



**Journée de conférences scientifiques**  
*organisée par l'Équipe sur les Pairs et la Prévention*

**« Prévenir et combattre l'intimidation dans les écoles:  
qu'en dit la science? »**

**Places Limitées!**

Veillez confirmer votre présence par courriel à:  
**info@intimidation-prevention.com**

**Lieu et Heure :**

**Amphithéâtre (SH-2800) du Pavillon Sherbrooke,  
UQÀM,  
200 rue Sherbrooke Ouest  
Montréal (Québec) H2X3P2**

**VENDREDI, 2 DÉCEMBRE 2016  
9:00 – 16:15**

**Journée de conférences scientifiques**  
**« Prévenir et combattre l'intimidation  
dans les écoles : qu'en dit la science? »**

---

**9:00 Mot de bienvenue**

Mara Brendgen  
Université du Québec à Montréal, Québec

---

**9:10 Les responsabilités du réseau de l'éducation en  
prévention et traitement de la violence et le soutien du  
MÉSS**

Paula St-Arnaud  
Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur

---

**9:20 Evidence-based prevention of bullying with the KiVa  
antibullying program**

Christina Salmivalli  
Turku University, Finlande

---

**10:10 Pause café**

---

**10:30 Research-informed bullying prevention: social-  
emotional learning & school climate improvement  
approaches**

Dorothy Espelage  
University of Florida, États-Unis

---

**11:20 To defend or not to defend: peer roles in bullying**

Wendy Craig  
Queens University, Ontario

---

**11:50 Dîner libre**

---

**13:15 La légitimation des dynamiques d'intimidation au  
secondaire: raisonnement moral d'adolescents  
impliqués**

Caroline Levasseur  
Université Laval, Québec

**13:40 Les caractéristiques des amis comme facteurs de risque  
de la victimisation par les pairs**

Stéphane Cantin  
Université de Montréal, Québec

**14:05 La participation aux sports : facteur protecteur pour les  
enfants victimes d'intimidation**

Andréanne Perron-Gélinas  
Université du Québec à Montréal, Québec

---

**14:30 Pause café**

---

**14:50 +Fort, une application mobile pour les victimes  
d'intimidation**

Isabelle Ouellet-Morin  
Université de Montréal, Québec

**15:15 The WITS program: sustaining investments in whole  
school prevention programs**

Bonnie Leadbeater  
University of Victoria, Colombie-Britannique

**Le programme DIRE: une approche intégrée pour  
prévenir la violence et la victimisation**

François Bowen  
Université de Montréal, Québec

---

**16:05 Mot de clôture**

Mara Brendgen  
Université du Québec à Montréal, Québec

---



**JOURNÉE DE CONFÉRENCES SCIENTIFIQUES**  
ORGANISÉE PAR *L'ÉQUIPE DE RECHERCHE SUR LES PAIRS ET LA PRÉVENTION*



**« PRÉVENIR ET COMBATTRE L'INTIMIDATION  
DANS LES ÉCOLES: QU'EN DIT LA SCIENCE? »**

Fonds de recherche  
Société et culture

Québec 

UQÀM

GRIP

Groupe de recherche sur  
l'inadaptation psychosociale chez  
l'enfant

Research unit on children's  
psychosocial maladjustment

# Les responsabilités du réseau de l'éducation en prévention et traitement de la violence et le soutien du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

Paula St-Arnaud

Direction de l'adaptation scolaire et des services éducatifs complémentaires, MÉES

Décembre 2016

# Historique

2008-2011 Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école

Juin 2012 Modification LIP et LEP qui précise les obligations de tous les acteurs

2014-2015 Plan d'action gouvernemental concerté

2016-2017 Cinquième année d'application des dispositions légales

# Priorités ministérielles

- La prévention et le traitement de la violence et de l'intimidation
- Un climat scolaire positif et bienveillant
- La sécurité des élèves et de tous les acteurs scolaires

# Devoirs et responsabilités (LIP et LEP)

- Commission scolaire:
  - veiller à ce que chacune de ses écoles soit un milieu sain et sécuritaire pour le développement du plein potentiel
- École:
  - adopter et mettre en œuvre un plan de lutte contre l'intimidation et la violence
  - désigner une personne chargée de coordonner les travaux d'une équipe de lutte contre l'intimidation et la violence
  - Établir et actualiser ses règles de conduite
  - Faire une activité de formation sur le civisme au début de chaque année scolaire

# Soutien au réseau

- Outils pour aider les commissions scolaires et les écoles à s'approprier la Loi
- Soutien financier
- Accompagnement d'un expert par région
- Documents pour les écoles (mise en œuvre et actualisation du plan de lutte)



# Autres actions du MÉES

- Soutien financier et suivi des travaux de la Chaire sur la sécurité et la violence en milieu éducatif
- Soutien financier au monitorage national de la violence dans les écoles québécoises
- Élaboration d'activités pédagogiques dans le cadre de la semaine thématique



# **Evidence-based prevention of bullying with the KiVa antibullying program**

Christina Salmivalli  
University of Turku, Finland



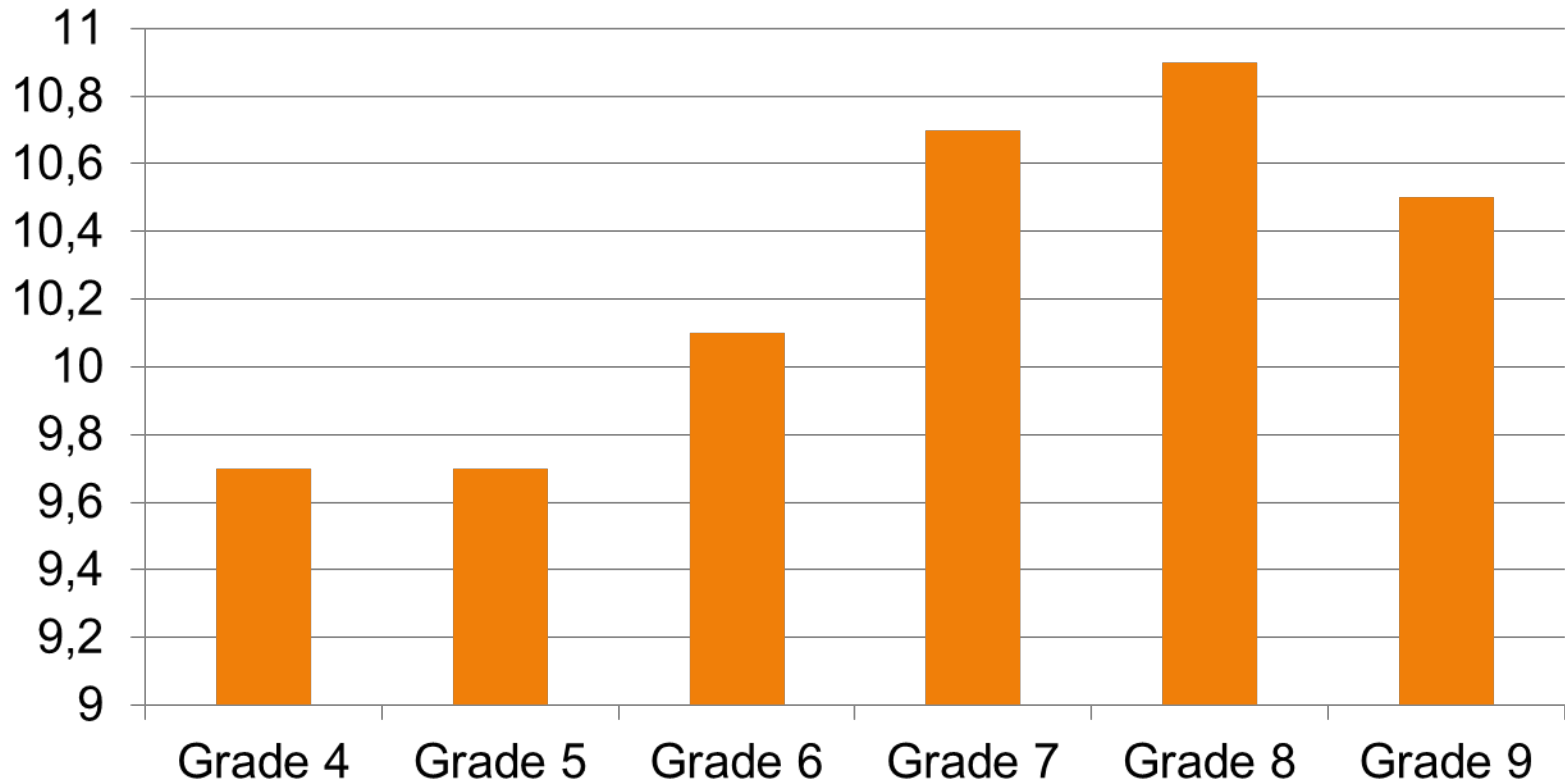


# School is not only about academic performance...





# NOT feeling safe at school, % (Finland, 2009)





# Not feeling safe at school

- Correlates significantly with **being bullied by peers**





# Bullying



- A widely used definition: Systematic aggressive behavior against a person who finds it difficult to defend him/herself against the perpetrator(s)
  - **Proactive aggression**
  - **Repeated** nature of attacks and **power differential** are central features





# Bullying

- Rather than consisting of single attacks, bullying represents a rather **stable relationship** further **embedded in the larger peer setting**





# Bullying takes numerous forms

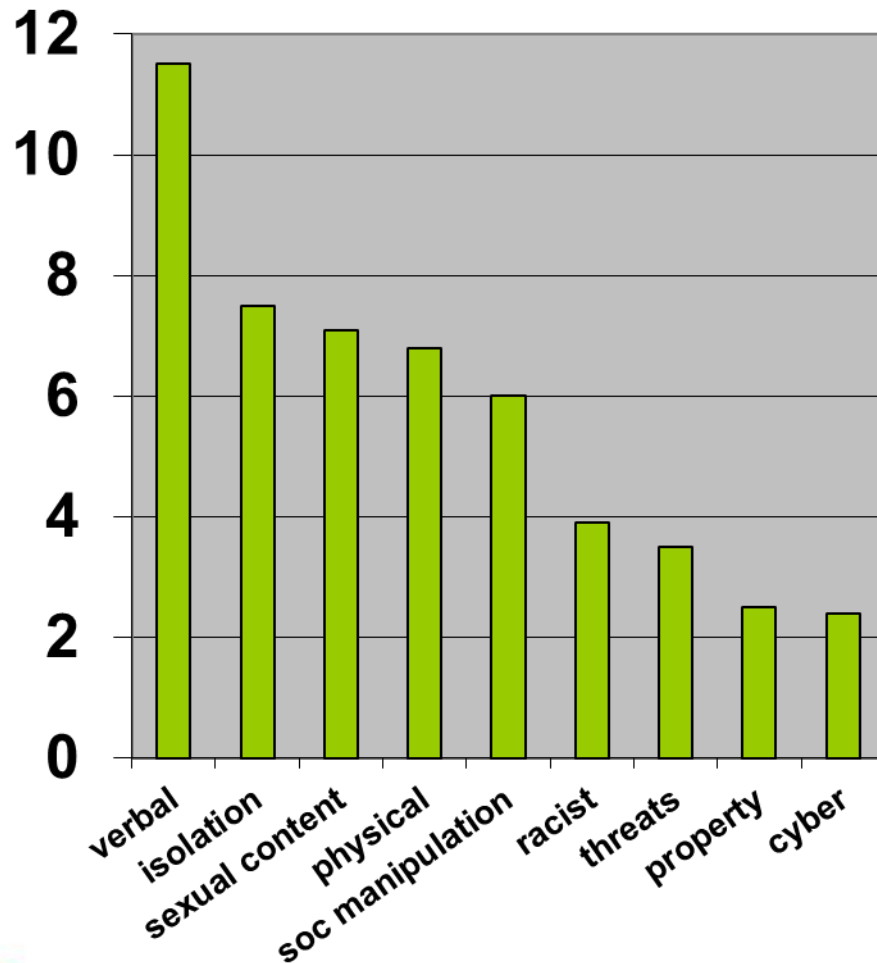
- **Most often verbal abuse, public ridicule**
  - BUT many other forms as well: physical, social isolation, rumor-spreading, cyberbullying, ...







# Students targeted by different forms of bullying



A child who is bullied is typically targeted in multiple ways





# Prevalence of bullying at school

- Universal phenomenon; at least 10-15% of children and adolescents worldwide are systematic victims of bullying by their peers at school
- Much variation across countries, schools, classrooms...





# The role of bystanders in bullying





# The role of bystanders in bullying

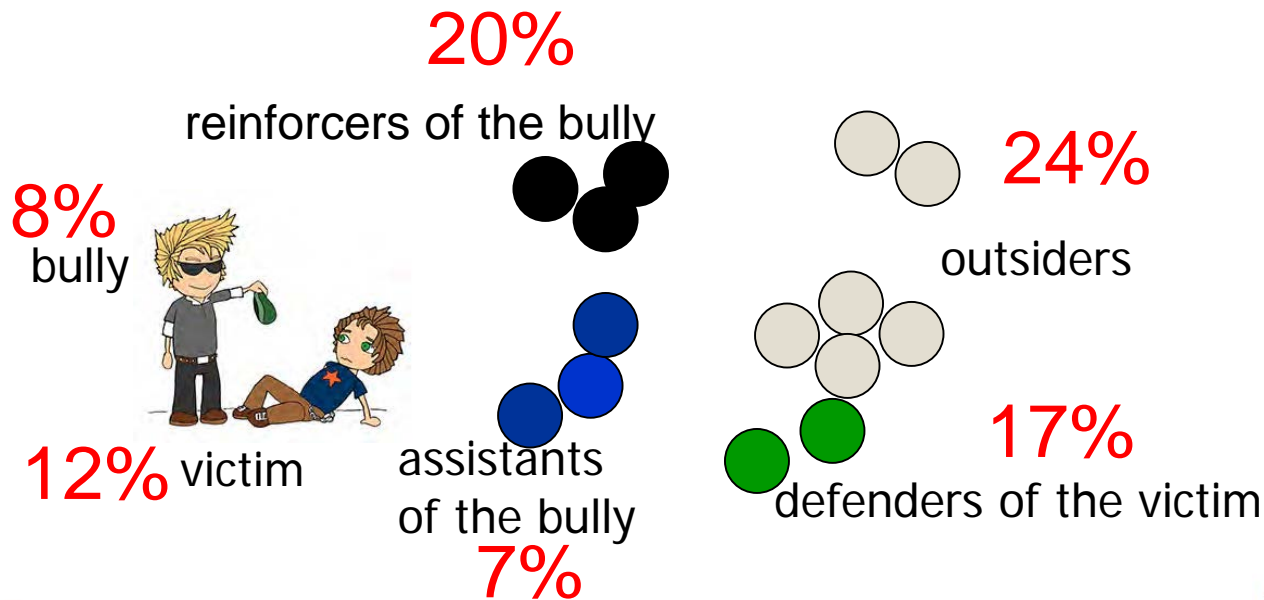
- Despite their anti-bullying attitudes, many students behave in ways which maintain, even fuel the bullying behavior
  - standing by, not intervening
  - reinforcing the bully
  - assisting the bully





# The role of bystanders in bullying

- Participant roles (Salmivalli et al., 1996)





## The responses of peer bystanders *matter*

- Individual effects: short term
  - the defended victims are better adjusted than the undefended ones (Sainio, Veenstra, Huitsing, & Salmivalli, 2010)
- Individual effects: long term
  - the most negative memory related to bullying is often "no-one cared" (Teräsahjo & Salmivalli, 2000)





ijbd

## Victims and their defenders: A dyadic approach

*International Journal of  
Behavioral Development*  
1–8

© The Author(s) 2010

Reprints and permissions:

[sagepub.co.uk/journalsPermissions.nav](http://sagepub.co.uk/journalsPermissions.nav)

DOI: 10.1177/0165025410378068

[ijbd.sagepub.com](http://ijbd.sagepub.com)



Miia Sainio,<sup>1</sup> René Veenstra,<sup>1,2</sup> Gijs Huitsing,<sup>2</sup> and  
Christina Salmivalli<sup>1</sup>

### Abstract

This study focused on the dyadic defending relationships of victimized children in grades 3, 4, and 5 ( $N = 7481$  children from 356 school classes, mean ages 10–12 years). Most of the victims (72.3%) had at least one defender. Being defended was positively related to victims' adjustment and social status. Analyses on victim–defender dyads showed that they were usually same-gender relationships. Victims usually liked their defenders and perceived them as popular, although the latter effect was weaker. Also other classmates perceived defenders as popular, indicating that defenders enjoy a high status among their peers in general.

### Keywords

bullying, defending, dyad, social networks, victimization





## The responses of peer bystanders *matter*

- Individual effects: short term
  - the defended victims are better adjusted than the undefended ones (Sainio, Veenstra, Huitsing, & Salmivalli, 2010)
- Individual effects: long term
  - the most negative memory related to bullying is often "no-one cared" (Teräsahjo & Salmivalli, 2000)







## The responses of peer bystanders *matter*

- Classroom level:
  - In classrooms where students tend to reinforce the bully, rather than support the bullied classmates
    - bullying occurs more frequently (Salmivalli, Voeten & Poskiparta, 2011)
    - vulnerable (e.g., socially anxious) children are more likely to end up as targets of bullying (Kärnä, Voeten, Poskiparta, & Salmivalli, 2010)





*Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(5), 668–676, 2011  
Copyright © Taylor & Francis Group, LLC  
ISSN: 1537-4416 print/1537-4424 online  
DOI: 10.1080/15374416.2011.597090



# Bystanders Matter: Associations Between Reinforcing, Defending, and the Frequency of Bullying Behavior in Classrooms

Christina Salmivalli

*University of Turku, University of Stavanger, and Edith Cowan University*

Marinus Voeten

*Radboud University Nijmegen*

Elisa Poskiparta

*University of Turku*





TABLE 4  
Summary of Multilevel Regression Analyses for Predicting Bullying

Variable	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	
	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>
Intercept	.42	.02	.42	.02	.41	.02	.44	.05
Age	.00	.01	.00	.01	.00	.01	-.01	.01
Boy	.16***	.02	.16***	.02	.16***	.02	.16***	.02
Immigrant	.14	.08	.14	.08	.14	.08	.13	.08
Empathy	.01	.02	.01	.02	.01	.02	.01	.02
Attitudes	-.22***	.02	-.22***	.02	-.22***	.02	-.21***	.02
Class Size			-.04	.03	-.06	.03	-.01	.02
Defending					-.49***	.16	-.35*	.14
Reinforcing							2.05	.27
R <sup>2</sup> Within	.07***		.07***		.07***		.07***	
R <sup>2</sup> Between			.03		.10*		.53***	
BIC			13,606.68		13,595.91		13,497.29	

Note: *N* = 6,764 (within), 385 (between). BIC = Bayesian Information Criterion.





# The responses of peer bystanders *matter*

- Classroom level:
  - In classrooms where students tend to reinforce the bully, rather than support the bullied classmates
    - bullying occurs more frequently (Salmivalli, Voeten & Poskiparta, 2011)
    - vulnerable (e.g., socially anxious) children are more likely to end up as targets of bullying (Kärnä, Voeten, Poskiparta, & Salmivalli, 2010)





MERRILL-PALMER QUARTERLY, VOL. 56, NO. 3

## Vulnerable Children in Varying Classroom Contexts

Bystanders' Behaviors Moderate the Effects of Risk  
Factors on Victimization

Antti Kärnä *University of Turku, Finland*

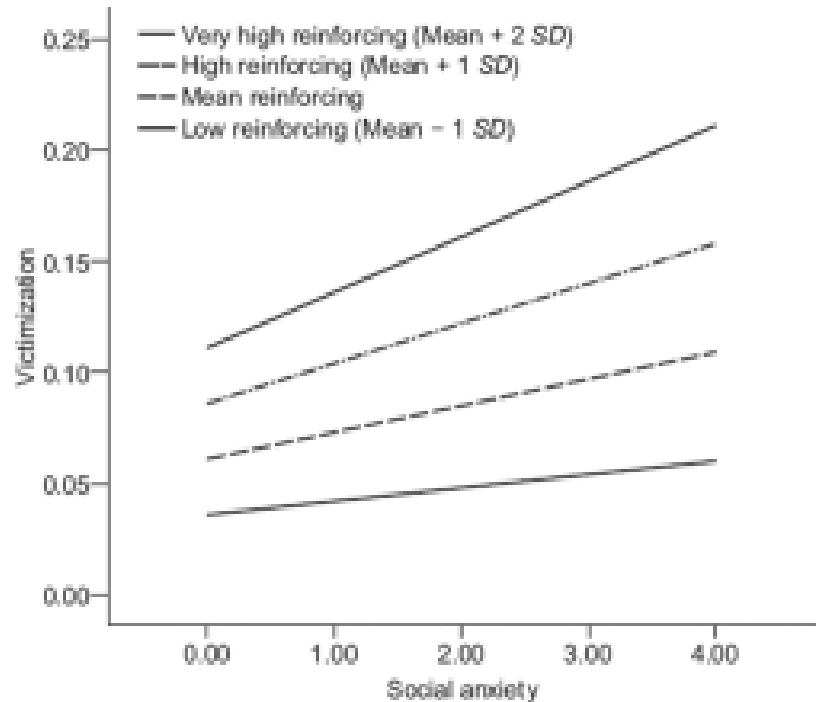
Marinus Voeten *Radboud University Nijmegen, The Netherlands*

Elisa Poskiparta and Christina Salmivalli *University of Turku, Finland*





- Whether an individual risk factor leads to being bullied depends on the classroom context





## In order to reduce bullying...

- We do not necessarily need to change the victims, making them "less vulnerable"
- Influencing the behavior of *bystanders* can reduce the rewards gained by the bullies and consequently, their motivation to bully in the first place
- However, *the victims* need to feel that they are heard and helped by the adults at school
- *The bullies* need to be confronted for their unacceptable behavior





## In order to reduce bullying...

- We do not necessarily need to change the victims, making them "less vulnerable"
- Influencing the behavior of *bystanders* can reduce the rewards gained by the bullies and consequently, their motivation to bully in the first place **UNIVERSAL ACTIONS**
- However, *the victims* need to feel that they are heard and helped by the adults at school
- *The bullies* need to be confronted for their unacceptable behavior







## In order to reduce bullying...

- We do not necessarily need to change the victims, making them "less vulnerable"
- Influencing the behavior of *bystanders* can reduce the rewards gained by the bullies and consequently, their motivation to bully in the first place **UNIVERSAL ACTIONS**

- However, *the victims* need to feel that they are heard and helped by the adults at school
- *The bullies* need to be confronted for their unacceptable behavior

### INDICATED ACTIONS





# KiVa antibullying program



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





# KiVa™ universal and indicated actions

Student lessons and materials involved



Parent materials



Visible vests for persons supervising recess time

Online antibullying games



Universal



Monitoring

Indicated

Online surveys with feedback of progress

KiVa™ team  
Clear guidelines for tackling bullying





# KiVa™ universal and indicated actions



**Visible vests for persons supervising recess time**

**Parent materials**



**Online antibullying games**



**Online surveys with feedback of progress**

**KiVa™ team  
Clear guidelines for tackling bullying**





## Activities included in student lessons



Group discussion



Small group discussions



Learning by doing



Booklet assignment



Short film

- Creating awareness of how the group might maintain and fuel bullying
- Enhancing empathy
- Providing safe strategies to support victimized peers





# KiVa™ universal and indicated actions

Student lessons  
and materials  
involved



Parent materials



Visible vests  
for persons  
supervising  
recess time



Online antibullying  
games



Universal



Online surveys with  
feedback of progress

Monitoring

Indicated

KiVa™ team  
Clear guidelines for  
tackling bullying





## KiVa online games: closely connected to student lessons

### I KNOW

- Repeating & testing of what has been learnt during the lessons

### I CAN

- Learning to take action
- Students go around in a virtual school and come to challenging situations where they have to decide what to say and do

