enseignement explicite d'une réponse à 3 volets à un comportement problématique, les élèves apprennent à éradiquer le renforcement accordé au comportement intimidant. Aussi, les procédures inconstantes qu'emploient les membres du personnel pour traiter des rapports de comportements intimidants peuvent mener à une augmentation de la probabilité que ce comportement soit démontré dans certaines situations. Dans une étude portant sur les procédures comportementales dans les écoles, la lacune principale de plusieurs programmes de discipline était liée à l'absence de lignes directrices de mise en œuvre (Chard, Smith, & Sugai, 1992). Les élèves qui affichent des comportements problématiques apprennent très vite comment « manoeuvrer » le système. Le programme PCI-SCP attaque ce problème en mettant au point, pour tous les membres du personnel, des procédures efficaces et efficaces pour, d'une part, donner suite de façon significative aux rapports de comportement problématique et, d'autre part, appliquer des conséquences appropriées, connues et uniformes. Par l'intermédiaire de la mise en œuvre de ces procédures, les membres du personnel assurent une constance et une cohérence dans les réponses et les suivis à donner aux situations de comportements problématiques. On réduit ainsi la probabilité que les élèves tenteront de manipuler le système.

Références

- Alberto & Troutman, 2003. *Applied Behavior Analysis for Teachers*; 6th edition. Merrill Prentice Hall. Upper Saddle River: New Jersey.
- Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8 to 12 year old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26, 49-56.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (1998). Parenting influences on bullying and victimization, *Legal and Criminological Psychology*, 3, 237-254.
- Beale, A. V. (2001). Bullybusters: Using drama to empower students to take a stand against bullying behavior. *Professional School Counseling*, 4, 300-306.
- Berthold, K. A., & Hoover, J. H. (2000). Correlates of bullying and victimization among intermediate students in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 21(1), 65-78.
- Bijou, S. W., & Baer, D. M. (1961). *Child Development: Vol. 1. A Systematic and Empirical Theory*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Bijou, S. W., Peterson, R. F., & Ault, M. H. (1968). A method to integrate descriptive and experimental field studies at the level of data and empirical concepts. *Journal of Applied Behavioral Analysis*, 1, 175-191
- Carney, A. G., & Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22, 364-382.
- Chard, D., Smith, S., & Sugai, G. (1992) "Packaged discipline programs: a consumer's guide", Oregon Conference Monograph, Eugene, OR: University of Oregon.
- Colvin, G., & Kame'enui, E. J. (1993). Reconceptualizing behavior management and school-wide discipline in general education. *Education and Treatment of Children*, 16, 4, 361-81.
- Cornell, D. G., Sheras, P. L. & Cole, J. C. Assessment in Bullying. In Jimerson, S. R., & Furlong, M. J. (2006). *Handbook of School Violence and School Safety: From research to practice*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, New Jersey, 191-207.
- Crone, D. A. & Horner, R. H. (2003). *Building Positive Behavior Support Systems in Schools: Functional Behavioral Assessment*. New York: Guilford Press.
- Due, P., Holstein, B. E., Lynch, J., Diderichsen, F., Gabhain, S. N., Scheidt, P., & Currie, C. (2005). Bullying symptoms among school aged children: International comparative cross-sectional study in 28 countries. *European Journal of Public Health*, 15, 128-132.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 23, 365-383.
- Frey, K. S., Dietsch, B. J., Diaz, M., MacKenzie, E. P., Edstrom, L. V., Hirschstein, M. K., & Snell, J. L. (2004). *The Student Experience Survey: What School is Like For Me*. Seattle, WA: Committee for Children.
- Furlong, M., Morrison, G., (2000). The school in school violence: definitions and facts. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8,2, 71-82.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *The Social Skills Rating System (SSRS)*. Circle Pines, MN: AGS Publishing.