### I DO

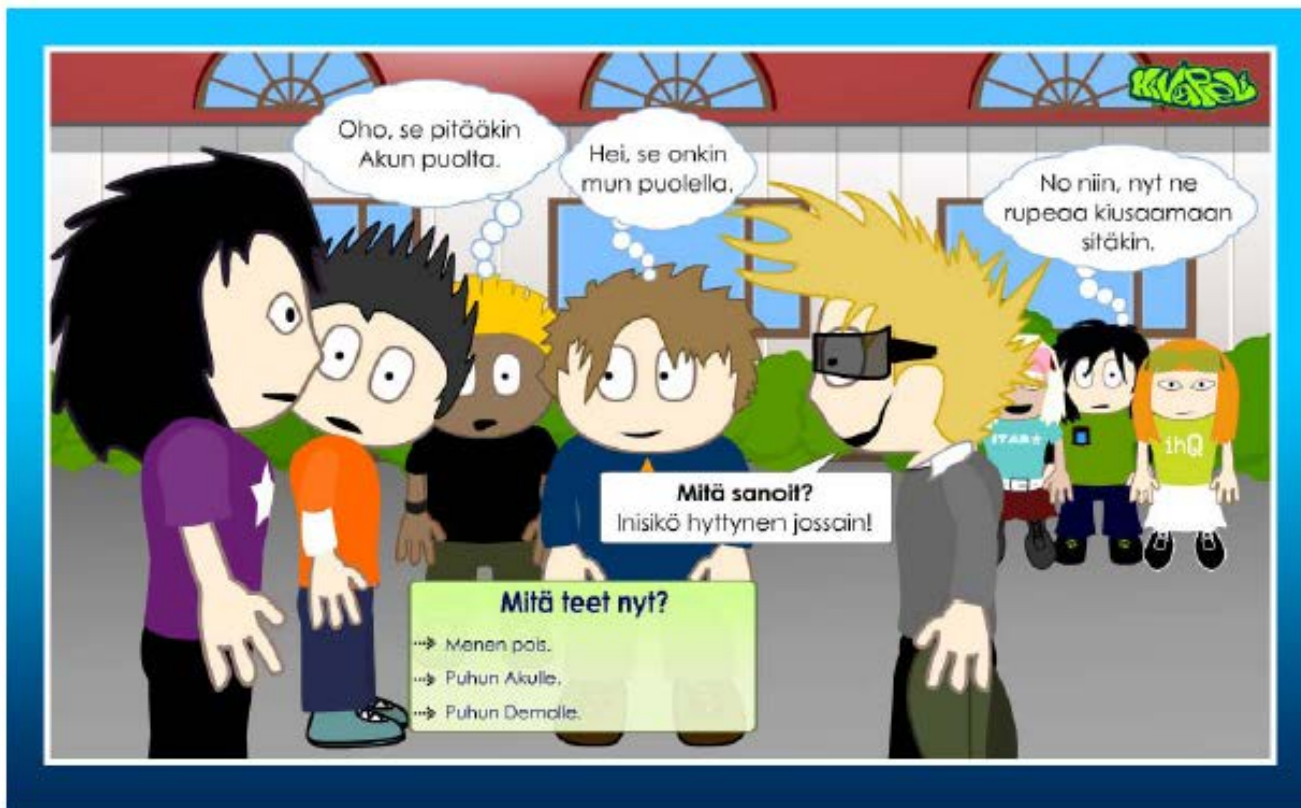
- Motivation
- Students reflect on their own behavior (e.g., how they have done with following the KiVa rules) and get feedback





# Online games

## I CAN / Unit 2







*Educational Psychology*, 2016

Vol. 36, No. 3, 595–611, <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2015.1066758>



## **Implementing the KiVa antibullying program: recognition of stable victims**

Anne Haataja\*, Miia Sainio, Mira Turtonen and Christina Salmivalli

*Department of Psychology, University of Turku, Turku, Finland*

*(Received 23 February 2015; final version received 24 June 2015)*

Teachers do not always recognise students who are victimised by their peers. In this study, we examined the recognition of stable victims in 76 schools beginning to implement the KiVa antibullying programme. We focused on 348 victims (9–15 years) who reported victimisation at the pretest and still at wave 2, after five months of programme implementation. Only 24% of these stable victims received the attention of school personnel during the school year. Multilevel logistic regression analyses revealed that male victims were recognised more often than female victims, but only in elementary school level. Peer reputation as a victim, as well as telling an adult about one's plight increased the likelihood of recognition by school personnel, whereas bullying others (in addition to being victimised) decreased it. The study emphasises the importance of encouraging school personnel to put more effort in reaching the victimised students.

**Keywords:** antibullying programme; indicated intervention; recognition; victimization





# “Virtual mailbox” in the online games



Musikki soi



Kuvanlaatu



## KIRJE KOULUN KIVA-TIIMILLE

84 / 600

I dont want to come to school anymore. Other kids are not playing with me anymore..|

**TAKAISIN** 

**LÄHETÄ** 





# KiVa™ universal and indicated actions

Student lessons and materials involved



Online antibullying games



Parent materials



Visible vests for persons supervising recess time

Universal



Online surveys with feedback of progress

Monitoring

Indicated

KiVa™ team  
Clear guidelines for tackling bullying





# Parents' involvement

Newsletter to parents (www)

Parents' guide (www/print)

Material for back-to-school night





# KiVa™ universal and indicated actions

Student lessons and materials involved



Parent materials



Posters;  
Visible vests for persons supervising recess time

Online antibullying games



Universal



Online surveys with feedback of progress

Monitoring

Indicated

KiVa™ team  
Clear guidelines for tackling bullying





## To remind about KiVa...

- Posters
- Highly visible vests for recess supervisors (in Finland, teachers)





# KiVa™ universal and indicated actions

Student lessons and materials involved



Parent materials

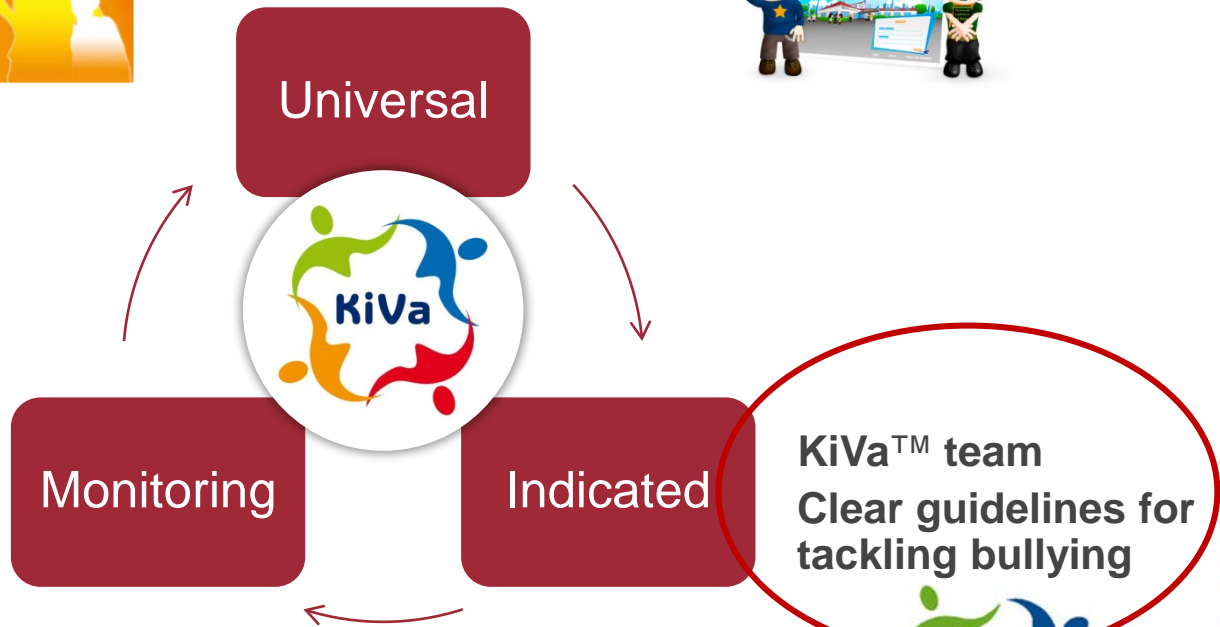


Online antibullying games



Posters;  
Visible vests for persons supervising recess time

Online surveys with feedback of progress





# Indicated actions: Tackling the cases of bullying

KiVa team







# KiVa™ universal and indicated actions

Student lessons and materials involved



Parent materials



Online antibullying games



Posters;  
Visible vests for persons supervising recess time

Universal



Monitoring

Indicated

Online surveys with feedback of progress

KiVa™ team  
Clear guidelines for tackling bullying





# Monitoring tool: Annual school-based feedback

14.16 data.kivakoulu.fi

No Slide Title Matkahuolto www.turku.fi... Utrecht, Ala... Mobile Site... Elisa Kirja -a... KiVa Koul...

### Toisten kiusaaminen ja kiusatuksi joutuminen 2009-2014

Osuus alakoulun oppilaista, jotka ovat kiusanneet muita tai kokeneet tuleensa kiusatuksi *kaksi tai kolme kertaa kuukaudessa tai useammin*

Vuosi	Kiusatuksi joutuminen, Kaikki koulut	Kiusatuksi joutuminen, Oma koulu	Toisten kiusaaminen, Kaikki koulut	Toisten kiusaaminen, Oma koulu
2009	18%	20%	11%	10%
2010	17%	17%	10%	6%
2011	16%	16%	9%	6%
2012	16%	20%	9%	7%
2013	16%	22%	8%	9%
2014	15%	14%	7%	2%

Osuus yläkoulun oppilaista, jotka ovat kiusanneet muita tai kokeneet tuleensa kiusatuksi *kaksi tai kolme kertaa kuukaudessa tai useammin*

Vuosi	Kiusatuksi joutuminen, Kaikki koulut	Kiusatuksi joutuminen, Oma koulu	Toisten kiusaaminen, Kaikki koulut	Toisten kiusaaminen, Oma koulu
2009	10%	12%	12%	10%
2010	9%	11%	11%	9%
2011	9%	10%	10%	8%
2012	8%	8%	8%	8%
2013	8%	8%	7%	8%
2014	7%	7%	5%	5%

Lisätietoa kysymyksistä: "Miten usein olet kiusannut koulussa toista oppilasta viimeisen parin kuukauden aikana?" ja "Miten usein sinua on kiusattu koulussa parin viime kuukauden aikana?" Vastausvaihtoehdot: "ei lainkaan", "kerran tai kaksi", "2-3 kertaa kuukaudessa", "noin kerran viikossa" tai "useita kertoja viikossa".

### Toisten kiusaaminen ja kiusatuksi joutuminen 2014

Osuudet eri luokka-asteiden oppilaista, jotka ovat kiusanneet muita *kaksi tai kolme kertaa kuukaudessa tai useammin*

Luokka-aste	Kaikki koulut	Oma koulu
1. lk	12%	0%
2. lk	9%	0%
3. lk	7%	4%
4. lk	5%	2%
5. lk	4%	2%
6. lk	5%	2%
7. lk	5%	0%
8. lk	5%	0%
9. lk	6%	0%
1-6	7%	2%
7-9	5%	0%
Yhteensä	6%	2%

Lisätietoa kysymyksestä: "Miten usein olet kiusannut koulussa toista oppilasta viimeisen parin kuukauden aikana?"



# Can we influence the bystanders?

- Probably easier than changing those who bully!
- Critical individual characteristics to be targeted
  - empathy towards peers who are bullied
  - self-efficacy with respect to helping
  - positive outcome expectations re: helping
- Critical group factors to be targeted
  - group norms re: bullying
    - teacher-imposed norms; peer group norms
    - "pluralistic ignorance"





# Can we influence the bystanders?

- Probably easier than changing those who bully!
- Critical individual characteristics to be targeted
  - **empathy towards peers who are bullied**
  - self-efficacy with respect to helping
  - positive outcome expectations re: helping
- Critical group factors to be targeted
  - group norms re: bullying
  - "pluralistic ignorance"





# How does it feel to be bullied?

## Emotion cards



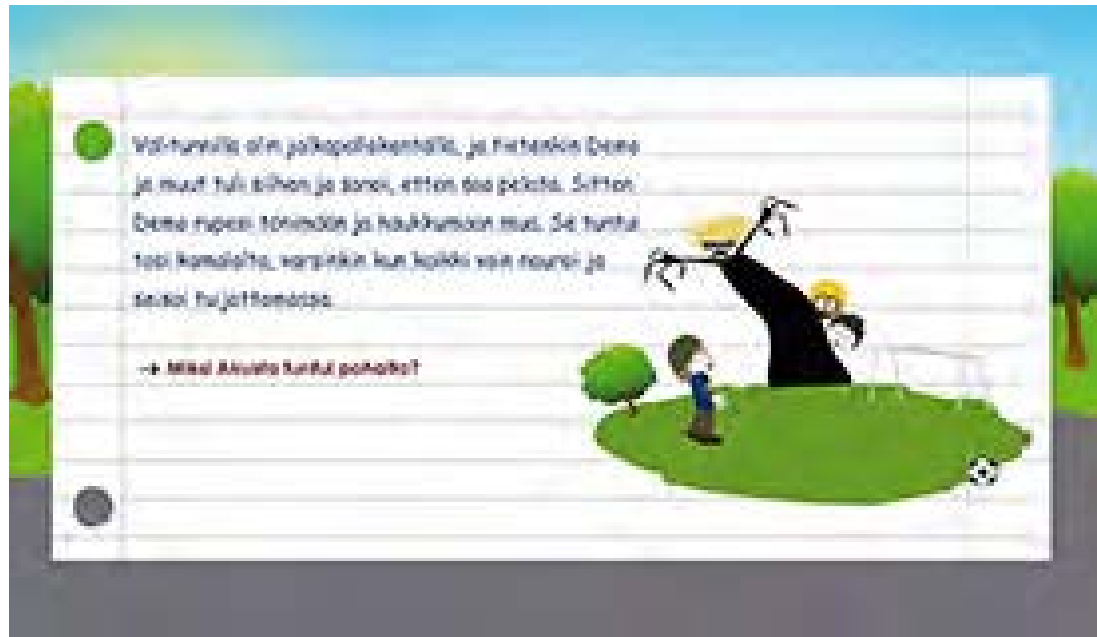


# How does it feel to be bullied? Emotion cards





# How does it feel to be bullied? Scene from the online game





# How does it feel to be bullied? Fictional stories







# How does it feel to be bullied? Memories...





# Can we influence the bystanders?

- Probably easier than changing those who bully!
- Critical individual characteristics to be targeted
  - empathy towards peers who are bullied
  - **self-efficacy with respect to helping**
  - **positive outcome expectations re: helping**
- Critical group factors to be targeted
  - group norms re: bullying
  - "pluralistic ignorance"





# We can do something to help!

## Providing safe strategies to support victimized peers

### Three Card Shuffle



### Brainstorming...





# We can do something to help! Mobilizing bystander support

- Discussions with the child who is bullied and with the bullying children (KiVa team)



- **Utilizing prosocial, high-status peers**  
(classroom teacher)
  - "your help is needed"
  - self-efficacy, positive outcome expectations





# Can we influence the bystanders?

- Probably easier than changing those who bully!
- Critical individual characteristics to be targeted
  - empathy towards peers who are bullied
  - self-efficacy with respect to helping
  - positive outcome expectations re: helping
- Critical group factors to be targeted
  - **group norms re: bullying**
    - teacher-imposed norms; peer group norms
    - "pluralistic ignorance"





## Pluralistic ignorance

- Children do not individually approve of bullying, but they infer from peers' behavior that peers think bullying is acceptable, even fun
- Important: showing one's antibullying attitudes in public





# We do not like bullying!



What do we actually think of bullying?



How can we make that visible?





# Parents' involvement

Message to all parents: Even if your child is neither being bullied nor bullying others, he/she may be involved in other ways

Information newsletter to parents (www)

Parents' guide (www/print)

Back-to-school night







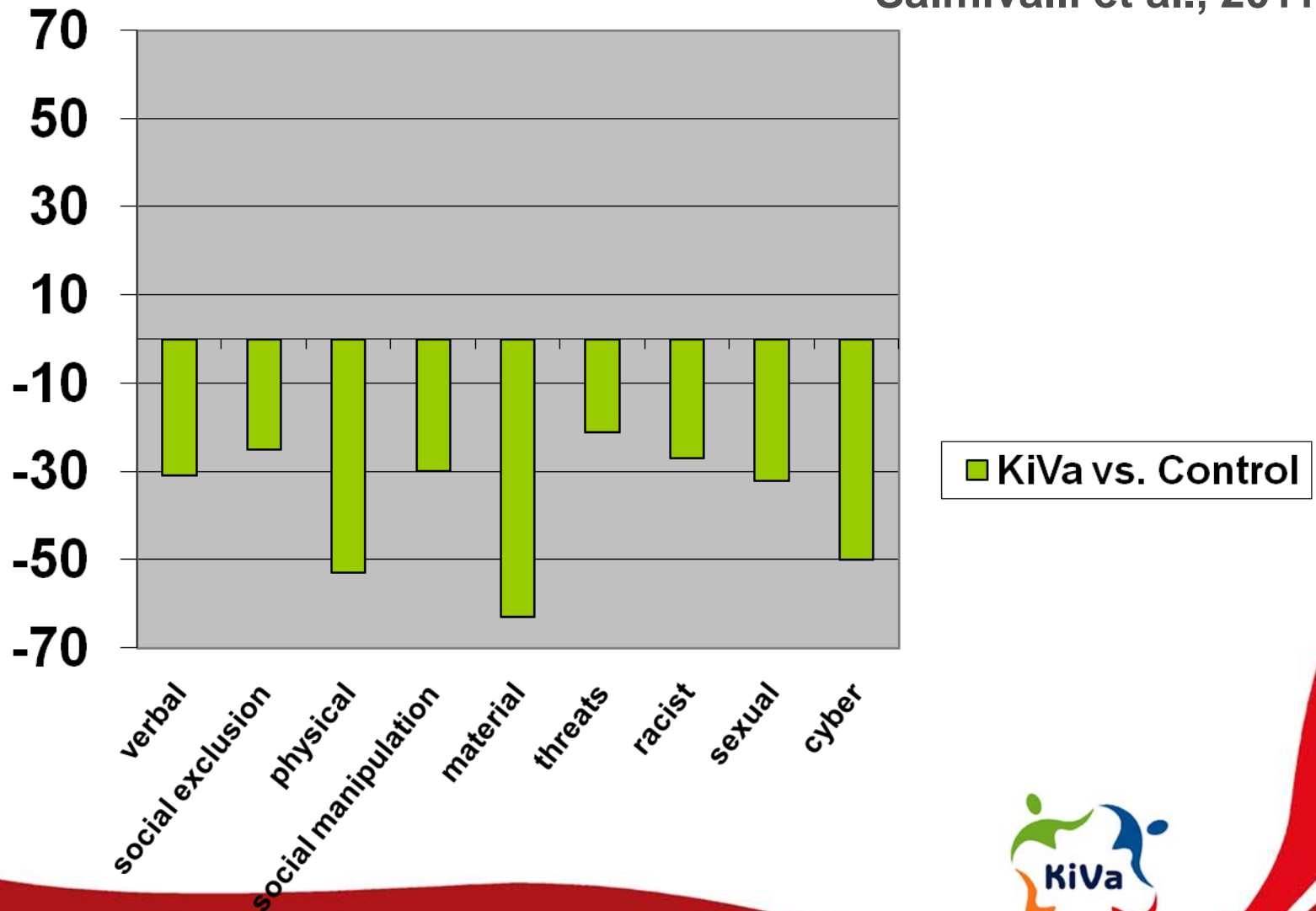
**Does KiVa work?**





# Changes in being bullied by different forms during one school year, RCT 2007-2008

Salmivalli et al., 2011





## **KiVa influenced also bystander emotions, cognitions, and behaviors**

- Increased **empathy** toward victimized
- Influenced children's **antibullying attitudes, efficacy, and effort to defend the victims**
- Decreased **reinforcing and assisting the bully**
  - Kärnä et al. (2011)





## Additionally KiVa...

- reduced students' social anxiety and had a positive impact on their perceptions of peer climate (Williford et al, 2011)
- positive effects on school liking and academic motivation (Salmivalli, Garandeanu & Veenstra, 2012)





## KiVa also Influenced...

- children's perceptions on their teachers' attitudes and how well the teacher is able to do to reduce bullying
- teachers self-evaluated competence to tackle bullying

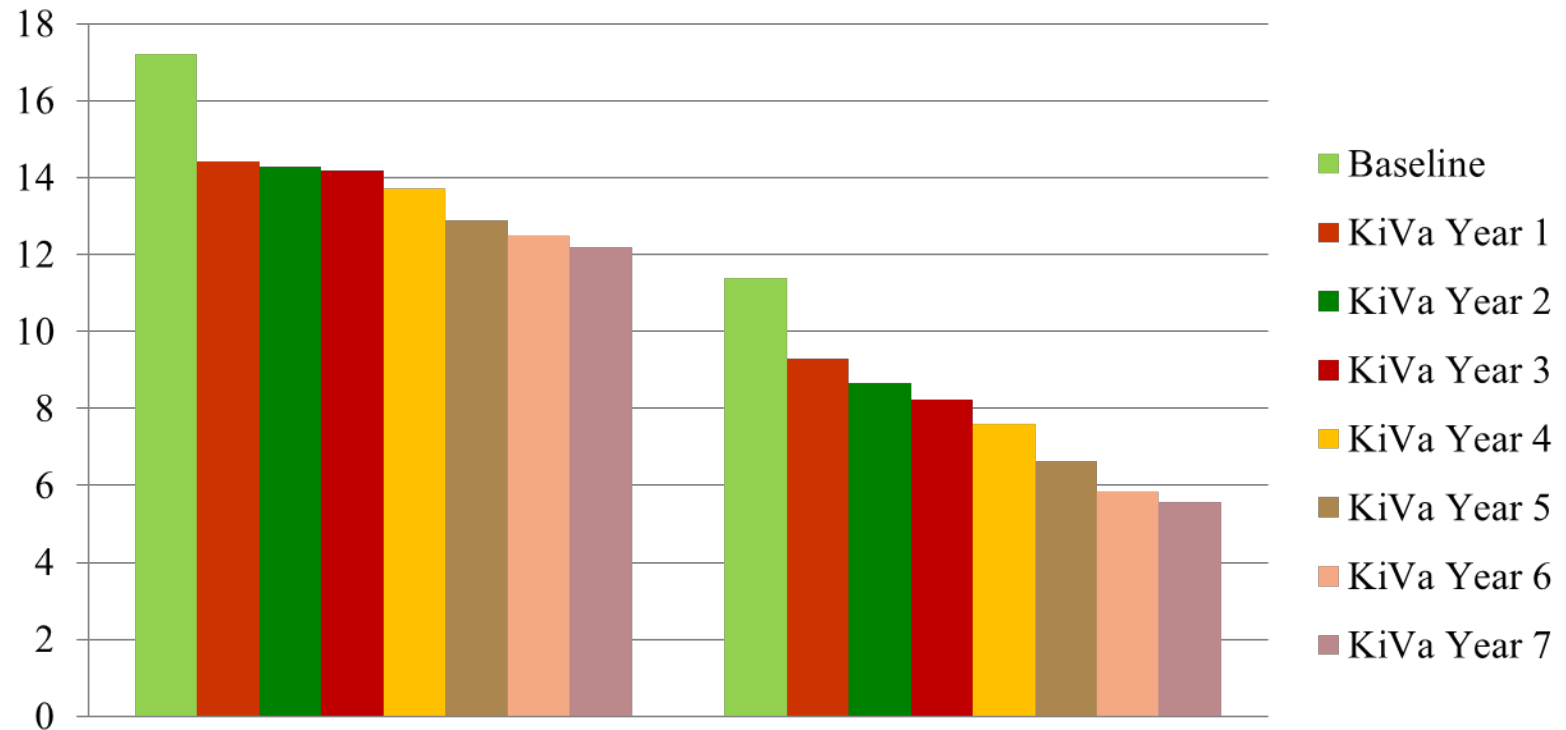


(Ahtola et al. 2012;  
Veenstra et al. 2014)



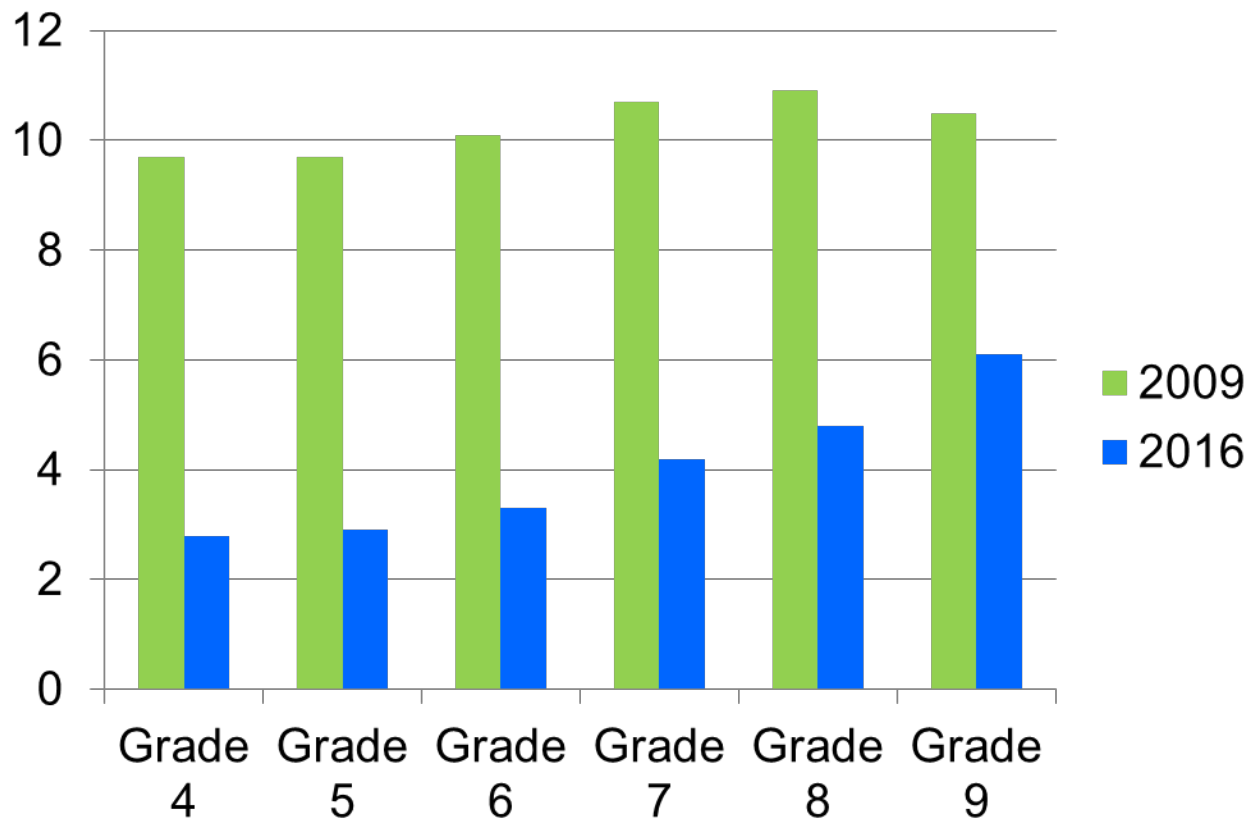


# Nationwide implementation: Proportion of students who have been bullied / who are bullying others repeatedly, Finnish KiVa schools 2009-2016



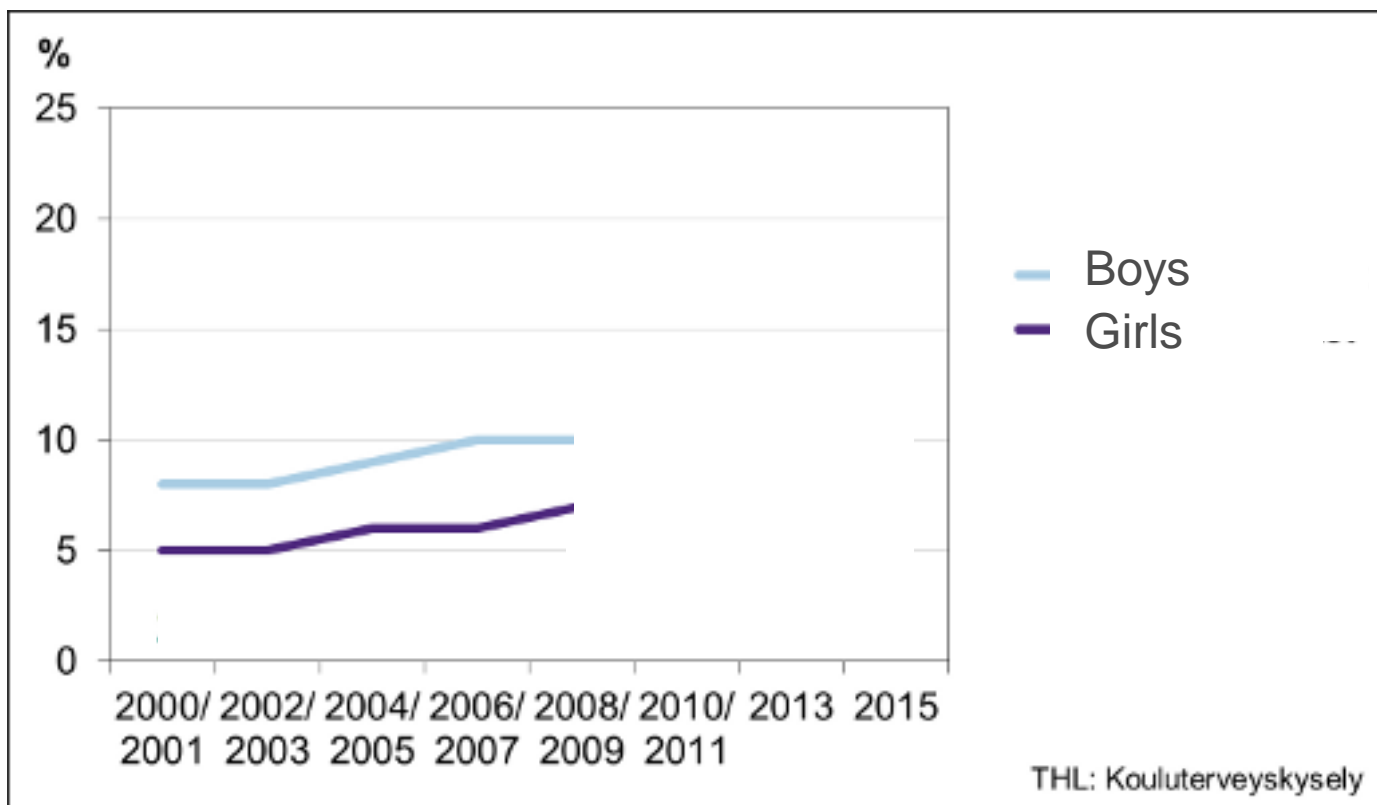


# NOT feeling safe at school, %





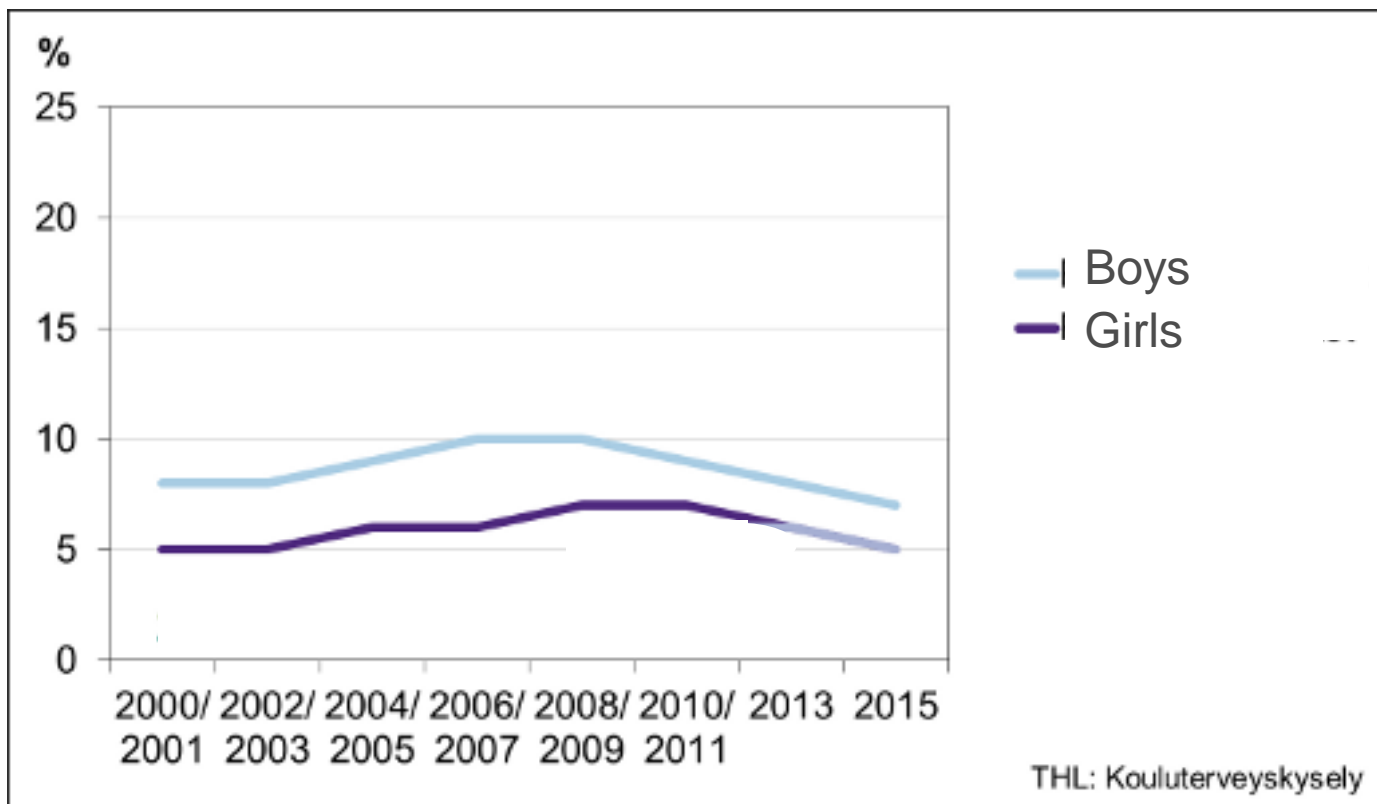
# School health promotion study







# School health promotion study





# How does KiVa work? The mechanism





## How does KiVa work?

- "Theory of change" behind KiVa: The program makes bullying behavior less rewarding for the perpetrators by **changing bystander responses to bullying**
- Putting the theory into test...





# Are changes in bullying mediated by changes in bystander responses?

**KiVa begins**

- Universal actions
- Indicated actions



**Bullying decreases**

Opening the "black box"





# KiVa: Mechanisms of change

Saarento et al., 2015

STUDENT  
LEVEL

- KiVa begins
- Universal actions
  - Indicated actions

CLASSROOM  
LEVEL



Bullying  
decreases

Bullying  
decreases





# KiVa: Mechanisms of change

Saarento et al., 2015

- Target sample of 8248 students from 429 classrooms from 78 schools
- Final sample of 7269 students from 387 classrooms from 77 schools
  - Grade levels 4 to 6 (10-12 years of age)
- Data collected in May 2007, December 2007, May 2008





# KiVa: Mechanisms of change

Saarento et al., 2015

STUDENT  
LEVEL

Antibullying attitudes  
increase

Bullying  
decreases

KiVa begins  
• Universal  
actions  
• Indicated  
actions

CLASSROOM  
LEVEL

Bullying  
decreases





# KiVa: Mechanisms of change

Saarento et al., 2015

STUDENT  
LEVEL

KiVa begins  
• Universal  
actions  
• Indicated  
actions

Perceptions of peers'  
bystander behaviors change

Bullying  
decreases

CLASSROOM  
LEVEL



Bullying  
decreases







# KiVa: Mechanisms of change

Saarento et al., 2015

STUDENT  
LEVEL

- **KiVa begins**
- **Universal actions**
- **Indicated actions**

CLASSROOM  
LEVEL

Perceptions of teacher attitudes toward bullying change

Bullying decreases

Bullying decreases





# KiVa: Mechanisms of change

Saarento et al., 2015

STUDENT  
LEVEL

KiVa begins  
• Universal  
actions  
• Indicated  
actions

Antibullying attitudes  
increase  
Perceptions of peers'  
bystander behaviors change  
Perceptions of teacher  
attitudes toward bullying  
change

Bullying  
decreases

CLASSROOM  
LEVEL



Bullying  
decreases





# KiVa: Mechanisms of change

Saarento et al., 2015

STUDENT  
LEVEL

KiVa begins  
• Universal  
actions  
• Indicated  
actions

Antibullying attitudes  
increase  
Perceptions of peers'  
bystander behaviors change  
Perceptions of teacher  
attitudes toward bullying  
change

Bullying  
decreases

CLASSROOM  
LEVEL

Collective perceptions of  
teacher attitudes toward  
bullying change

Bullying  
decreases





- **Yes, changes in bullying were mediated by bystander responses**
  - As a result of KiVa, children first started observing more defending and less reinforcing among their classmates, and consequently, reduced their bullying behavior
- Changes in bullying were **also mediated by children's perceptions of teacher attitudes**
- The relative importance of peers vs. teachers across age groups?





# Conclusions

- Peer bystanders play a significant role in bullying
- By changing bystander responses we can successfully reduce bullying and increase the targeted students' well-being
- Cyberbullying is not a separate phenomenon – it can be successfully reduced with a general bullying prevention program





**Read more about KiVa:**  
**[www.kivaprogram.net](http://www.kivaprogram.net)**

**Find us on Facebook:**  
**KiVa antibullying program**





## RESEARCH-INFORMED BULLYING PREVENTION: SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING & SCHOOL CLIMATE IMPROVEMENT APPROACHES

**Dorothy L. Espelage, Ph.D.**

**Professor of Psychology**

**espelage@ufl.edu**

**Website: <http://www.psych.ufl.edu/espelage/>**

**Twitter: DrDotEspelage**

# Espelage Research Lab

- **SOCIAL-ECOLOGY & SCHOOL-BASED PREVENTION** (Espelage & Swearer, 2003; Espelage, 2012, 2014)
- **EXPOSURE TO VIOLENCE STUDY** (Espelage, 1998; Low & Espelage, 2014)
- **SOCIAL NETWORK ANALYSIS STUDY** (Birkett & Espelage, 2014; Espelage, Holt, & Henkel, 2003; Espelage, Green, & Wasserman, 2007; Espelage, Green, & Polanin, 2012)
- **SEXUAL HARASSMENT, DATING VIOLENCE, & BULLYING STUDIES** (Holt & Espelage, 2003; Holt & Espelage, 2005; Espelage & Holt, 2006; Espelage, Basile, & Hamburger, 2012, 2014)
- **THEORY OF MIND, EMPATHY, & PEER RELATIONS** (Espelage et al., 2004; Mayberry & Espelage, 2006)
- **SEXUAL VIOLENCE, & BULLYING** (Poteat & Espelage, 2006; Espelage et al., 2008; Espelage et al., 2012)
- **YOUTH & MENTAL HEALTH OUTCOMES** (Espelage, Aragon, Birkett, & Koenig, 2008; Poteat, Espelage, & Koenig, 2009; Birkett, Espelage, & Koenig, 2009; Robinson & Espelage, 2012, 2013)
- **STUDENTS WITH DISABILITIES - Victimization & Psychological Correlates & SEL prevention** (Rose et al., 2010; Rose & Espelage, 2012; Espelage, Rose, & Polanin, 2015)
- **SCHOOL CLIMATE, ACADEMIC ENGAGEMENT** (Espelage et al., 2014, 2015)



# **Espelage Mantra:**

## **With Awareness Comes Misperception**

### **Misperception in Media**

- Bullying is an epidemic.**
- Bully-suicide linked.**
- Bully are young criminals.**
- Bullies need to be punished.**
- Bullies – dysfunctional families**
- Bullying is hard-wired in youth**

### **Scientific Evidence**

- Bully Rates Vary**
- Bully Only One of Many Predictors**
- Bullies are diverse in their outcomes**
- Ignores Group Phenomena**
- Good kids get involved in bullying**
- Environment matters – gene expression**

# Definition of Bullying

## (CDC; Gladden et al., 2014)

Bullying is unwanted aggressive behavior(s) among school-age children that has a high likelihood of causing physical or psychological harm or injury and is characterized by:

- 1) an imbalance of **real or perceived power** that favors the aggressor(s);
- 2) is **repeated or has a high likelihood** of being repeated;
- 3) The victim(s) of bullying may feel **intimidated, demeaned, or humiliated as a result of the aggression.**

# Components Matter

(Ybarra, Espelage, & Mitchell, 2014; JAH)

- Nationally-representative samples: (1) 2008: 1,157 12- to 17-year-olds; (2) 2010-11: 3,989 13- to 18-year-olds.
- Youth who reported **neither differential power nor repetition** had the lowest rates of interference with daily functioning.
- Youth who reported **either differential power or repetition** had higher rates.
- Highest rates of interference with daily functioning were observed among youth who reported **both differential power and repetition; these youth report highest level of helplessness.**
- Youth were victims of online generalized peer aggression (30%) or both online generalized peer aggression and cyberbullying (16%) **but rarely cyberbullying alone (1%).**

# Bullying Prevalence

Among 3<sup>rd</sup> – 8<sup>th</sup> graders:

15% Chronically Victimized

17% Ringleader Bullies

8% Bully-Victims

60% Bystanders

Only 13% intervene to help victim

(Espelage, 2015)

# Cyber-Bullying Prevalence

- 7% of students in U.S. public schools nationwide reported being cyberbullied in 2013 (Zhang, Musu-Gillette, & Oudekerk, 2016).
- Rate of cyberbullying is lower than the rate of face-to-face bullying victimization (22%).
- Cyberbullied students were less likely to notify an adult than face-to-face bullying victims (23% vs. 39%; Zhang et al., 2016).
- Review of cyberbullying literature by the rate to be anywhere between 4% and 78% (Aboujaoude, Savage, Starcevic, & Salame, 2015).

# **Transactional Associations Between School-Based Aggression/Bullying & Cyberbullying**

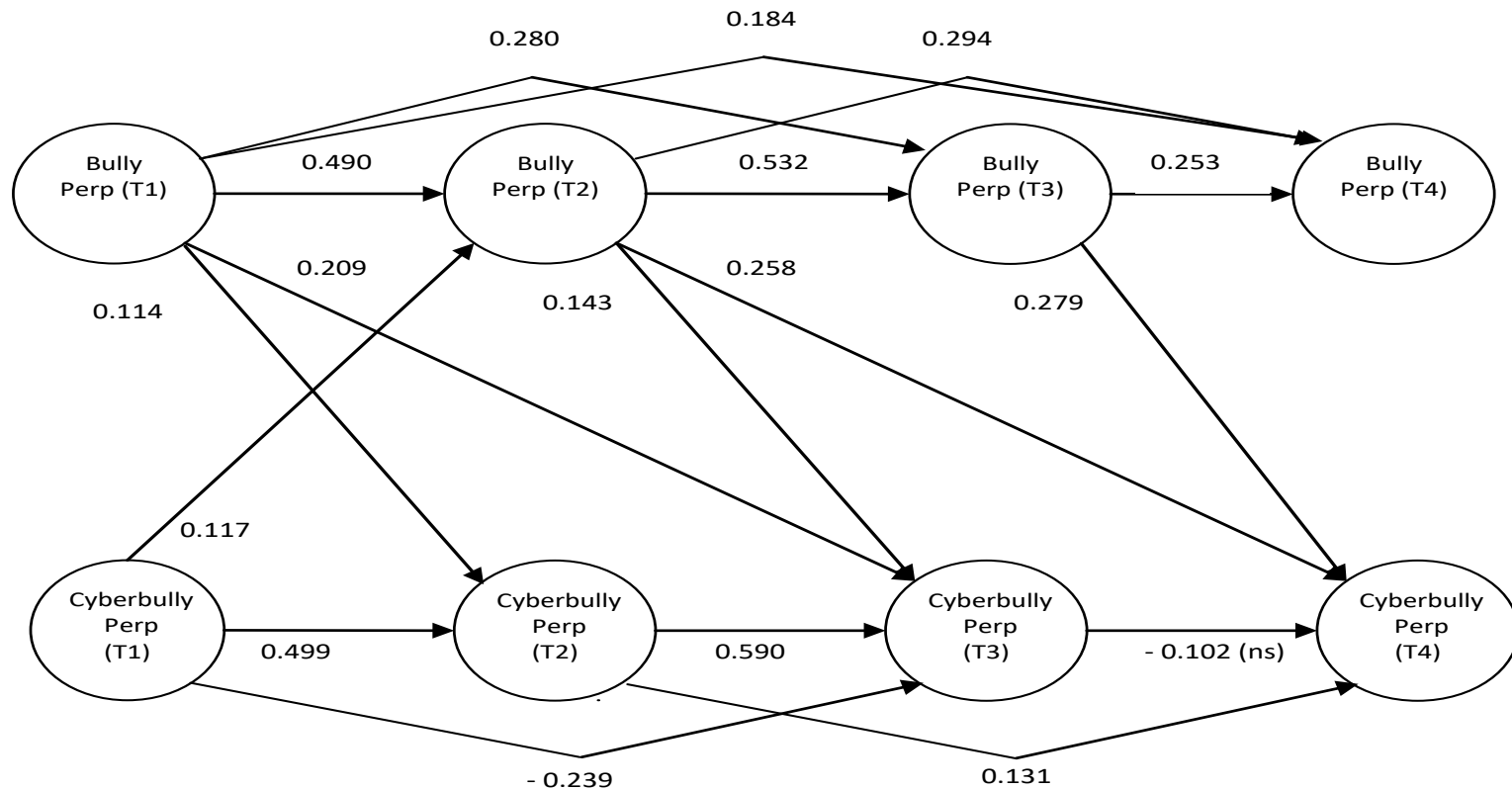
**This research was supported by Centers for Disease Control & Prevention (#1U01/CE001677) to Dorothy Espelage (PI)**

# Method

## Participants

- 1,132 students (49.1% female)
- 3 cohorts (5<sup>th</sup>, 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup> graders)
- Assessed across 4 waves including Spring/Fall 2008, Spring/Fall 2009
- Racially diverse (51% Black; 34% White; 3% Hispanic; 3% Asian; 9% Other)

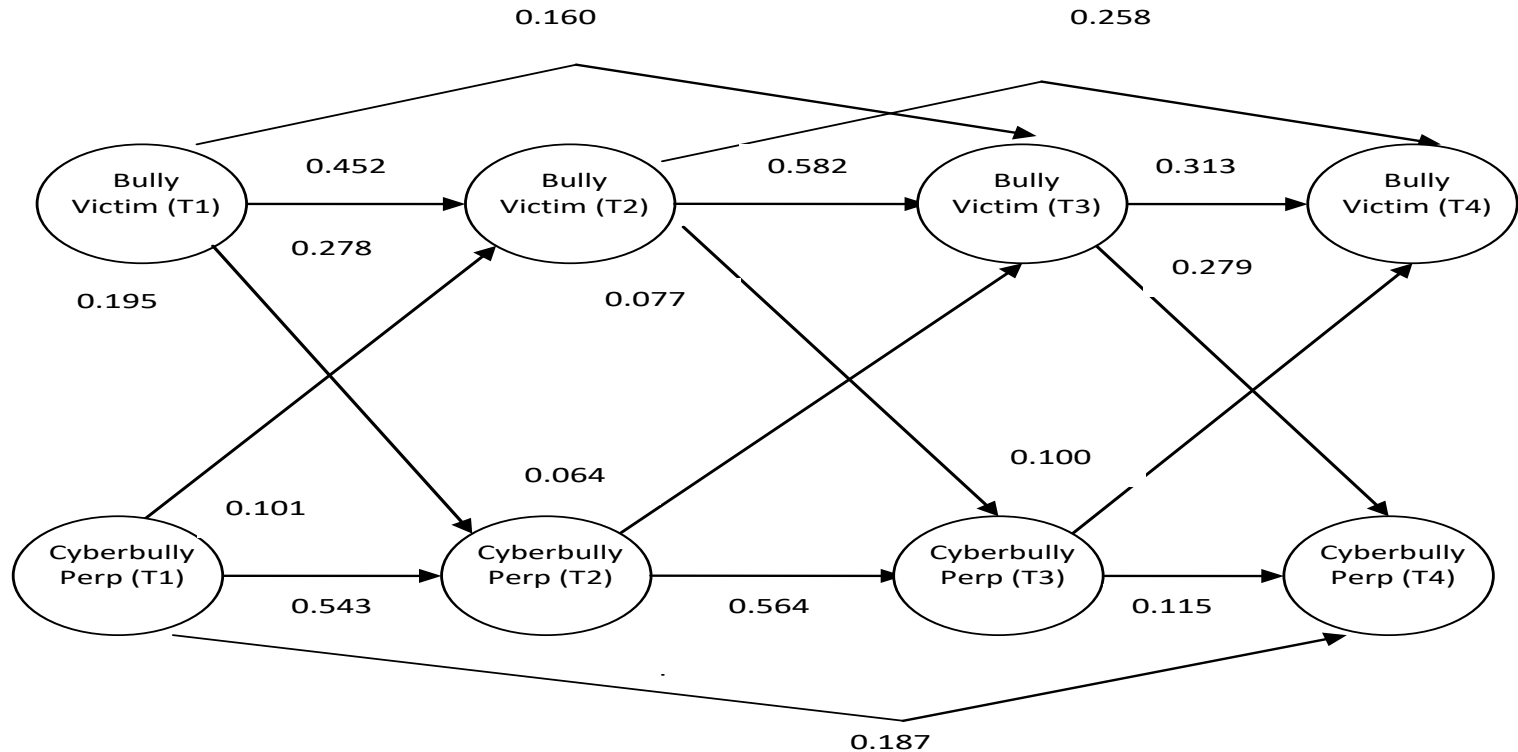
# Bullying Perpetration & Cyberbullying Perpetration



**Figure 1.** Model Fit:  $\chi^2_{(219, n=1132)} = 945.318$ ; RMSEA = 0.0542 (0.0506; 0.0577); NNFI = .0975; CFI = 0.980



# Bullying Victimization and Cyberbullying Perpetration



**Figure 2.** Model Fit:  $\chi^2_{(222, n=1132)} = 854.147$ ; RMSEA = 0.0486 (0.0453 ; 0.0525); NNFI = .0965; CFI = 0.972

# Bullying Perpetration & Sexual Violence Perpetration Among Middle School Students: Gender-Based Bias Matters

Dorothy L. Espelage, Ph.D.