- Griffin, R. S., & Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9(4), 379-400.
- Hartung, C. M., & Scambler, D. J., (2006) Dealing with bullying and victimization in schools. *Emotional & Behavioral Disorders in Youth*, 77-80.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Kosterman, R., Abbott, R., & Hill, K. G. (1999). Preventing adolescent health-risk behaviors by strengthening protection during childhood. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 153, 226-234.
- Hawley, P. H. (1999). The ontogenesis of social dominance: a strategy-based evolutionary perspective. *Developmental Review*, 19, 97-132.
- Horner, R. H. (2000). Positive behavior supports. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15(2), 97-105
- Horner, R.H., Sugai, G., Todd, A.W., & Lewis-Palmer, T. (2005). School-wide positive behavior support: An alternative approach to discipline in schools. In L. Bambara & L. Kern (Eds.). *Individualized supports for students with problem behavior: Designing positive behavior plans*. (pp.359-390), New York,: Guilford Press.
- <http://bullypolice.org>, Retrieved March 14, 2006.
- Lewis, T. J., Sugai, G., & Colvin, G. (1998). Reducing problem behavior through a school-wide system of effective behavioral support: Investigation of a school-wide social skills training program and contextual interventions. *School Psychology Review*, 27, 446–459.
- Limber, S. P., Maury, N., Allison, J., Tracy, T., Melton, G. B., & Flerx, V. (2004). Implementation of the Olweus Bullying Prevention Program in the southeastern United States. In P. K. Smith, D. Pepler, & K., Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be* (pp. 55-80)? Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Merrell, K., Gueldner, B., Ross, S. W., & Isava, D. (Expected 2006). *The Effectiveness of Bullying Intervention Programs: A Meta-Analysis*. In Press.
- Metzler, C.W., Biglan, A., Rusby, J. C., & Sprague, J. R. (2001). Evaluation of a comprehensive behavior management program to improve school-wide positive behavior support. *Education and Treatment of Children*, 24, 448–479.
- Morrison, B. (2002). Bullying and victimization in schools: A restorative justice approach. *Trends and Issues*, 219.
- Mynard, H., & Joseph, S. (1997). Bully victim problems and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 year olds. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 51-54.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simmons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA*, 285, 2094-2110.
- National School Safety Center (1995). *School bullying and victimization*. Malibu, CA: Author.
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Olweus, D., Limber, S., & Mihalic, S. (1999). Bullying prevention program. In D. S. Elliott (Ed.), *Blueprints for violence prevention book nine* (pp. 1-79). Golden, CO: Venture Publishing and C & M Press.
- O'neill, R. E., Horner, R. H., Albin, R. W., Sprague, J. R., Storey, K., & Newton, J. S. (1997). *Functional Assessment and Program Development for Problem Behavior*. Belmont, CA: Brooks/Cole.

Osher, D., & Dwyer, K. (2006). [Safe, supportive, and effective schools: Promoting school success to reduce school violence. Handbook of school violence and school safety: From research to practice.](#) Shane Jimerson.

Pepler, D.J., & Craig, W. M. (1995). A peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental Psychology*, 31, 548-553.

Pepler, D. J., Craig, W., Ziegler, S., & Charach, A. (1994). An evaluation of an anti-bullying intervention in Toronto schools. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 13, 95- 110.

Repp, A. C., & Horner, R. H. (1999). *Functional Analysis of Problem Behavior: From Effective Assessment to Effective Support.* Wadsworth Publishing.

Rigby, K. (2002b). *New perspectives on bullying.* London: Jessica Kingsley.

Rigby, K., (2006) What we can learn from evaluated studies of school-based programs to reduce bullying in schools. In Jimerson, S. R., & Furlong, M. J. (2006). *Handbook of School Violence and School Safety: From research to practice.* Lawrence Erlbaum, Mahwah, New Jersey, 325-337.

Roberts, W. B. (2000). The bully as victim. *Professional School Counseling*, 4, 148-156.

Roland, E. (1993). Bullying: A developing tradition of research and management. In D. P. Tattum (Ed.), *Understanding and managing bullying* (pp. 15-30). Oxford, England: Heinemann Educational.

Salmivalli, C. (2002). Is there an age decline in victimization by peers at school? *Educational Research*, 44, 269-277.

Schwartz, D., & Gorman, A. H. (2003). [Community Violence Exposure and Children's Academic Functioning.](#) *Journal of Educational Psychology*, 95, 163-73.

Sprague, J. R. & Horner, R. H. (2006). Schoolwide Positive Behavior Supports. In S. R. Jimerson & M. J.Furlong (Eds.), *The Handbook of School Violence and School Safety: From Research to Practice.* Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Slee, P. T., & Rigby, K. (1993). The relationship of Eysenck's personality factors and self-esteem to bully/victim behavior in Australian school boys. *Personality and Individual Differences*, 14, 371-373.

Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9.

Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2003). Interventions to reduce school bullying. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 591-599.

Smith, P. K., & Sharp, S. (Eds.) (1994). *School bullying: Insights and perspectives.* London: Routledge.

Smokowski, P.R., & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children and Schools*, 27, 101-110.

Soutter, A., & McKenzie, A. (2000). The use and effects of anti-bullying and anti-harassment policies in Australian schools. *School Psychology International*, 21, 96-105.

Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M., Scott, T., Liaupsin, C., Sailor, W., Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., Wickham, D., Wilcox, B. & Ruef, M. (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2, 131-143.

Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (2004). [A Social-Ecological Framework of Bullying Among Youth. Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention.](#)

Todd, A. W., Lewis-Palmer, T., Horner, R. H., Sugai, G., Sampson, N. K., & Phillips, D. (2003). *The School-wide Evaluation Tool: SET implementation manual*. University of Oregon.

U.S. Department of Health and Human Services. (2001). *Youth violence: A report of the surgeon general*. Rockville, MD: Author

Walker, H. M., Horner, R. H., Sugai, G., Bullis, M., Sprague, J. R., Bricker, D., & Kaufman, M. (1996). Integrated approaches to preventing antisocial behavior patterns among school-age children and youth. *Journal of Emotional Behavior Disorders*, 4(4), 194-209.