University of Florida

Lisa De La Rue, Ph.D.

University of San Francisco

&

Kathleen C. Basile, Ph.D.

Division of Violence Prevention

Centers for Disease Control & Prevention, Atlanta, Georgia

Merle E. Hamburger, Ph.D.

*Journal of Adolescent Health (2012), Journal of  
Interpersonal Violence (2014)*

This research was supported by Centers for Disease Control & Prevention (#1u01/ce001677) to Dorothy Espelage (PI)

# 2008-2010 CDC Study Participants

## ▶ Demographics:

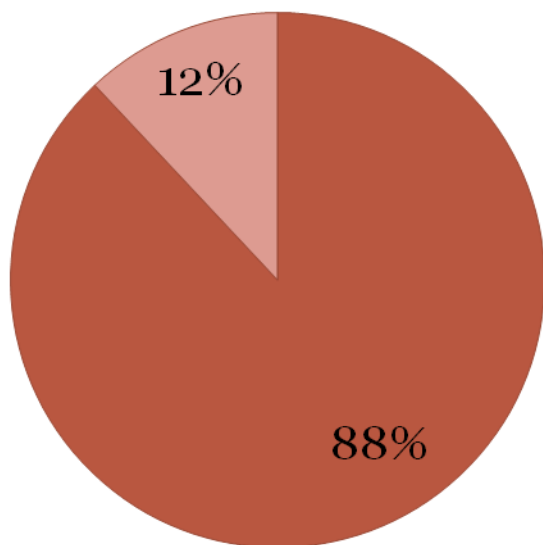
- 1,350 students (49.1% female)
- 3 cohorts (5<sup>th</sup>, 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup> graders)
- Racially diverse (51% Black, 34% White)
- 60% Free/reduced lunch

5 waves of data collection  
(from spring 2008-spring 2010)

# Percentages of Youth who Bully

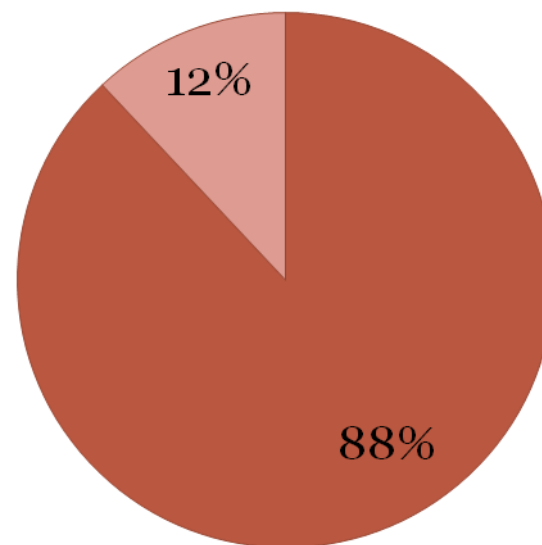
## Males

■ Not Bully ■ Bully



## Females

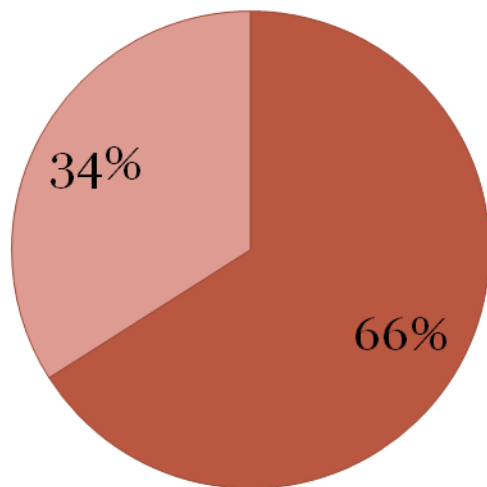
■ Not Bully ■ Bully



# Percentages of Youth Who Engage in Homophobic Name-Calling

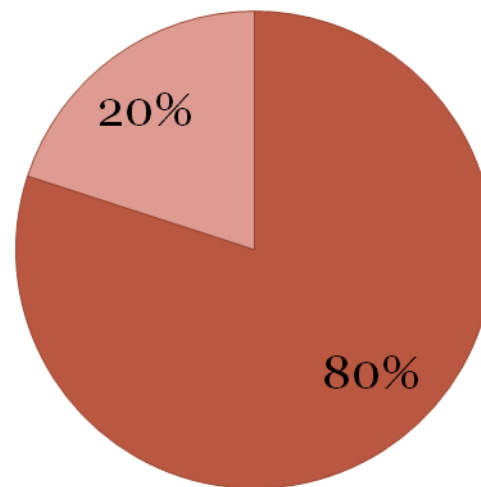
## Males

- No Homophobic Teasing
- Homophobic Teaser

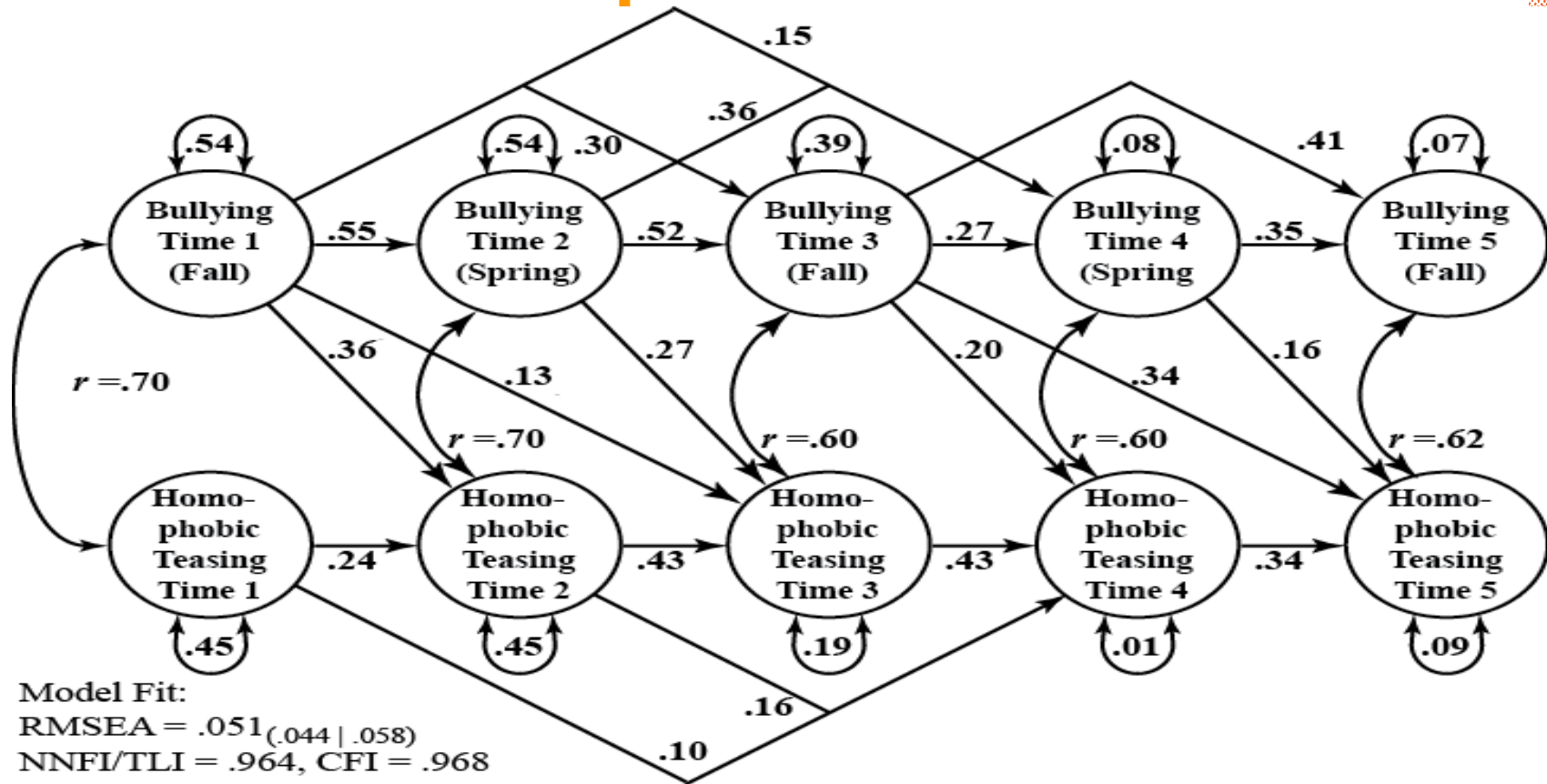


## Females

- No Homophobic Teasing
- Homophobic Teaser

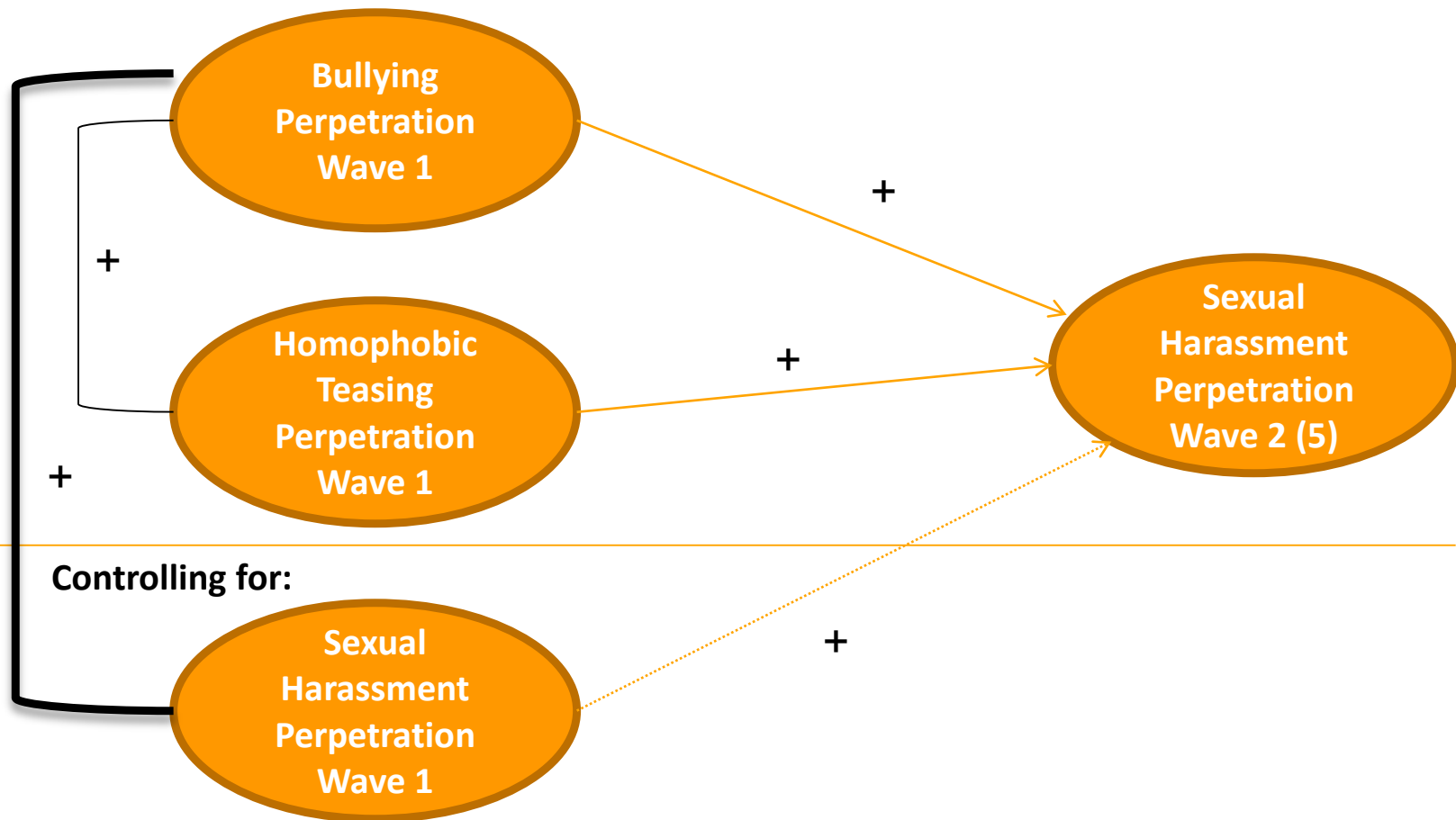


# Bullying – Homophobic Teasing Perpetration



**Figure 1.** Standardized parameter estimates from the panel model of the relations among bullying and homophobic teasing.

# Longitudinal Results



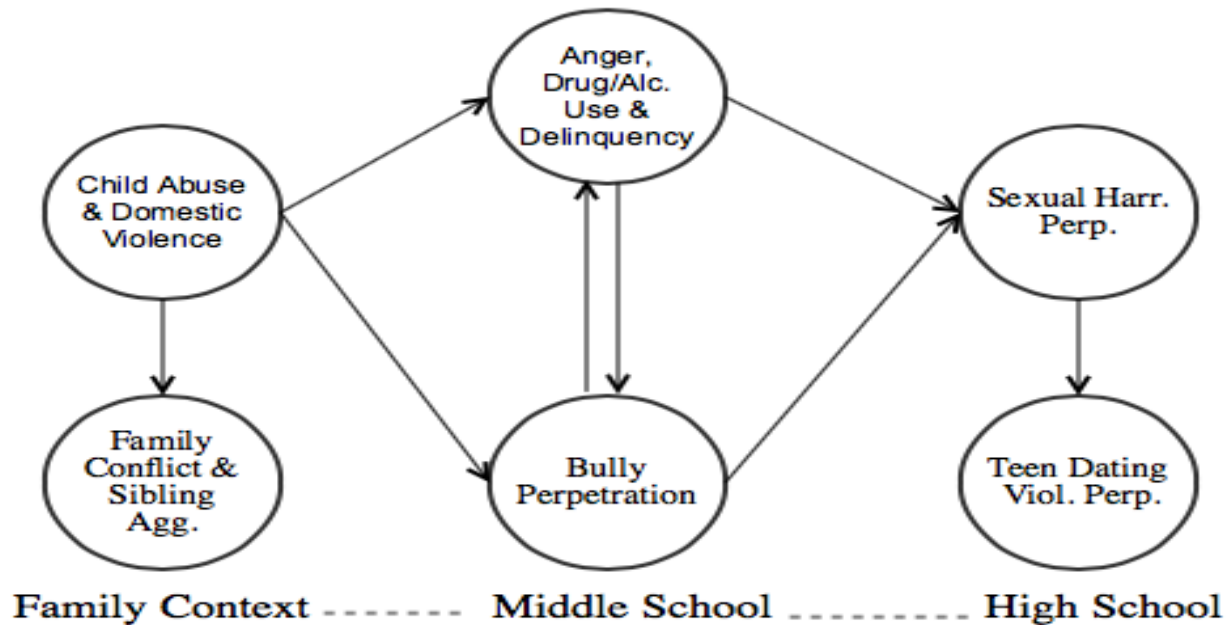
(Espelage, Basile, & Hamburger, 2012;  
Espelage, Basile, & De La Rue, 2014)

# Take-Away Messages

- Homophobic name-calling is prevalent in middle school (Meyer, 2009, 2010).
- Youth who bully resort to homophobic name-calling over the middle school years.
- Bully prevention programs should include a discussion of language that marginalizes gender non-conforming and lesbian, gay, bisexual (LGB) youth.



# Developmental model of bullying, sexual harassment and dating violence

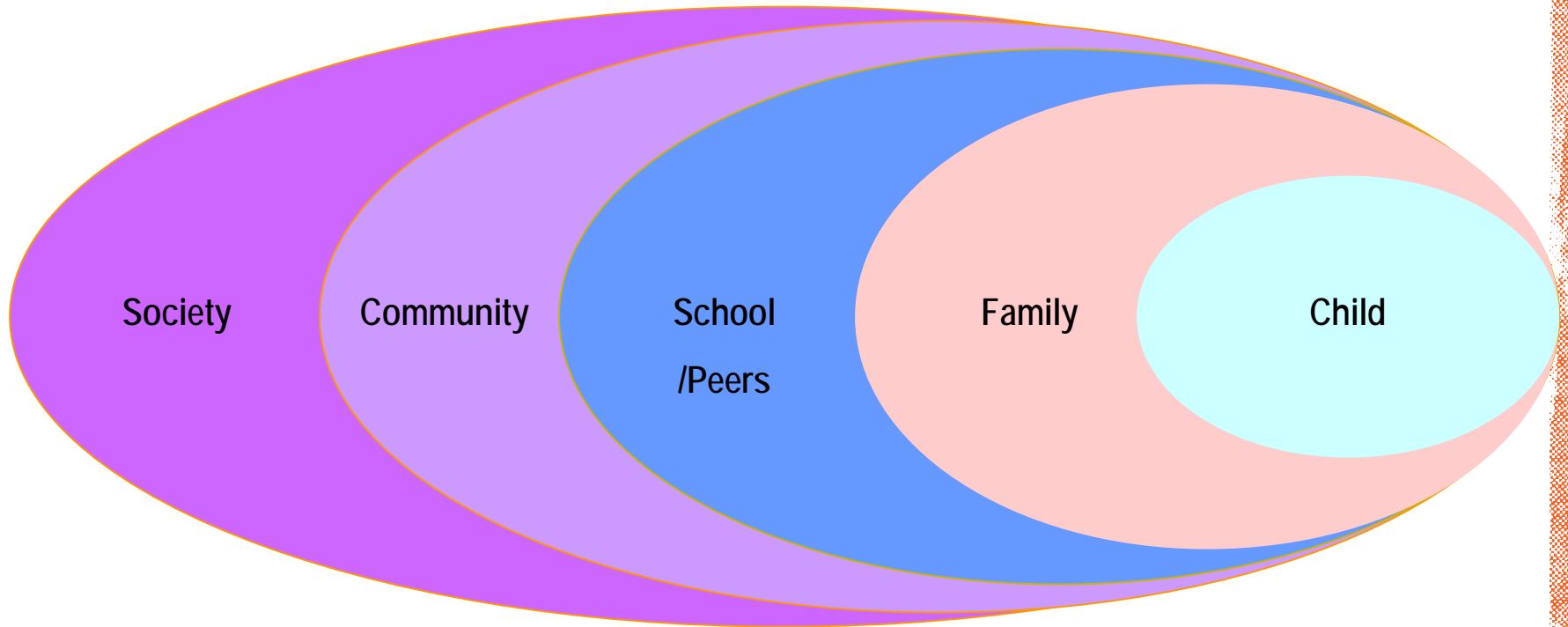


NIJ Grant (MUOFX-0022) to Dorothy Espelage (PI)  
Espelage, Low, Anderson, & De La Rue, 2014

# Implications for Prevention

- Research must consider multiple contexts to identify longitudinal predictors, mediators, moderators associated with outcomes for youth who bully and later forms of violence.
- Bullying programs need to incorporate discussion of gender-based name-calling, sexual violence, and gender expression (homophobic language; Birkett & Espelage, 2010; Meyer, 2009, 2010; Espelage, 2016).

# Social-Ecological Perspective



(Bronfenbrenner, 1979; Espelage & Horne, 2007; Espelage, 2014)

# Meta-Analytic Study

Cook, Williams, Guerra, Kim, & Sadek (2010)

- Reviewed 153 studies since 1970
- Youth who bully other students: have significant externalizing behavior, social competence and academic challenges, negative attitudes toward others, family characterized by conflict
- Peer Status & Bully varied by age: Adolescents who bully have higher peer status than children who bully others

# Individual Correlates of Bullying Involvement

- Depression/Anxiety
- Empathy
- Delinquency
- Impulsivity
- Other forms of Aggression
- Alcohol/Drug Use
- Positive Attitudes toward Violence/Bullying
- Low Value for Prosocial Behaviors
  - For review (Espelage & Horne, 2007; Espelage & Holt, 2012)

# Family & School Risk Factors

## ■ FAMILY

- Lack of supervision
- Lack of attachment
- Negative, critical relationships
- Lack of discipline/ consequences
- Support for violence
- Modeling of violence

## ■ SCHOOL

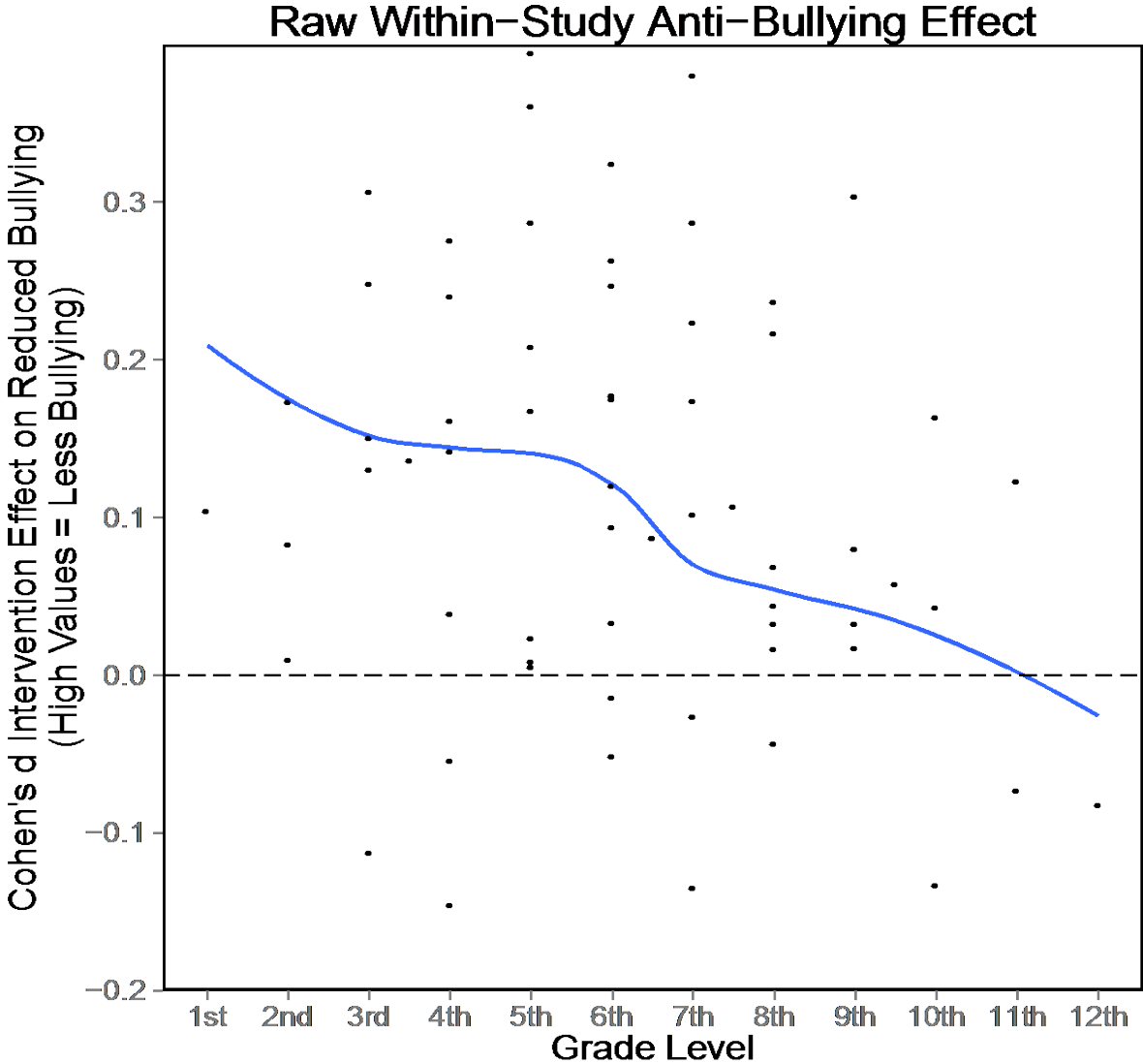
- Lack of supervision
- Lack of attachment
- Negative, critical relationships
- Lack of discipline/ consequences
- Support for violence
- Modeling of violence

For review (Espelage, 2012; Espelage & Horne, 2007)

# Developmental Lens

Meta-Analysis:

Yeager, Fong, Lee, & Espelage (2015)



# Bullying Prevention – Pushing The Field Forward

- Bullying co-occurs with other types of aggression and other risky behavior (delinquency, AOD).
- Overlapping risk and protective factors need to be targeted in school-based programs in order to address spectrum of problem behavior (Cataliano et al., 2002).
- Need to consider interventions that target multiple forms of violence and aggression that are salient for early adolescents, including peer victimization, homophobic teasing, and sexual harassment/violence (Espelage, Basile, & Hamburger, 2012; Hamby & Grych, 2013)



# Social-Emotional Learning (SEL)

- SEL focuses on the systematic development of a core set of social and emotional skills that help youth more effectively handle life challenges, make better decisions, and thrive in both their learning and their social environments through a climate that supports the practicing of skills.
- A meta-analysis of 213 programs found that if a school implements a quality SEL curriculum, they can expect better student behavior and an 11 percentile increase in test scores (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011).

**MULTI-SITE EVALUATION OF SECOND STEP:  
STUDENT SUCCESS THROUGH PREVENTION  
(SECOND STEP – SSTP)  
IN PREVENTING AGGRESSION, BULLYING, & SEXUAL  
VIOLENCE**

**Dorothy L. Espelage, Ph.D.  
Professor, Psychology,  
University of Florida**

**Sabina Low, Ph.D.,  
Arizona State University  
Josh Polanin, M.A., DSG  
Eric Brown, Ph.D., University of Miami**

***Journal of Adolescent Health (2013), Journal of Applied Developmental Psychology (2015);  
School Psychology Review (2015)***

Research supported by Centers for Disease Control & Prevention (#1U01/CE001677)



Committee for Children, 2008

# Social-Emotional Learning

**Goal 1: Develop self-awareness and self-management skills to achieve school and life success.**

- **Identify and manage one's emotions and behavior.**
- **Recognize personal qualities and external supports.**
- **Demonstrate skills related to achieving personal and academic goals.**

# Social-Emotional Learning

**Goal 2: Use social-awareness and interpersonal skills to establish and maintain positive relationships.**

- **Recognize the feelings and perspectives of others.**
- **Recognize individual and group similarities and differences.**
- **Use communication and social skills to interact effectively with others.**
- **Demonstrate an ability to prevent, manage, and resolve interpersonal conflicts in constructive ways.**

# Social-Emotional Learning

**Goal 3: Demonstrate decision-making skills and responsible behaviors in personal, school, and community contexts.**

- **Consider ethical, safety, and societal factors in making decisions.**
- **Apply decision-making skills to deal responsibly with daily academic and social situations.**
- **Contribute to the well-being of one's school and community.**

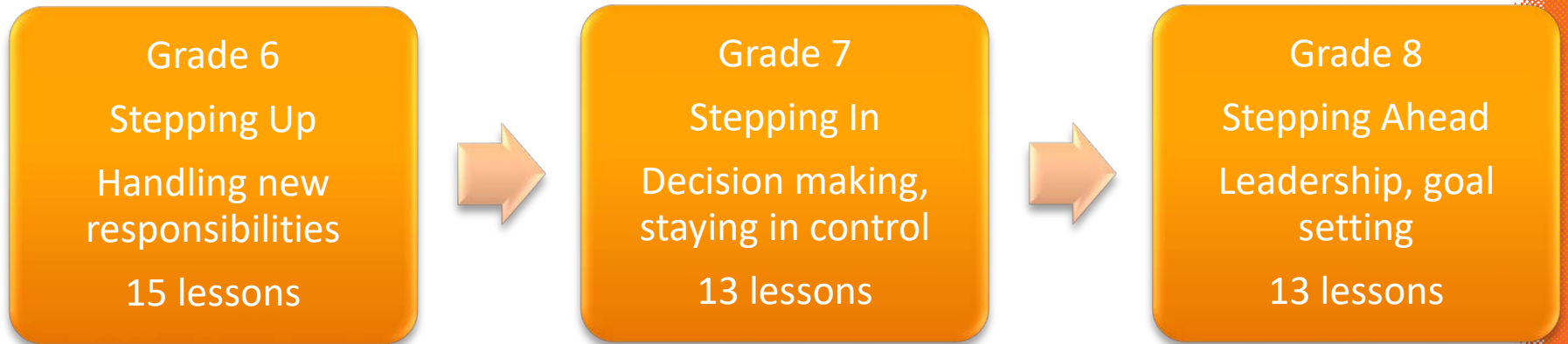
# Program Goals

- **Research Foundations**
  - Risk and Protective Factors
  - Bullying
  - Brain Research
  - Positive Approaches to Problem Behavior
  - Developmental Needs of Young Adolescents

# Grade Levels & Lessons

50 minutes to teach a complete lesson

Each lesson is divided into two parts that can be taught separately





# Major Study Objective

**To rigorously evaluate the overall effectiveness of the Second Step: Student Success Through Prevention program on impacting bullying behavior, peer victimization, and sexual harassment/violence among a large sample of 6<sup>th</sup> graders in a nested cohort longitudinal design.**

# Study Timeline

<b>Intervention Schools</b>	6 <sup>th</sup> Graders-----7 <sup>th</sup> Graders-----8 <sup>th</sup> Graders $O_1$ $X_1$ $O_2$ $X_2$ $O_3$ $X_3$ $O_4$					
<b>Comparison Schools</b>	6 <sup>th</sup> Graders-----7 <sup>th</sup> Graders-----8 <sup>th</sup> Graders $O_1$ $O_2$ $O_3$ $O_4$					
	<b>Fall</b>	<b>Spring</b>	<b>Fall</b>	<b>Spring</b>	<b>Fall</b>	<b>Spring</b>
<b>O = Assessment</b> <b>X = Intervention</b>	<b>Year 1</b> <b>(2010-11)</b>		<b>Year 2</b> <b>(2011-12)</b>		<b>Year 3</b> <b>(2012-13)</b>	

# Pre-Post (Year 1) Results

- The HGLM analysis indicated that students from the Second Step intervention schools had a significantly decreased probability of self-report fighting ( $\gamma_{01} = -.36$ ,  $p < .05$ , O.R. = .70) in comparison to students in the control schools.
- The adjusted odds ratio indicated that the treatment effect was substantial; **individuals in intervention schools were 42% less likely to self-report fighting perpetration than students in the controls.**

# Year 2 Results

- The HGLM analysis indicated that students from the Second Step intervention schools in Illinois had a significantly decreased probability of self-reported homophobic teasing victimization and sexual harassment perpetration (O.R.s = .64, .72) in comparison to students in the control schools.
- The adjusted odds ratio indicated that the treatment effect was substantial; **the odds of endorsing homophobic teasing victimization were 56.3% less likely for students in Illinois intervention schools and the odds of endorsing sexual violence perpetration were 38.8% less for students in Illinois intervention schools than students in control schools.**
- Further, schools where teachers spent more time prepping the lesson, invested additional financial resources, and consulted with others (fellow teachers) showed greater reduction in global statistic of all seven forms of aggression/victimization (Polanin & Espelage, 2014).

Espelage, Low, Polanin, & Brown, 2015, *Journal of Applied Developmental Psychology*

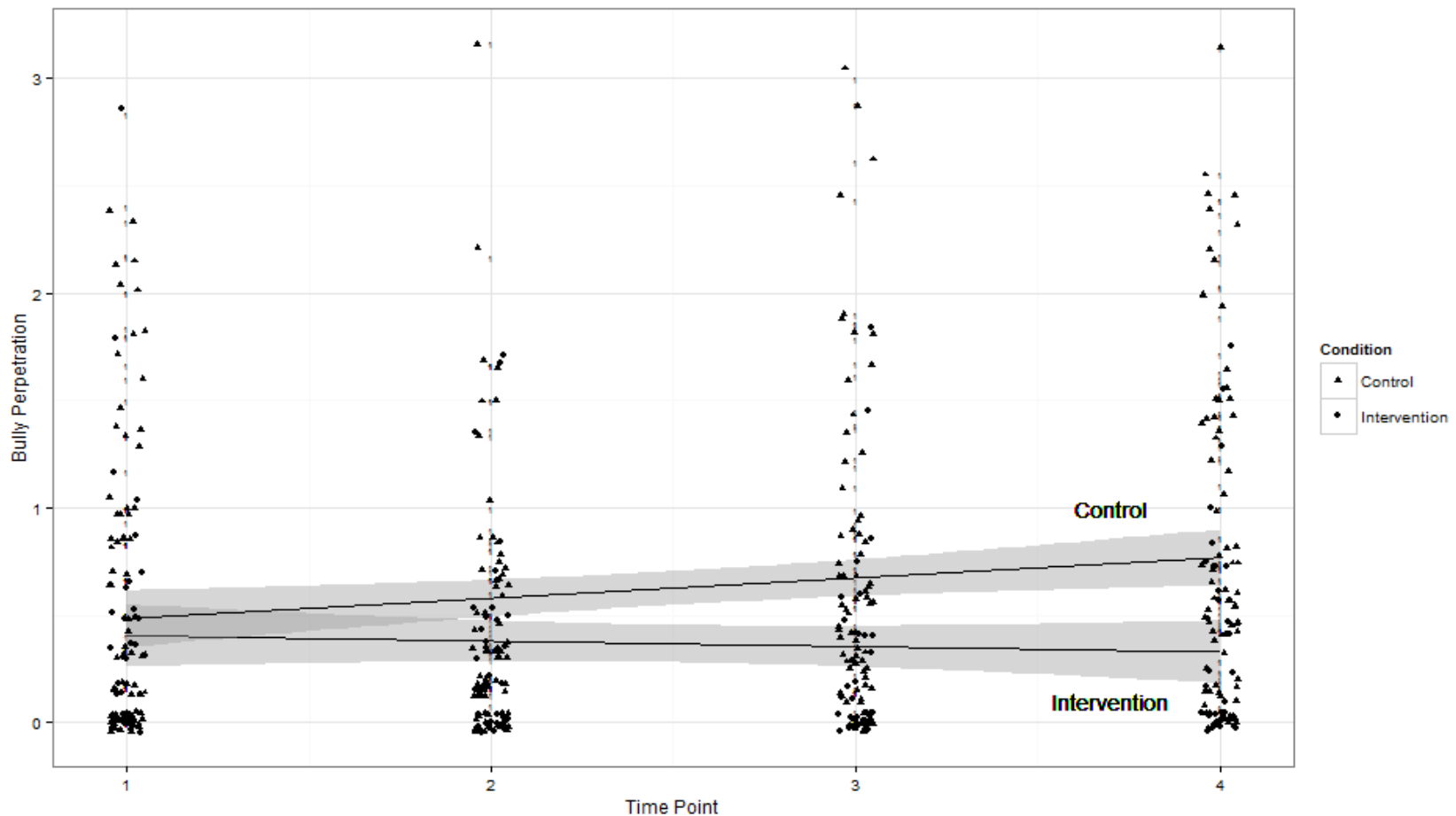
# Opening the “Black Box”

For several decades, prevention science researchers has been calling for a shift from “black box” intervention evaluations to intervention approaches and analyses that elucidate the causal mechanisms that are associated with change in desired outcomes (Harachi, Abbott, Catalano, Haggerty, & Fleming, 1999; McGaughlin, 1987; Patton, 1979).

# Year 3 Results

- Indirect effects of Second Step on outcomes Wave 4 by means of individual delinquency trajectories (Waves 1-3).
- More specifically, the Second Step intervention reduced delinquency across Waves 1-3, which in turn reduced all major aggression outcomes.
- Decrease in delinquency may contribute to youth being in more prosocial peer groups; less likely to engage in bullying and other forms of aggression.

# Students with Disabilities – Bully Perpetration (Espelage, Rose, & Polanin, 2015; 2016)



# Teacher/Staff Perceptions of School Culture: Links to Student Reports of Bullying, Victimization, Aggression, & Willingness to Intervene

**Dorothy L. Espelage, Ph.D.**

**Joshua Polanin, Ph.D.**

**Sabina Low, Ph.D.**

***School Psychology Quarterly (2014)***

**This research was supported by Centers for Disease Control & Prevention (#1U01/CE001677) to Dorothy Espelage (PI)**



# School Culture Matters

“school policies, attitudes and behaviors of teachers, administrators and the student body, and the overall atmosphere or school ethos, determine the internal life or social, emotional, and motivation climate of the school.” (Kasen et al., 2004).

# School Environment Scale

**Six scales emerged from factor analyses, measuring teacher/staff PERCEPTIONS OF:**

- **Student intervention (5 items;  $\alpha = .83$ )**
- **Staff intervention (5 items;  $\alpha = .89$ )**
- **Aggression being a problem (5 items;  $\alpha = .80$ )**
- **School is doing professional development/administrator support (8 items;  $\alpha = .90$ )**
- **Positive school climate overall (7 items;  $\alpha = .85$ )**
- **Gender Equity/Intolerance of Sexual Harassment (7 items;  $\alpha = .79$ )**

# Final Multi-level Model

Variable	Bullying Perpetration		Peer Victimization		Physical Aggression		Willingness to Intervene	
	$\beta$ (SE)	B	$\beta$ (SE)	B	$\beta$ (SE)	B	$\beta$ (SE)	B
Intercept	.39 (.03)**	-	.96 (.04)**	-	.96 (.05)**	-	2.03 (.04)**	-
Individual								
Female	-.03 (.02)	-.03	-.05 (.03)	-.05	-.20 (.03)**	-.21	.14 (.02)**	.14
Mother's Education	.01 (.01)	.01	.01 (.03)	.03	-.01 (.01)	-.03	.02 (.01)**	.08
White	.17 (.02)**	-.15	.11 (.05)*	.10	-.51 (.05)**	-.47	.18 (.03)**	.17
Hispanic	-.17 (.02)**	-.17	-.23 (.05)**	-.23	-.47 (.05)**	-.46	.09 (.03)**	.09
Asian	-.22 (.04)**	-.07	-.13 (.07)	-.04	-.64 (.06)**	-.21	.19 (.05)**	.06
Bi-racial	.11 (.03)**	-.08	-.01 (.08)	-.01	-.29 (.05)**	-.2	.12 (.03)**	.08
School-level								
Student Intervention	.15 (.14)	.04	-.03 (.18)	-.01	.19 (.20)	.05	-.07 (.10)	-.02
Staff Intervention	.15 (.10)	.04	.30 (.22)	.07	.02 (.19)	.01	-.02 (.11)	-.01
Aggression Problem	-.07 (.08)	-.04	-.14 (.12)	-.08	.09 (.12)	.05	<b>-.18 (.06)**</b>	-.10
School Commitment to Bully Prevention	<b>-.20 (.06)**</b>	<b>-.13</b>	<b>-.42 (.09)**</b>	<b>-.27</b>	<b>-.17 (.08)*</b>	-.11	.08 (.05)	.05
Positive Teacher-Staff-Student Interactions	-.01 (.11)	.01	.14 (.16)	.04	-.23 (.21)	-.07	-.13 (.08)	.02
Gender equity/intolerance of sexual harassment	<b>-.23 (.10)*</b>	-.08	<b>-.71 (.20)**</b>	-.24	-.13 (.14)	-.05	-.13 (.08)	-.05
State	.05 (.05)	.05	-.04 (.03)	-.04	.05 (.07)	.05	.03 (.04)	.03
Free/Reduced Lunch	.01 (.01)	.05	-.01 (.01)*	-.14	.01 (.02)*	.26	-.01 (.01)*	-.12
% Female	-.66 (.29)*	-.07	-.71 (.32)*	-.08	-.45 (.42)	-.05	.17 (.25)	.02
% White	.17 (.11)	.06	-.49 (.15)**	-.18	.64 (.24)**	.23	-.25 (.11)*	-.09

# Final Multi-level Model

Variable	Bullying Perpetration		Peer Victimization		Physical Aggression		Willingness to Intervene	
	$\beta$ (SE)	B	$\beta$ (SE)	B	$\beta$ (SE)	B	$\beta$ (SE)	B
Intercept	.39 (.03)**	-	.96 (.04)**	-	.96 (.05)**	-	2.03 (.04)**	-
<b>Individual</b>								
Female	-.03 (.02)	-.03	-.05 (.03)	-.05	-.20 (.03)**	-.21	.14 (.02)**	.14
Mother's Education	.01 (.01)	.01	.01 (.03)	.03	-.01 (.01)	-.03	.02 (.01)**	.08
White	.17 (.02)**	-.15	.11 (.05)*	.10	-.51 (.05)**	-.47	.18 (.03)**	.17
Hispanic	-.17 (.02)**	-.17	-.23 (.05)**	-.23	-.47 (.05)**	-.46	.09 (.03)**	.09
Asian	-.22 (.04)**	-.07	-.13 (.07)	-.04	-.64 (.06)**	-.21	.19 (.05)**	.06
Bi-racial	.11 (.03)**	-.08	-.01 (.08)	-.01	-.29 (.05)**	-.2	.12 (.03)**	.08
<b>School-level</b>								
Student Intervention	.15 (.14)	.04	-.03 (.18)	-.01	.19 (.20)	.05	-.07 (.10)	-.02
Staff Intervention	.15 (.10)	.04	.30 (.22)	.07	.02 (.19)	.01	-.02 (.11)	-.01
Aggression Problem	-.07 (.08)	-.04	-.14 (.12)	-.08	.09 (.12)	.05	<b>-.18 (.06)**</b>	-.10
School Commitment to Bully Prevention	<b>-.20 (.06)**</b>	<b>-.13</b>	<b>-.42 (.09)**</b>	<b>-.27</b>	<b>-.17 (.08)*</b>	-.11	.08 (.05)	.05
Positive Teacher-Staff-Student Interactions	-.01 (.11)	.01	.14 (.16)	.04	-.23 (.21)	-.07	-.13 (.08)	.02
Gender equity/intolerance of sexual harassment	<b>-.23 (.10)*</b>	-.08	<b>-.71 (.20)**</b>	-.24	-.13 (.14)	-.05	-.13 (.08)	-.05
State	.05 (.05)	.05	-.04 (.03)	-.04	.05 (.07)	.05	.03 (.04)	.03
Free/Reduced Lunch	.01 (.01)	.05	-.01 (.01)*	-.14	.01 (.02)*	.26	-.01 (.01)*	-.12
% Female	-.66 (.29)*	-.07	-.71 (.32)*	-.08	-.45 (.42)	-.05	.17 (.25)	.02
% White	.17 (.11)	.06	-.49 (.15)**	-.18	.64 (.24)**	.23	-.25 (.11)*	-.09

# Final Multi-level Model

Variable	Bullying Perpetration		Peer Victimization		Physical Aggression		Willingness to Intervene	
	$\beta$ (SE)	B	$\beta$ (SE)	B	$\beta$ (SE)	B	$\beta$ (SE)	B
Intercept	.39 (.03)**	-	.96 (.04)**	-	.96 (.05)**	-	2.03 (.04)**	-
<b>Individual</b>								
Female	-.03 (.02)	-.03	-.05 (.03)	-.05	-.20 (.03)**	-.21	.14 (.02)**	.14
Mother's Education	.01 (.01)	.01	.01 (.03)	.03	-.01 (.01)	-.03	.02 (.01)**	.08
White	.17 (.02)**	-.15	.11 (.05)*	.10	-.51 (.05)**	-.47	.18 (.03)**	.17
Hispanic	-.17 (.02)**	-.17	-.23 (.05)**	-.23	-.47 (.05)**	-.46	.09 (.03)**	.09
Asian	-.22 (.04)**	-.07	-.13 (.07)	-.04	-.64 (.06)**	-.21	.19 (.05)**	.06
Bi-racial	.11 (.03)**	-.08	-.01 (.08)	-.01	-.29 (.05)**	-.2	.12 (.03)**	.08
<b>School-level</b>								
Student Intervention	.15 (.14)	.04	-.03 (.18)	-.01	.19 (.20)	.05	-.07 (.10)	-.02
Staff Intervention	.15 (.10)	.04	.30 (.22)	.07	.02 (.19)	.01	-.02 (.11)	-.01
Aggression Problem	-.07 (.08)	-.04	-.14 (.12)	-.08	.09 (.12)	.05	<b>-.18 (.06)**</b>	-.10
<b>School Commitment to Bully Prevention</b>	<b>-.20 (.06)**</b>	<b>-.13</b>	<b>-.42 (.09)**</b>	<b>-.27</b>	<b>-.17 (.08)*</b>	-.11	.08 (.05)	.05
Positive Teacher-Staff-Student Interactions	-.01 (.11)	.01	.14 (.16)	.04	-.23 (.21)	-.07	-.13 (.08)	.02
<b>Gender equity/intolerance of sexual harassment</b>	<b>-.23 (.10)*</b>	-.08	<b>-.71 (.20)**</b>	-.24	-.13 (.14)	-.05	-.13 (.08)	-.05
State	.05 (.05)	.05	-.04 (.03)	-.04	.05 (.07)	.05	.03 (.04)	.03
Free/Reduced Lunch	.01 (.01)	.05	-.01 (.01)*	-.14	.01 (.02)*	.26	-.01 (.01)*	-.12
% Female	-.66 (.29)*	-.07	-.71 (.32)*	-.08	-.45 (.42)	-.05	.17 (.25)	.02
% White	.17 (.11)	.06	-.49 (.15)**	-.18	.64 (.24)**	.23	-.25 (.11)*	-.09

# Final Multi-level Model

Variable	Bullying Perpetration		Peer Victimization		Physical Aggression		Willingness to Intervene	
	$\beta$ (SE)	B	$\beta$ (SE)	B	$\beta$ (SE)	B	$\beta$ (SE)	B
Intercept	.39 (.03)**	-	.96 (.04)**	-	.96 (.05)**	-	2.03 (.04)**	-
Individual								
Female	-.03 (.02)	-.03	-.05 (.03)	-.05	-.20 (.03)**	-.21	.14 (.02)**	.14
Mother's Education	.01 (.01)	.01	.01 (.03)	.03	-.01 (.01)	-.03	.02 (.01)**	.08
White	.17 (.02)**	-.15	.11 (.05)*	.10	-.51 (.05)**	-.47	.18 (.03)**	.17
Hispanic	-.17 (.02)**	-.17	-.23 (.05)**	-.23	-.47 (.05)**	-.46	.09 (.03)**	.09
Asian	-.22 (.04)**	-.07	-.13 (.07)	-.04	-.64 (.06)**	-.21	.19 (.05)**	.06
Bi-racial	.11 (.03)**	-.08	-.01 (.08)	-.01	-.29 (.05)**	-.2	.12 (.03)**	.08
School-level								
Student Intervention	.15 (.14)	.04	-.03 (.18)	-.01	.19 (.20)	.05	-.07 (.10)	-.02
Staff Intervention	.15 (.10)	.04	.30 (.22)	.07	.02 (.19)	.01	-.02 (.11)	-.01
Aggression Problem	-.07 (.08)	-.04	-.14 (.12)	-.08	.09 (.12)	.05	<b>-.18 (.06)**</b>	-.10
School Commitment to Bully Prevention	<b>-.20 (.06)**</b>	<b>-.13</b>	<b>-.42 (.09)**</b>	<b>-.27</b>	<b>-.17 (.08)*</b>	-.11	.08 (.05)	.05
Positive Teacher-Staff-Student Interactions	-.01 (.11)	.01	.14 (.16)	.04	-.23 (.21)	-.07	-.13 (.08)	.02
Gender equity/intolerance of sexual harassment	<b>-.23 (.10)*</b>	-.08	<b>-.71 (.20)**</b>	-.24	-.13 (.14)	-.05	-.13 (.08)	-.05
State	.05 (.05)	.05	-.04 (.03)	-.04	.05 (.07)	.05	.03 (.04)	.03
Free/Reduced Lunch	.01 (.01)	.05	-.01 (.01)*	-.14	.01 (.02)*	.26	-.01 (.01)*	-.12
% Female	-.66 (.29)*	-.07	-.71 (.32)*	-.08	-.45 (.42)	-.05	.17 (.25)	.02
% White	.17 (.11)	.06	-.49 (.15)**	-.18	.64 (.24)**	.23	-.25 (.11)*	-.09

# Teacher/Staff perceptions of school culture: Links To Student Reports Of Gender-based Bullying

**Sarah Rinehart, M.A.**

**University of Illinois, Urbana-Champaign**

**Dorothy L. Espelage, Ph.D.**

**University of Florida**

***Psychology of Violence (2015)***

**This research was supported by Centers for Disease Control & Prevention (#1U01/CE001677) to Dorothy Espelage (PI)**

# What about Homophobic Name-calling?

Variable	Homophobic Name-calling Perpetration		Homophobic Name-calling Victimization	
	$\beta$ (SE)		$\beta$ (SE)	
<b>Gender equity/intolerance of sexual harassment</b>	<b>-0.40 (.11)**</b>		<b>-0.36 (.12)**</b>	

Rhinehart & Espelage, 2015



# Conclusions

- Prevention programs yield reductions in bullying and victimization, and gender-based aggression.
- Effects are strongest among elementary school children & diminish as youth mature.
- Perceptions of staff matter – intolerance for sexual harassment is critical to reduce gender-based bullying and other forms of aggression.
- Finally, to narrow the research-practice gap, the research must be **RIGOROUS & RELEVANT**

Promoting Relationships and Eliminating Violence

La Promotion des Relations et l'Élimination de la Violence



PREVNet

# To Defend or Not to Defend?

Wendy Craig, Ph.D.

Department of Psychology

Scientific Co-Director PREVNet

Queen's University

[www.prevnet.ca](http://www.prevnet.ca)

THE NETWORKS  
OF CENTRES OF  
EXCELLENCE  
NEW INITIATIVE



# Bullying and the Peer Group

- Bullying occurs in a group context
- Peers present for 85% of bullying incidences
- 19-25% defend → many positive associations
  - Reduced victimization
  - Higher self-esteem, peer acceptance, and popularity for defended youth

Hawkins et al., 2001  
Salmivalli et al; 2010 2011  
Sainio et al., 2011



# Bystander Actions

- May escalate victimization or mitigate its effects (McDougall & Vaillancourt, 2015)
- Can calm strong emotions or amplify friend's anger
- Can discourage retaliation & reconcile those involved (Johnson, Waasdorp, Bednam, & Bradshaw, 2013)
- Conversely, bystanders retaliate on behalf of their friends through proxy revenge (Frey, Pearson, & Cohen, 2015)

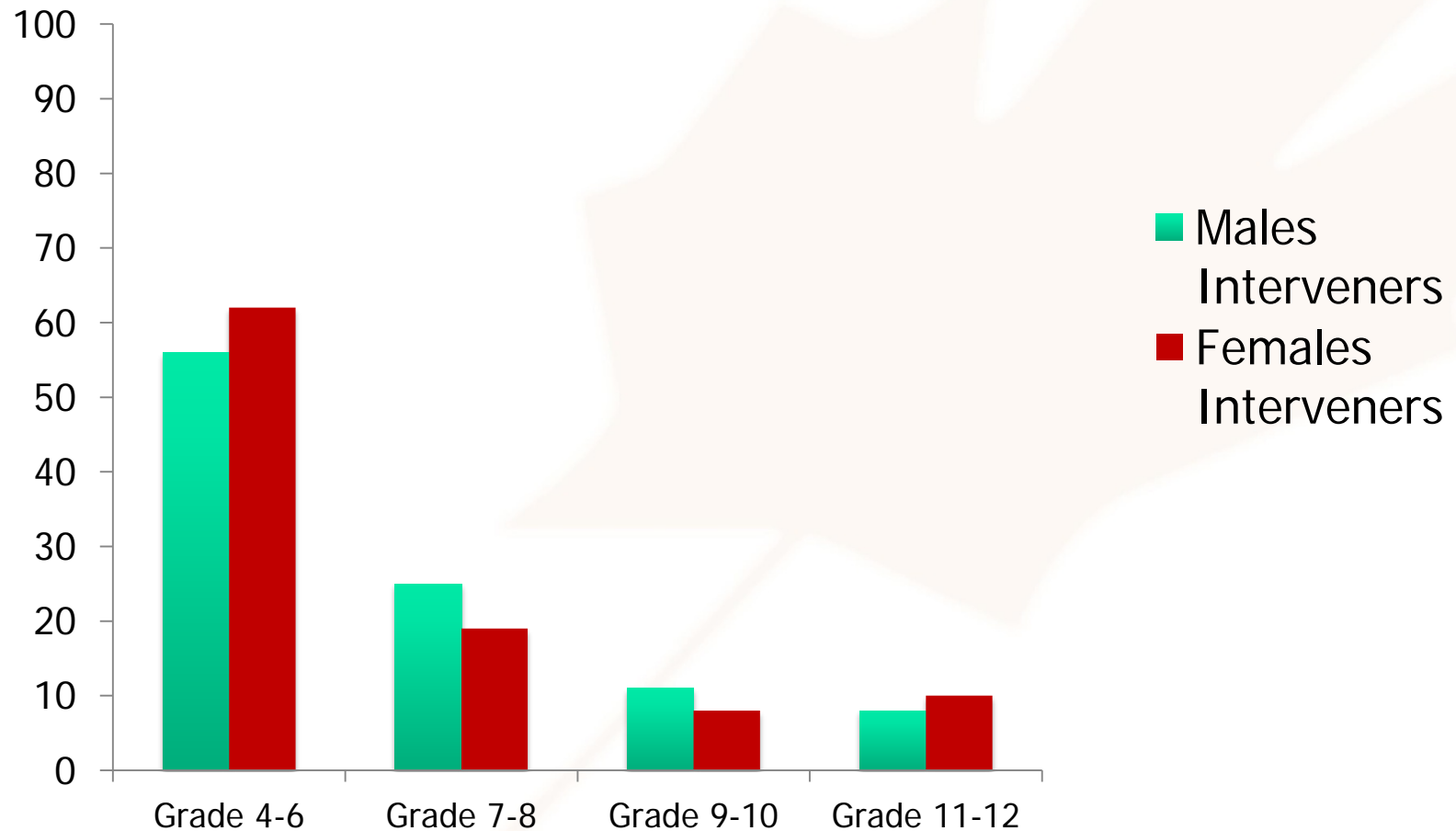


# Role of Peers in Bullying

- Most universal bullying prevention programs attempt to change bystander behavior (Bradshaw, 2015)
- A meta-analysis of 11 bullying prevention programs with a specific focus on bystander behavior found that they increased bystander intervention (Polanin, Espelage, Pigott, 2012)

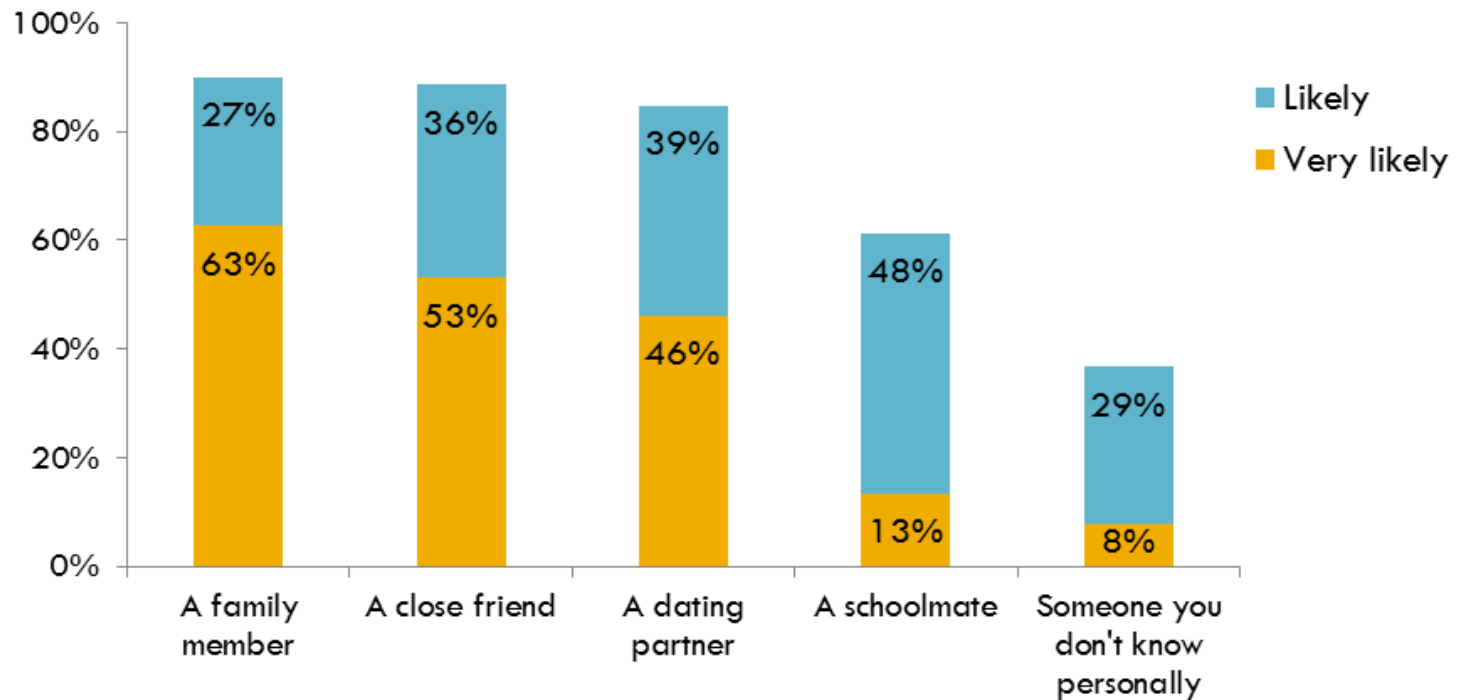


# Proportion of Youth who Intervene



# Power of Relationships

Likelihood of intervening when the target is...



# Interveners: Why They Intervened





# Why don't Youth Intervene?

- Conflicts between self & friend's interest
  - Want to see fight
  - Want friend to fight a disliked third party
- Misguided help
  - Friend will fight better if angry
- Youth need more skills in calming friends
  - Can be addressed through intervention
- Need to see teachers and peers act effectively in these situations



# Bullying as a Traumatic Experience

- Bullying is a traumatic experience that occurs in the context of peer interaction.
- Impact of bullying is under estimated
- Bullying has an traumatic impact on bystanders



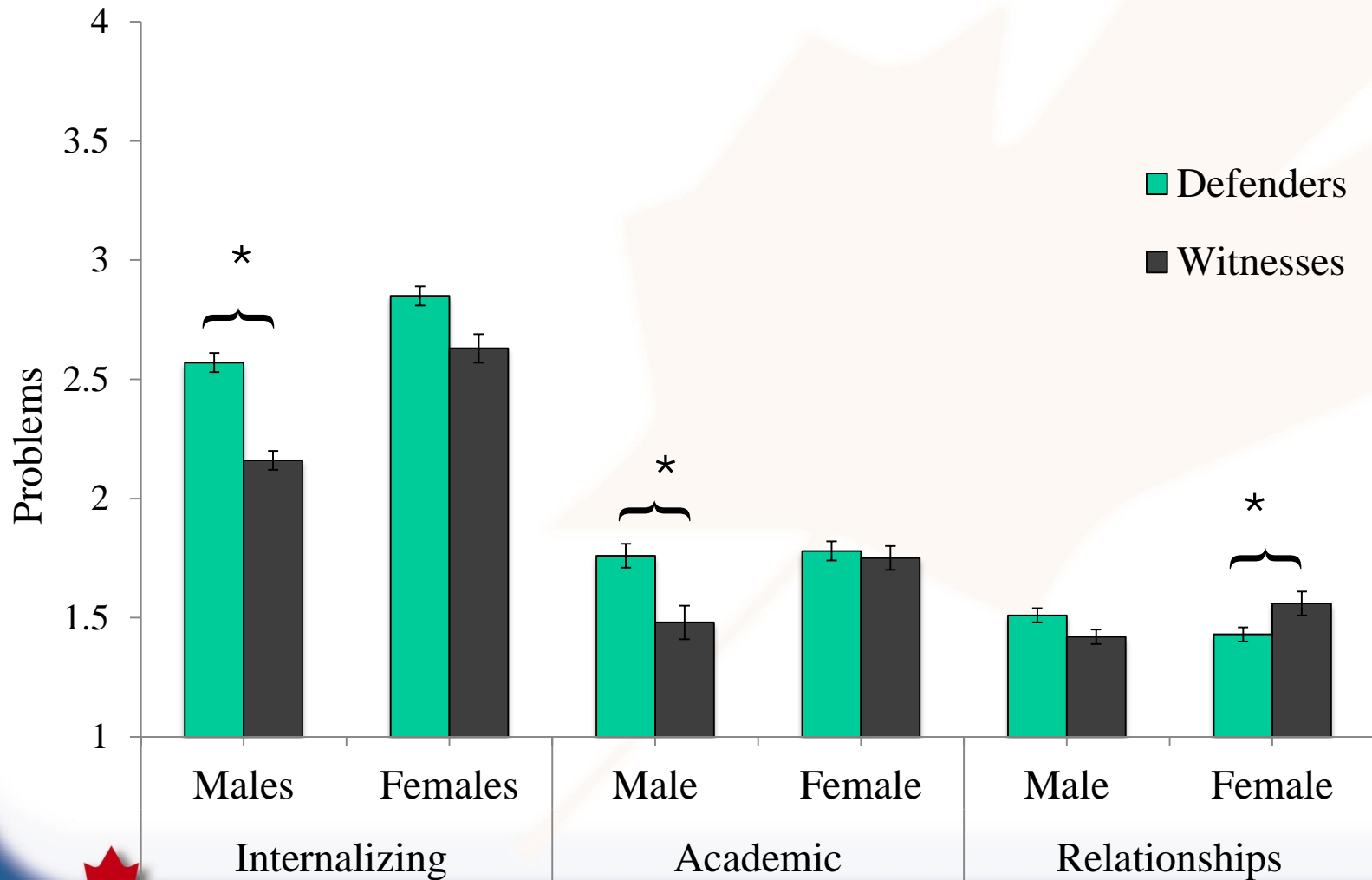
# Bullying as a Traumatic Experience

- Exposure to traumatic events, including bullying, can have detrimental developmental consequences
- Witnessing bullying associated with:
  - Somatic complaints
  - Depression
  - Anxiety
  - Substance use

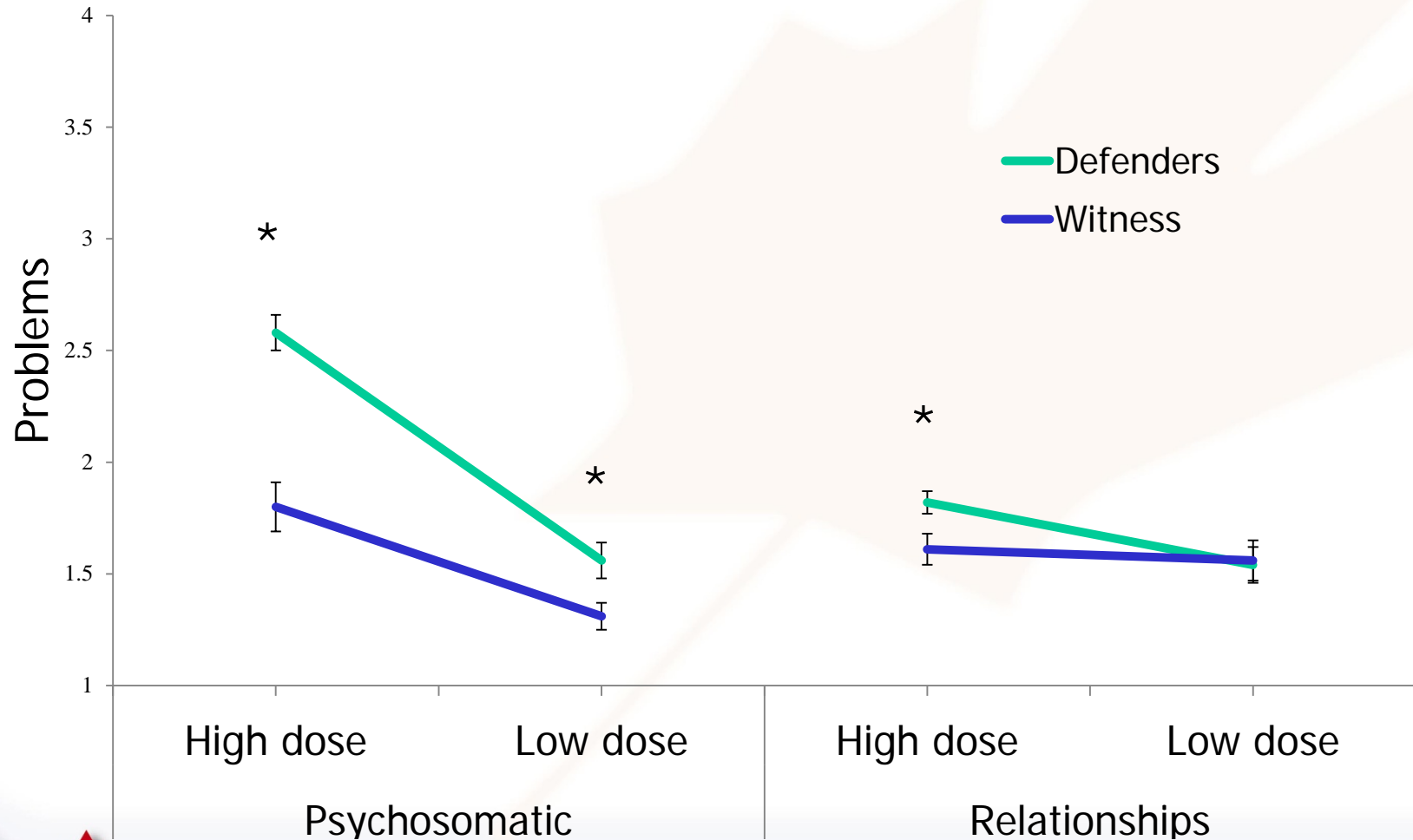
Jones & Barlow, 1990  
Rivers et al., 2009  
Zinzow et al., 2009



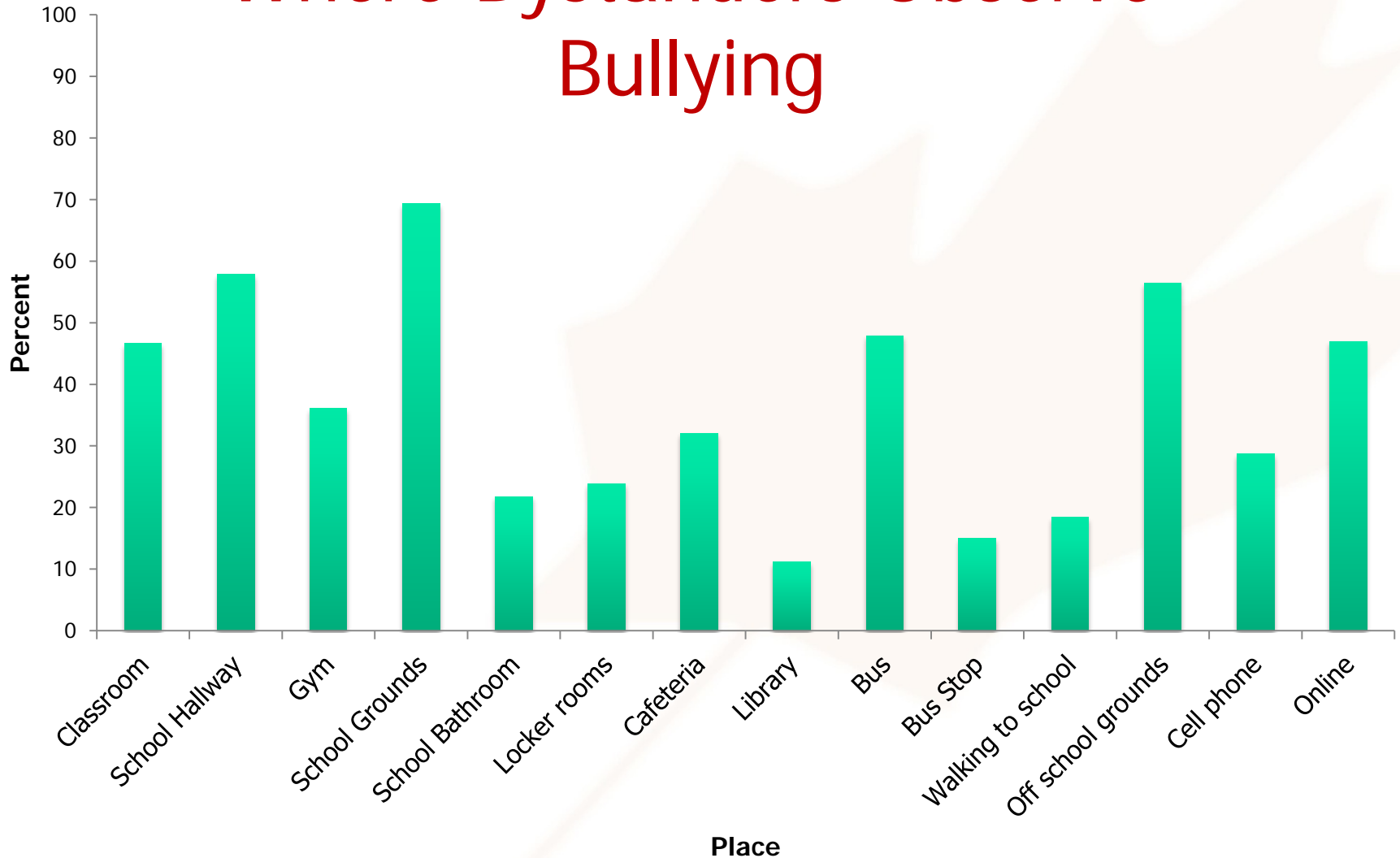
# Psychosocial Difficulties and Defending



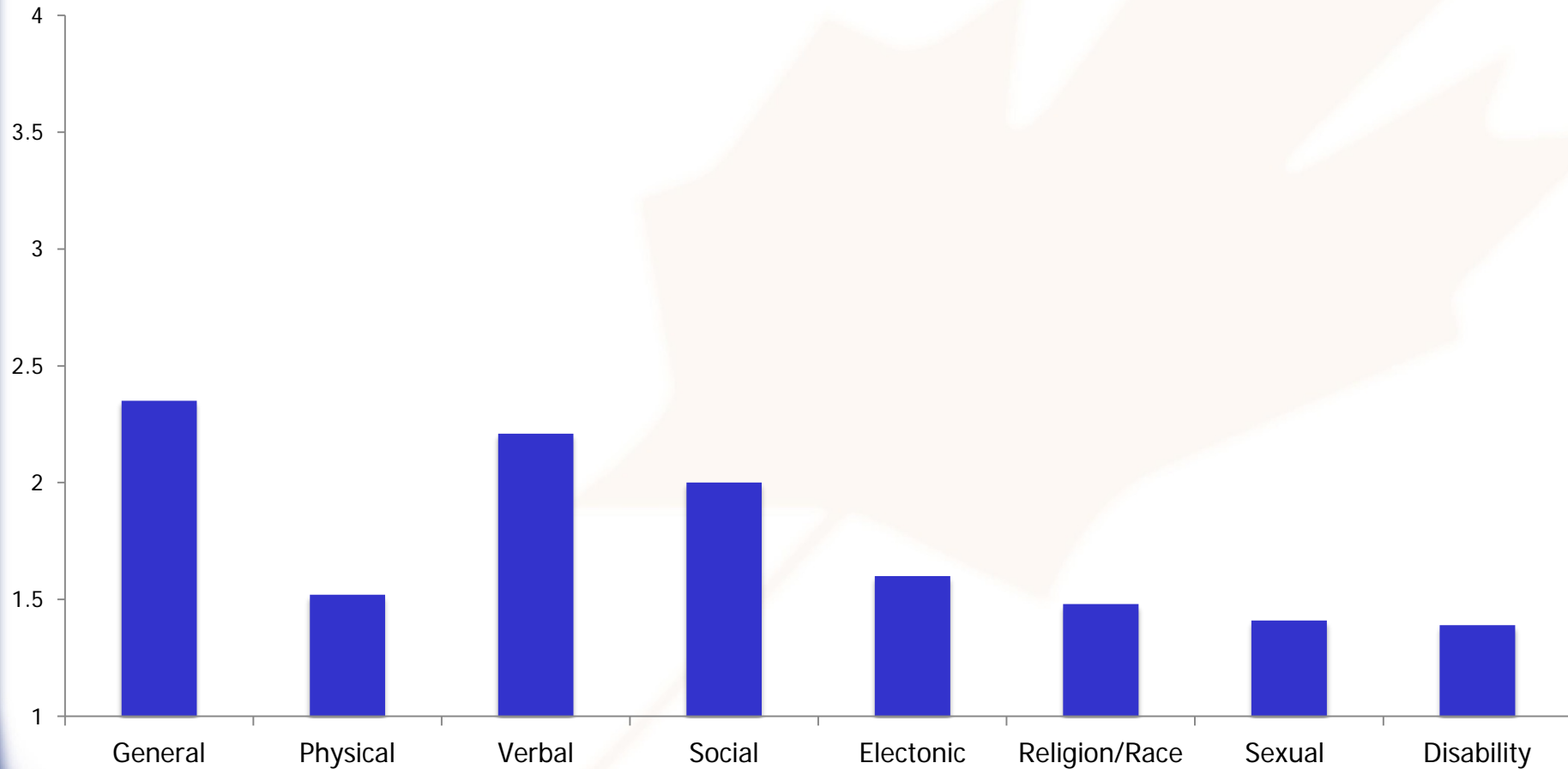
# Effects of Intervening Relate to Pervasiveness



# Where Bystanders Observe Bullying



# Frequency of Witnessing Bullying



# Brain Scans of Defenders

- Defending behaviour is associated with brain activation in areas associated with emotional empathy and perspective taking.
- Displayed more activity in the supramarginal gyrus (SMG) and in the middle frontal gyrus (MFG).
- Emotional empathy is believed to be related to the mirror neuron system and facilitates the motor representation of other people's emotions accompanied by affective reactions to the emotion.





# Brain Activity of Victimized Youth Experiencing Social Exclusion

- Peer victimized group showed increased neural response in:
  - left amygdala (involved in fear and arousal processing)
  - left parahippocampal gyrus (involved in emotional memory)
  - left inferior frontal operculum (involved in emotional experience)
  - right fusiform gyrus (involved in processing of faces)
- Extent of the altered neural response in peer victimized individuals is proportional to the degree of bullying they experienced.



## Implications for Practice

- Empower and engage older youth
- Moral value and social justice motivations
- Empathy training may enhance defending behavior
- Attune to relationships and engage in social architecture
- Acknowledge that not all students benefit from defending-some experience trauma



"In the end,  
we will remember not  
the words of our  
enemies..  
but the silence of our  
friends"

© Martin Luther King





La légitimation des dynamiques  
d'intimidation au secondaire :

raisonnement moral d'adolescents  
impliqués

CAROLINE LEVASSEUR, UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

# Plan de la présentation

2

- ▶ Avec la collaboration de Nadia Desbiens, Université de Montréal
- ▶ Avec la collaboration de François Bowen, Université de Montréal
- ▶ Avec le soutien du FRQSC



Levasseur, C., & Desbiens, N. (2014). **Les dynamiques d'intimidation à l'école : pourquoi et pour qui sont-elles légitimes?** *Revue de psychoéducation*, 43(2), 235-249.

Levasseur, C., Desbiens, N., & Bowen, F. (2014). **Intimidation et raisonnement moral : considérations pour compléter les efforts de prévention actuels**, *Revue québécoise de psychologie*, 35(3), 89-112.

Levasseur, C., Desbiens, N., & Bowen, F. (accepted, 2016). **Moral reasoning about school bullying in involved adolescents**, *Journal of Moral Education*.

# Plan de la présentation

1)

## L'intimidation par les pairs au secondaire

- ▶ Qui s'y oppose?
- ▶ Qui y participe?

2)

## La légitimation des dynamiques d'intimidation

- ▶ Qu'est-ce que c'est ?
- ▶ Comment est-elle reliée aux conduites adoptées lors d'incidents d'intimidation ?

3)

## Des piste d'actions pour prévenir la légitimation

- ▶ Au près des communautés scolaires
- ▶ Au près des jeunes qui intimident et des jeunes victimisés

# L'intimidation par les pairs au secondaire

4

« Il s'agit d'intimidation lorsqu'un élève qui peut difficilement se défendre se fait embêter à répétition et d'une façon qui n'est pas amicale. »



# L'intimidation par les pairs au secondaire

5

Étude sur le raisonnement moral d'adolescents impliqués dans des dynamiques d'intimidation à l'école (2015)

- ▶ 626 élèves de 3eme secondaire (13-15 ans)
- ▶ **Rôle adopté lors d'incidents d'intimidation à l'école** (Salmivalli *et al.*, 1996; Goossens, Olthof, Dekker, 2006)
  - ▶ Nomination par les pairs (Quel(s) élève(s) de ta classe adopte(nt) souvent ce comportement ?) et classification par écart à la moyenne avec seuil minimal
- ▶ **Raisonnement moral**
  - ▶ Niveau de désengagement moral (Bandura, 2002)
  - ▶ Évaluation d'incidents d'intimidation hypothétiques (conduites verbales, directes, devant témoins)



# L'intimidation par les pairs au secondaire

6

## Qui s'y oppose?

- ▶ Une grande majorité d'élèves considèrent l'intimidation comme **un traitement inacceptable** et y reconnaissent **des conséquences néfastes** (Smith, Pepler & Rigby, 2004).

### ▶ Menacer une élève pour qu'elle quitte

Très inacceptable ou inacceptable	Un peu inacceptable	Acceptable
93%	6%	1%

### Se moquer en classe d'un élève socialement exclu

Très inacceptable ou inacceptable	Un peu inacceptable	Acceptable
88%	9%	3%

- ▶ Seule une **faible proportion des actes d'intimidation est interrompue** par les témoins (Hawkin, Pepler, Craig, 2001).
  - ▶ **Défenseur:** *Cet élève essaie de mettre fin à un incident d'intimidation, il dit à d'autres élèves qu'il ne faut pas intimider et il encourage un élève qui se fait intimider à chercher de l'aide.*

**Défenseurs:** 45 élèves (89% filles)

# L'intimidation par les pairs au secondaire

7

## Qui y participe?

- ▶ Au Canada, **une faible proportion d'ados est harcelée** par leurs pairs (15-20%) **ou harcèle ses pairs** (5-10%) à l'école **mais une grande minorité est occasionnellement impliquée** (40%) à la fois comme victime et intimidateur (HBSC, 2010).
  - ▶ **Intimidateur:** *Cet élève commence l'intimidation, il s'assure que d'autres élèves se joignent à l'incident et il propose de nouvelles façons pour intimider.*
  - ▶ **Assistant:** *Cet élève suit l'intimidateur lorsqu'il propose d'intimider un élève, il se joint à l'intimidation après qu'un autre élève ait commencé et il aide l'intimidateur.*
  - ▶ **Partisan:** *Cet élève s'approche pour bien voir ce qui se passe quand un élève se fait intimider, il rit et encourage l'intimidateur, par exemple en lui disant "t'as raison!".*
  - ▶ **Témoin passif:** *Cet élève n'aide ni l'intimidateur ni la victime lorsqu'il est témoin d'intimidation, il reste à l'écart lorsqu'un autre élève est victime d'intimidation ou il quitte l'endroit.*

**Témoins passifs:** 48 élèves (54% filles)

**Intimidateurs-leaders:** 19 élèves (100% garçons)

**Intimidateurs-assistants:** 19 élèves (95% garçons)

# L'intimidation par les pairs au secondaire

Comment les dynamiques d'intimidation entre pairs peuvent-elles se propager lorsque les élèves s'y disent clairement opposés?



# La légitimation des dynamiques d'intimidation

## Qu'est-ce que c'est ?

- ▶ **L'agression légitime** : conduite explicitement ou implicitement acceptée bien qu'elle vise à causer du tort physique ou psychologique à autrui (Baron, Straus et Jaffee, 1987).
  - ▶ Accident et légitime défense (morale), guerre (politique), fessée ou sport violent (tradition)
- ▶ **La légitimation** : usage de croyances et d'attitudes normatives afin de justifier des conduites n'étant généralement pas jugées socialement acceptables.
- ▶ **L'environnement social et les croyances personnelles** jouent un rôle primordial dans les raisonnements menant à l'adoption de stratégies prosociales et antisociales lors d'incidents d'intimidation (Unnever & Cornell, 2003).

## Une perspective morale

« La légitimation est un processus par lequel des **principes moraux généralement considérés comme valides** en viennent à être **relégués à l'arrière-plan** en faveur d'autres impératifs. »



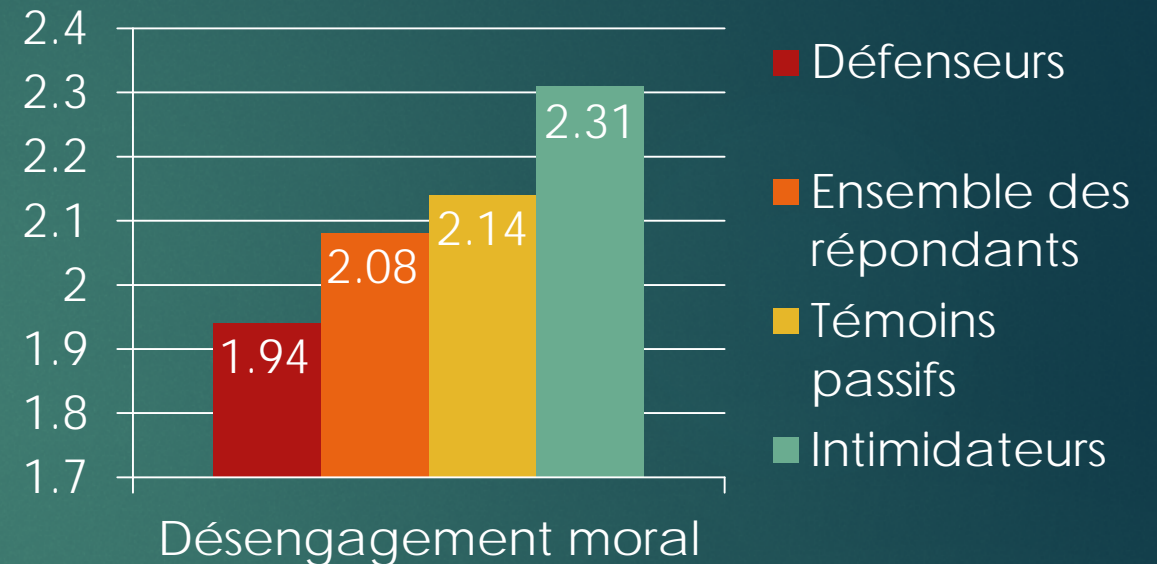
Pourquoi considère-t-on différemment le coup de poing que donne un boxeur dans le ring et celui qu'il donne à son épouse?

# La légitimation des dynamiques d'intimidation

10

**Désengagement moral** (Bandura, 2002; Hymel, 2010)

- ▶ Justifications permettant de contourner un interdit (plutôt que le rejeter entièrement).
  - ▶ **Présenter une conduite néfaste sous un jour plus positif** *'' On peut se battre quand c'est pour protéger son honneur.''*
  - ▶ **Minimiser la responsabilité personnelle** *'' Un jeune ne devrait pas être puni pour son mauvais langage si d'autres élèves font de même.''*
  - ▶ **Minimiser les conséquences néfastes** *'' Le plus souvent, mentir ne dérange personne.''*
  - ▶ **Transférer le blâme à la victime** *'' Certains jeunes méritent d'être traités durement.''*



Niveau d'accord moyen (1=très en désaccord, 4=très en accord) pour 24 items présentant des attitudes antisociales de 4 ordres.

ANCOVA: écart significatif pour les **défenseurs** avec les **intimidateurs** ( $p=0.01$ ,  $d=0.27$ ) et avec les **témoins passifs** ( $p=0.03$ ,  $d=0.16$ ) en contrôlant pour le sexe.

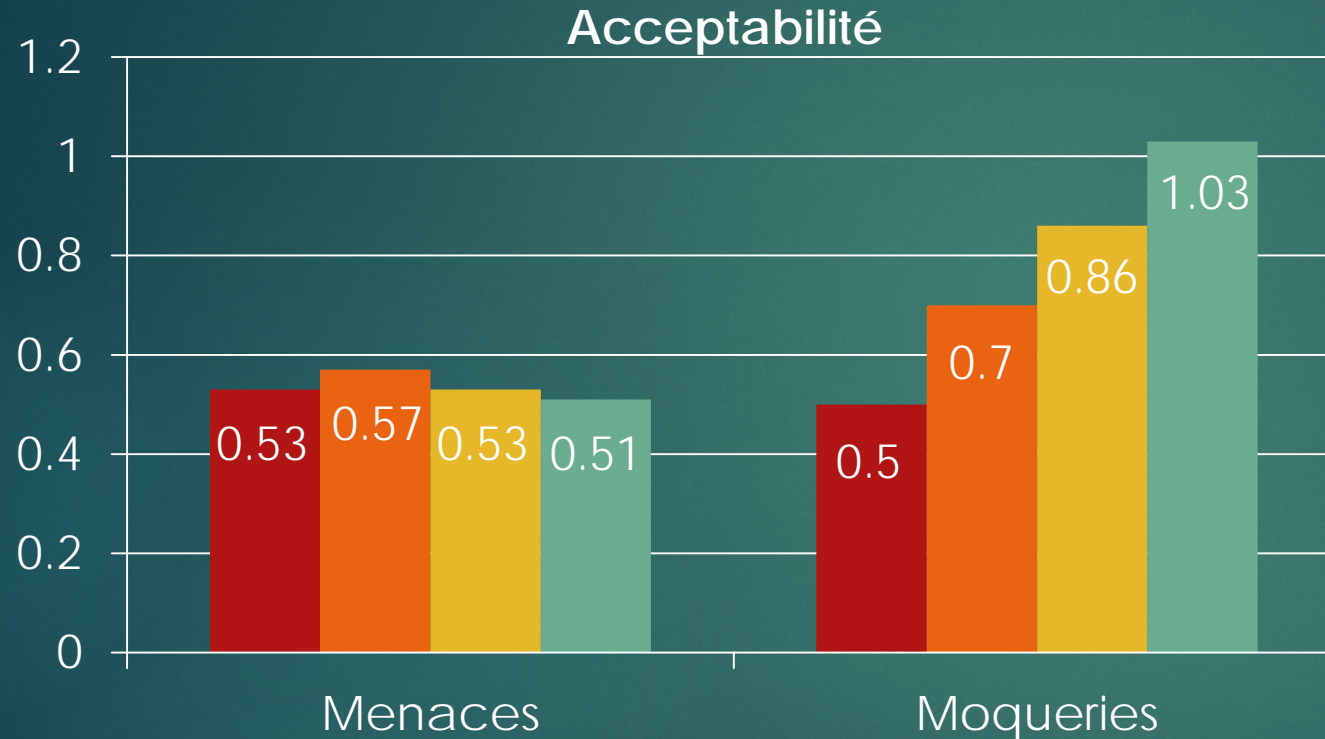
# La légitimation des dynamiques d'intimidation

## Subordination des principes du domaine moral à d'autres impératifs (Smetana, 2006)

- ▶ Un jeune dont la sensibilité morale s'est dégradée sera ultimement plus susceptible de **valoriser d'autres impératifs que le respect mutuel et la justice** dans ses relations avec autrui, en privilégiant par exemple des stratégies dont il croit pouvoir tirer du pouvoir, de la valorisation sociale ou du divertissement (Hawley, 2003; Olthof et Goossens, 2008).
- ▶ Est-ce que cette conduite est acceptable ?
  - ▶ Explique ton jugement dans tes mots.
  - ▶ Quelle est l'importance de la sanction méritée ?
- ▶ Ce jugement est-il influencé par:
  - ▶ **La réaction de l'adulte** (*Si l'adulte était intervenu, ton jugement resterait-il le même?*).
  - ▶ **L'opinion des pairs** (*Si les témoins présents étaient d'accord avec l'instigateur, ton jugement resterait-il le même?*).
  - ▶ **La réaction de la victime** (analyse des justifications).

# La légitimation des dynamiques d'intimidation

12



- Défenseurs
- Ensemble des répondants
- Témoins passifs
- Intimideurs

Jugement moyen (1=*très en inacceptable*, 6=*très acceptable*) d'incidents hypothétiques.

Test de rang: pour les moqueries, écart significatif pour les **défenseurs** avec les **intimideurs** ( $p=0.01$ ,  $r=0.27$ ) et avec les **témoins passifs** ( $p=0.04$ ,  $r=0.21$ ).

Test de rang apparié: entre le jugement de chaque incident, écart significatif pour les **intimideurs** ( $p<0.01$ ,  $r=0.46$ ).

# La légitimation des dynamiques d'intimidation

13

## ▶ Les **défenseurs**

- ▶ croient que l'inaction de l'adulte influence peu l'acceptabilité d'un incident.
- ▶ ont tendance à juger que l'approbation sociale de l'instigateur rendrait un incident plus inacceptable.
- ▶ identifient plus souvent le geste posé et privilégient davantage le bien-être et les droits d'autrui dans leurs justifications.

## ▶ Les **témoins passifs**

- ▶ croient que l'inaction de l'adulte influence peu l'acceptabilité d'un l'incident mais jugent que l'incident des moqueries mérite une punition moins sévère que le font les défenseurs.
- ▶ sont moins nombreux que les défenseurs à juger que l'approbation sociale de l'instigateur rendrait un incident plus inacceptable.

## ▶ Les **intimideurs-leaders**

- ▶ sont plus nombreux à croire que l'intervention de l'adulte rendrait l'incident plus inacceptable et justifient plus souvent leur jugement par des préférences personnelles que les intimideurs-assistants.

## ▶ Les **intimideurs-assistants**

- ▶ Justifient plus souvent leur jugement par des normes sociales que les intimideurs-leaders.

## ▶ Tous les **élèves impliqués**

- ▶ accordent de l'importance à la réaction de la victime.



# Des pistes d'actions pour prévenir la légitimation

14

## Sensibiliser la communauté scolaire

- ▶ Permettre aux ados de **questionner leurs croyances personnelles**
  - ▶ S'éloigner du mot-clé de l'intimidation et cibler des conduites concrètes
  - ▶ Mettre dans la balance les gains à court terme et les retombées négatives à long terme
  - ▶ Discuter avec les élèves des difficultés de s'interposer au harcèlement
- ▶ Offrir un environnement qui **renforce le désir de privilégier le respect et la justice**
  - ▶ Limiter la compétition académique et sociale pour contrebalancer la tendance des ados à se centrer sur leur groupe d'amis
  - ▶ Aider les adolescents à mettre en pratique leurs habiletés prosociales en s'assurant qu'elles entraînent des retombées positives intéressantes
  - ▶ Ne pas marginaliser l'intimidateur pour maximiser la collaboration des ados

# Des pistes d'actions pour prévenir la légitimation

## Auprès des jeunes qui intimident

- ▶ Amener les intimidateurs à **modifier leurs croyances personnelles**
  - ▶ Identifier clairement les actes posés et leurs conséquences
  - ▶ Questionner le but recherché
  - ▶ aider l'ado à identifier les sources d'influence qui participent à la mise en place des dynamiques d'intimidation
- ▶ Amener les ados qui intimident à **faire des gains autrement** (Il y a peu d'incitatif à modifier une stratégie efficace si ce n'est pour une meilleure...)
- ▶ Encadrer les comportements dans une perspective **réparatrice** plutôt que punitive

## Auprès des victimes

- ▶ Encourager le développement des **habiletés d'affirmation de soi**
- ▶ Protéger l'ado contre **les conséquences néfastes** du harcèlement (C'est souvent la légitimation qui blesse à long terme)
  - ▶ Prendre activement position sur ce qui est acceptable
  - ▶ Ne pas agir par "pitié"
- ▶ Protéger l'ado contre le désir **d'adopter à son tour des stratégies agressives**

# Merci de votre attention !

16

Pour plus d'information

► [caroline.levasseur.1@umontreal.ca](mailto:caroline.levasseur.1@umontreal.ca)



[www.stopbullying.gov](http://www.stopbullying.gov)

- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 31, 101-119.
- Baron, L., Straus, M.A., & Jaffee, D. (1987). Legitimate violence, violent attitudes, and rape: a test of the cultural spillover theory. In R.A. Prentky & V.L. Quincey (Eds.), *Annals of the New York Academy of Sciences* (pp. 78-110). New York: New York Academy of Sciences.
- Unnever, J.D., & Cornell, D.G. (2003). The Culture of Bullying in Middle School. *Journal of School Violence*, 2, 5-27.
- Goossens, F., Olthof, T., & Dekker, P.H. (2006). New Participant Role Scales: Comparison Between Various Criteria for Assigning Roles and Indications for Their Validity. *Aggressive Behavior*, 32, 343-357.
- HBSC (2010). *The Health of Canada's Youth: a Mental Health Focus*. Ontario, Canada.
- Hawkins, D.L., Pepler, D., & Craig, W. (2001). Naturalistic Observations of Peer Interventions in Bullying. *Social Development*, 10, 512-527.
- Hawley, P.H. (2003). Prosocial and coercive configurations of resource control in early adolescence: A case for the well-adapted machiavellian. *Merrill Palmer Quarterly*, 493, 279-309.
- Hymel, S., Schonert-Reichl, K. A., Bonanno, R. A., Vaillancourt, T. et Rocke-Henderson, N. (2010). Bullying and morality: Understanding how good kids behave badly. Dans S. R. Jimerson, S. M. Swearer et D. L. Espelage (dir.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (p. 101-118). NY: Routledge .
- Olthof, T. et Goossens, F. (2008). Bullying and the need to belong: Early adolescents' bullying-related behavior and the acceptance they desire and receive from particular classmates. *Social Development*, 17, 24-46.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Smith, P.K., Pepler, D., & Rigby, K. (2004). *Bullying in schools: How Successful can Interventions Be?* Cambridge: University of Cambridge.
- Smetana, J. (2006). Social-cognitive domain theory : Consistencies and variations in children's moral and social judgments. In J Smetana & M. Killen (Éds), *Handbook of moral development* (p. 119-154). New York : Erlbaum.

# Les caractéristiques des amis comme facteurs de risque de la victimisation par les pairs



Stéphane Cantin<sup>1</sup>, Frédéric Dussault<sup>2</sup>,  
Mara Brendgen<sup>2</sup> & Frank Vitaro<sup>1</sup>

1-Université de Montréal; 2-Université du Québec à Montréal



# Introduction

---

- Le passage de l'école primaire à l'école secondaire coïncide avec une augmentation ponctuelle des comportements d'intimidation et de la victimisation par les pairs (Espelage & Holt, 2001; Pellegrini & Long, 2002).
- Les comportements d'intimidation diminuent toutefois graduellement au cours des premières années du secondaire lorsque les relations de dominance entre les élèves sont établies et stabilisées (Cillessen & Mayeux, 2007; Olthof & Goossens, 2007; Pellegrini & Long, 2002).
- Forte stabilité des différences individuelles au début de l'adolescence.



# Facteurs de risque individuels

---

Deux profils comportementaux distincts qui mettent les élèves à risque d'être victimes de mauvais traitements par les pairs:

- **Victimes passives:**
  - Comportements d'anxiété et de retrait social, faible estime de soi, faibles sentiments de compétence sociale (Boivin *et al.*, 2001).
- **Victimes provocatrices:**
  - Comportements de type extériorisé tels un haut niveau d'agressivité réactive, des réactions impulsives et des comportements perturbateurs.



# Facteurs de risque relationnels

---

- **Faible statut social et absence de relation d'amitié**
  - Le rejet par les pairs permet de prédire une augmentation de la victimisation à travers le temps (Boivin *et al.*, 2001).
  - L'absence de relation d'amitié réciproque est également associée de manière concurrente et prédictive à la victimisation par les pairs (Fox & Boulton, 2006; Hodges *et al.*, 1999).
- **Rôle protecteur des relations d'amitié**
  - Les comportements de retrait social et agressifs s'avèrent moins fortement associés à la victimisation par les pairs chez les élèves qui entretiennent des relations d'amitié réciproque (Boivin *et al.*, 2001; Hodges *et al.*, 1999).
  - Les relations d'amitié modèrent également les conséquences négatives associées à la victimisation par les pairs (Hodges *et al.*, 1999).

- Les bénéfices liés au fait d'entretenir des relations d'amitié sont toutefois susceptibles de varier en fonction des caractéristiques des amis.
- Les élèves victimisés socialement ont tendance à se lier d'amitié ensemble. Le fait d'avoir des amis victimisés est associé à l'augmentation subséquente de la victimisation (Histing *et al.*, 2014; Lodder *et al.*, 2015; Sentse *et al.*, 2013, Sijtsema *et al.*, 2013).
- Cela peut s'expliquer de différentes façons:
  - Les amis victimisés sont moins en mesure d'exercer des représailles, de prendre la défense ou de soutenir les élèves à risque de victimisation.
  - Le fait d'avoir des amis victimisés pourraient enfin contribuer à rendre compte d'une certaine détérioration du statut social chez les élèves à risque, et ainsi accroître d'autant plus la probabilité d'être victimisé.



- Peu de ces études se sont intéressées aux caractéristiques des amis chez des élèves plus âgés après le passage à l'école secondaire, une période où l'établissement de relations d'amitié constitue pourtant un enjeu développemental important.
- Ces études ne considèrent jamais plus que deux temps de mesures et évaluent rarement les processus transactionnels qui permettent de rendre compte de la similarité des amis sur le plan de la victimisation.



# Objectifs #1

---

- Examiner les processus par l'entremise desquels les élèves victimes de mauvais traitements finissent par s'affilier avec des pairs qui sont également victimisés socialement au début du secondaire.

**Hypothèse:** Le niveau de victimisation des participants sera associé à une détérioration du statut social. Cette détérioration du statut social permettra en retour de rendre compte de l'augmentation du niveau de victimisation des amis (processus de sélection passif).



## Objectifs #2

---

- Examiner les processus par l'entremise desquels l'affiliation à des pairs qui sont victimes de mauvais traitements permet de rendre compte d'une augmentation subséquente de la victimisation à travers le temps.

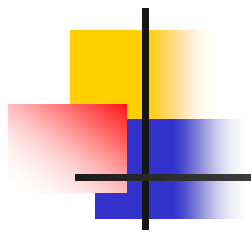
**Hypothèse** : Le fait d'avoir des amis victimisés sera associé à une détérioration du statut social qui permettra en retour de prédire une augmentation de la victimisation à travers le temps.



## Objectifs #3

---

- Examiner les différences sexuelles en ce qui a trait aux processus transactionnels par l'entremise desquels les niveaux de victimisation des élèves et de leurs amis s'influencent mutuellement.



---

---

# Méthode

---



# Participants

---

- 619 élèves de secondaire 1 (moyenne: 12.6 ans) provenant de trois écoles secondaires de milieux fortement défavorisés.
- Taux de participation au début du secondaire 1 = 77.9%
- Les données ont été recueillies à l'automne et au printemps de chacune des deux premières années du secondaire (4 temps de mesure).
- Faible attrition entre la première et la deuxième année du secondaire (n=72; 12.1%).



# Mesures

---

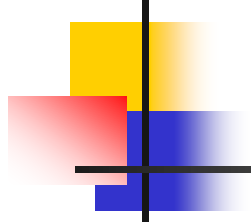
Procédure de désignations menée en classe (29 et 30 classes participantes en secondaire 1 et 2).

- **Victimisation par les pairs** (3 items;  $\alpha \geq .80$ )
  - Quels sont les camarades de classe qui se font crier des noms ou dire des choses méchantes?
  - Quels sont ceux qui se font frapper ou pousser par les autres?
  - Quels sont ceux dont les autres se moquent, qui font souvent rire d'eux?
  
- **Statut social (2 items)**
  - Quels sont les camarades de classe avec qui tu aimes **le plus** et **le moins** te tenir ou faire des activités?
  - Un indice de rejet social est obtenu en soustrayant le nombre de nominations positives obtenues du nombre de nominations négatives

## ■ Niveau moyen de victimisation des amis

- Possibilité d'identifier jusqu'à 13 amis à l'intérieur d'un même niveau scolaire. Seules les relations d'amitié réciproque sont considérées.
- Nombre moyen d'amis réciproques relativement stable variant de 3.7 (É.T.=2.2) au T1 à 4.03 (É.T.=2.4) au T4.
- La moyenne des scores obtenus par chacun des amis réciproques sur l'indice de victimisation a été calculée pour chacun des temps de mesure.





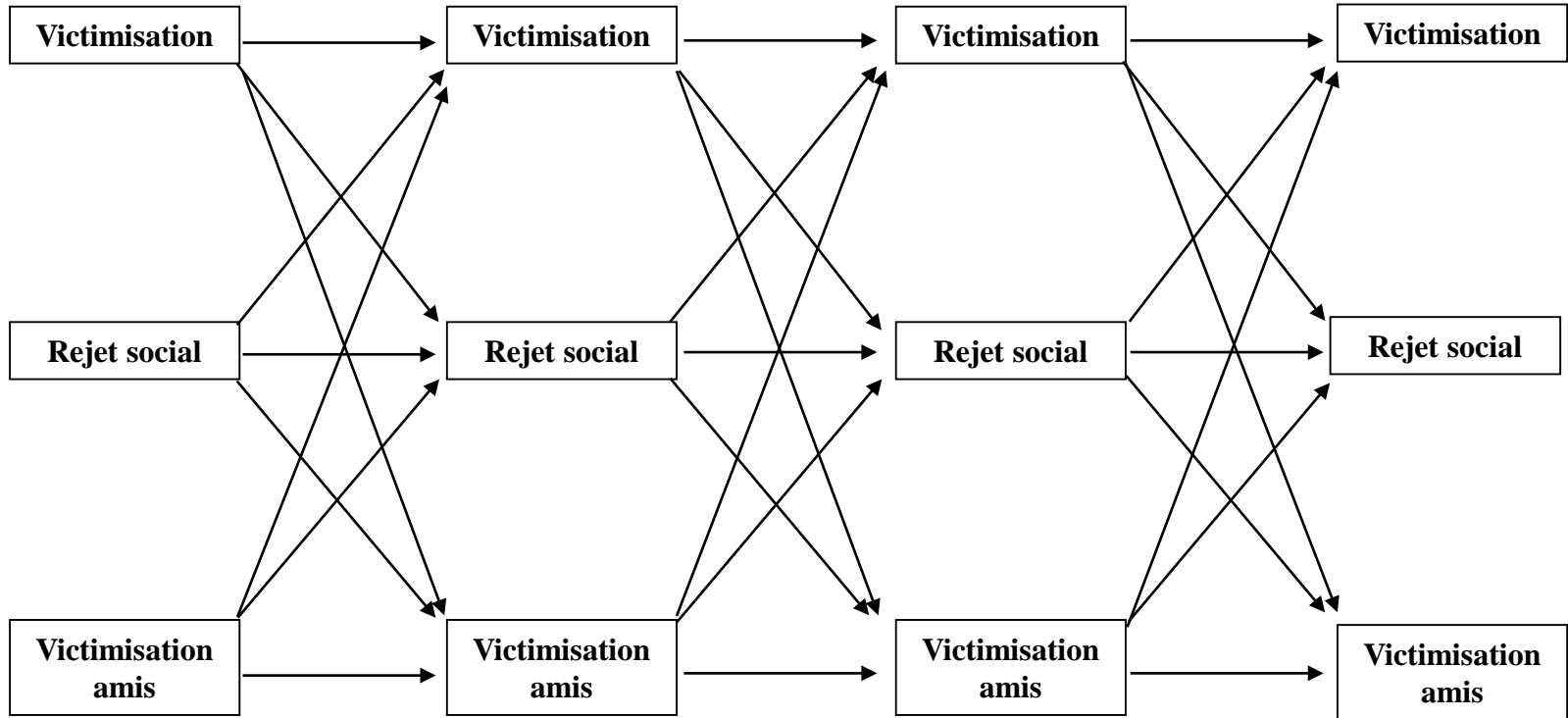
# Modèle autorégressif croisé dynamique (cross-lagged model)

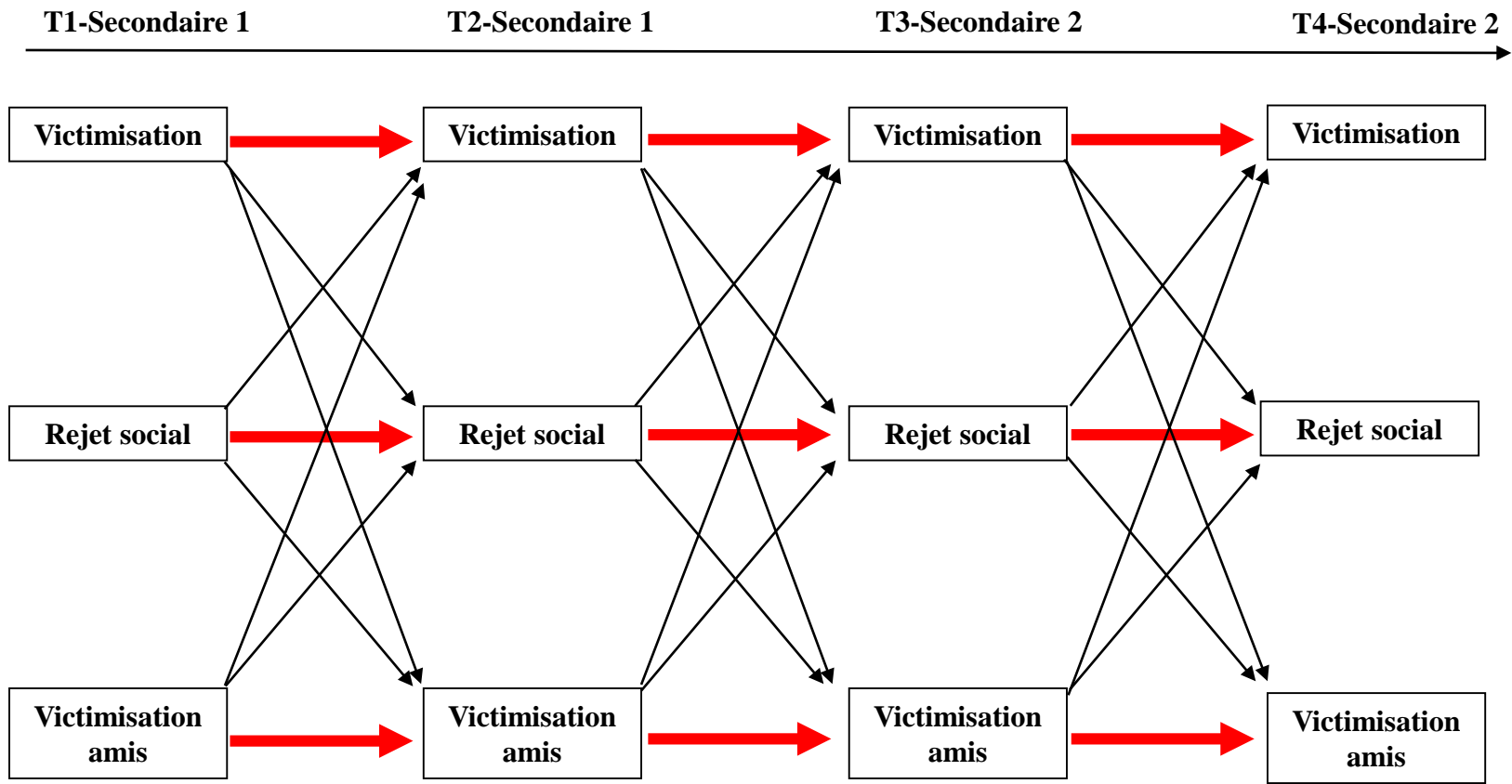
T1-Secondaire 1

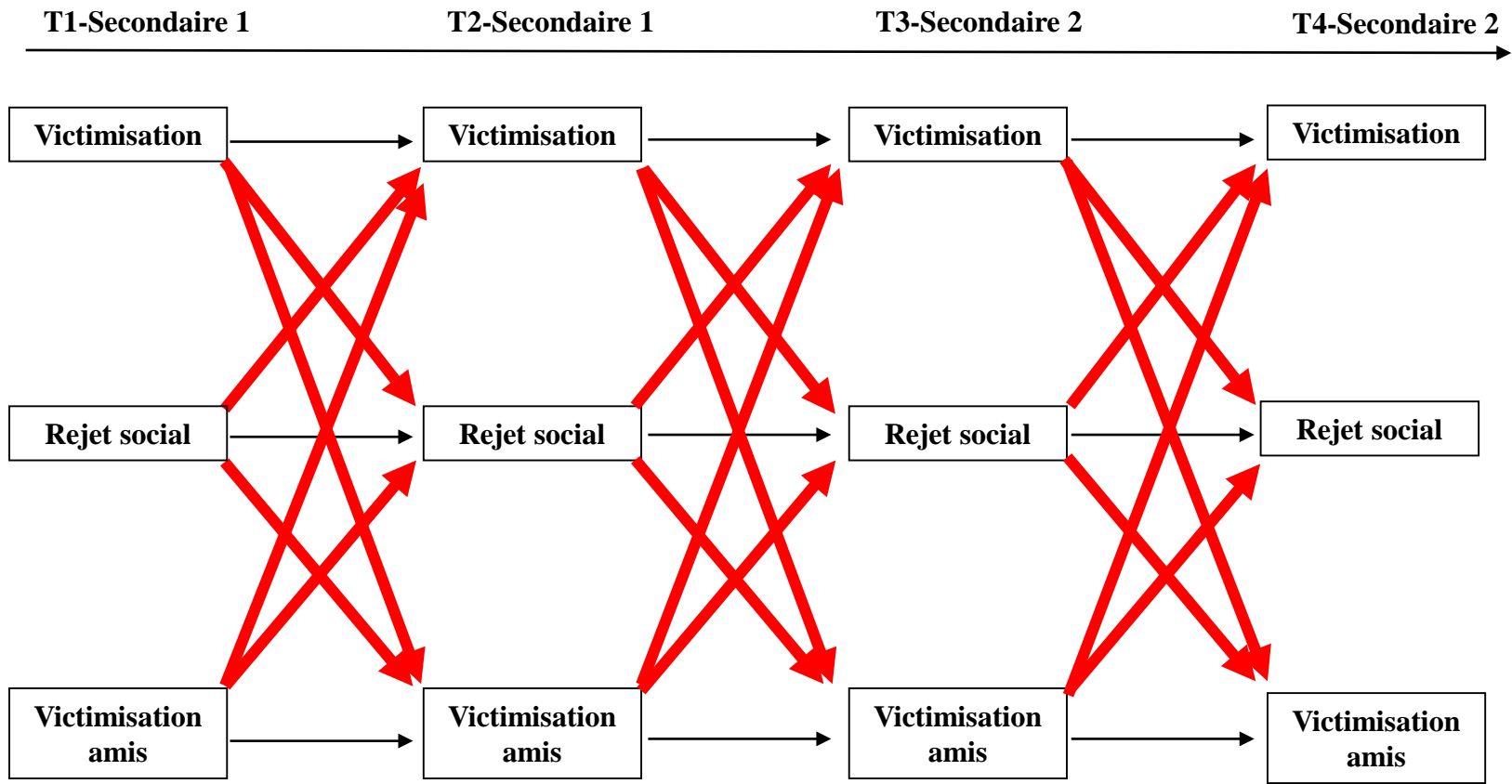
T2-Secondaire 1

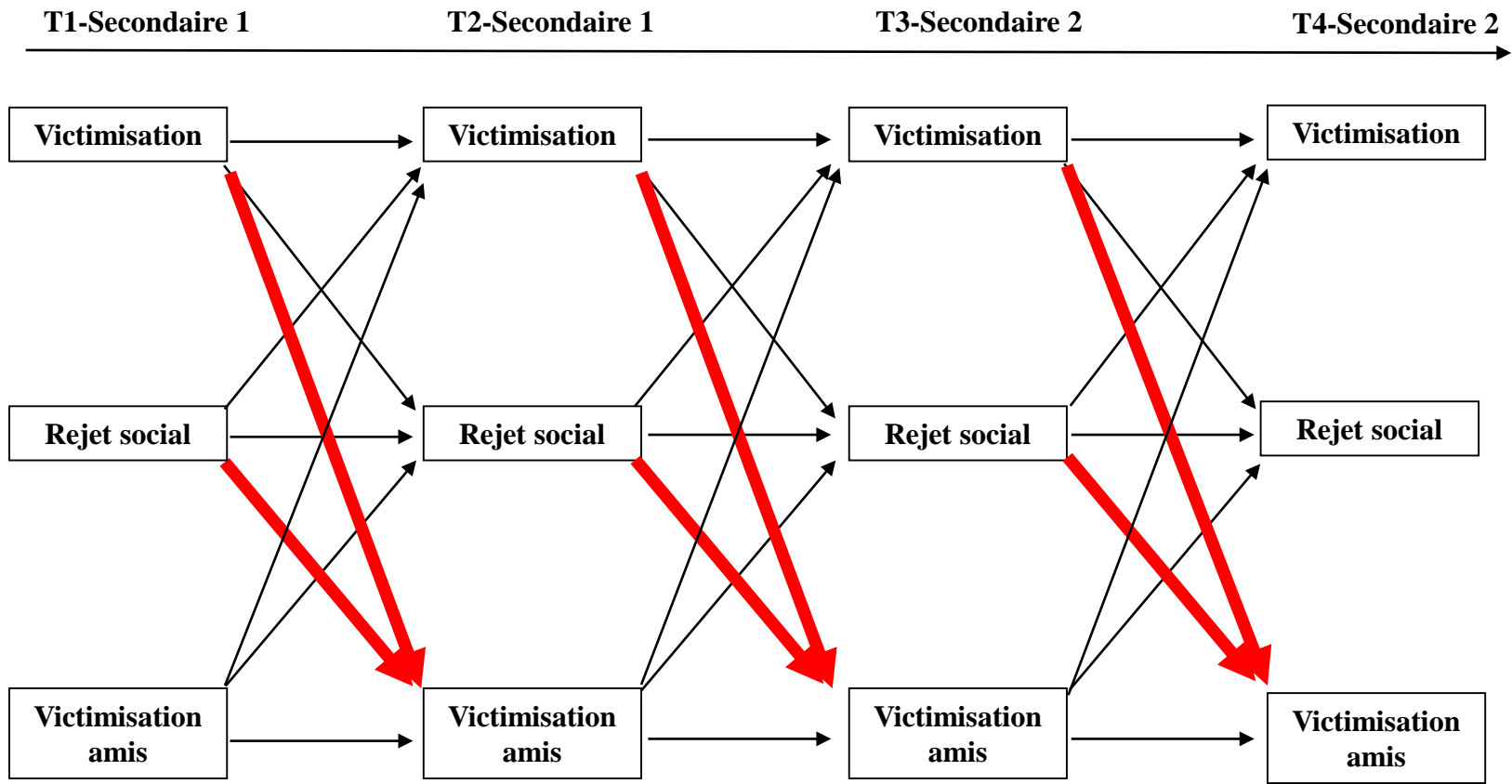
T3-Secondaire 2

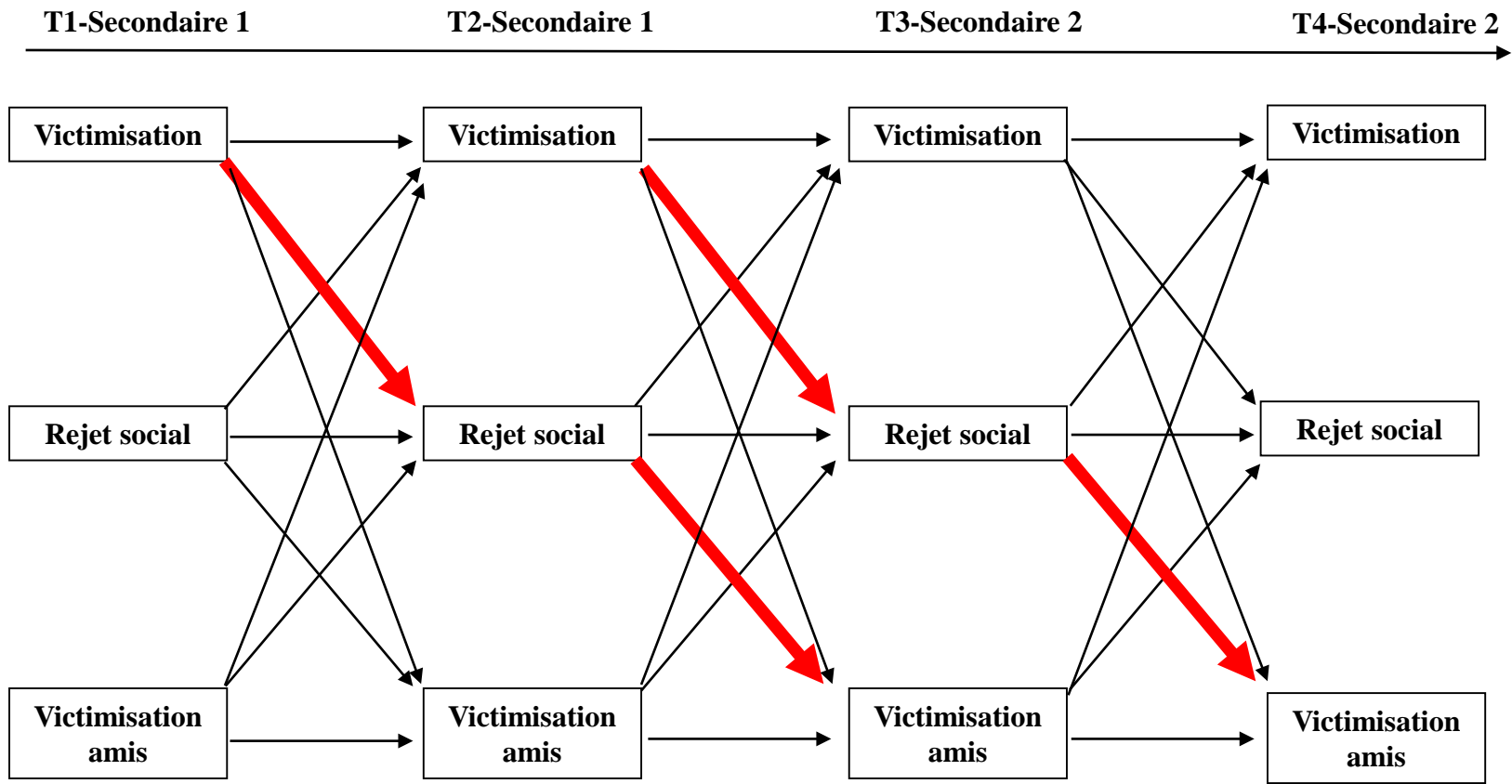
T4-Secondaire 2

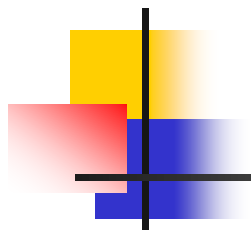












---

---

# Résultats

---



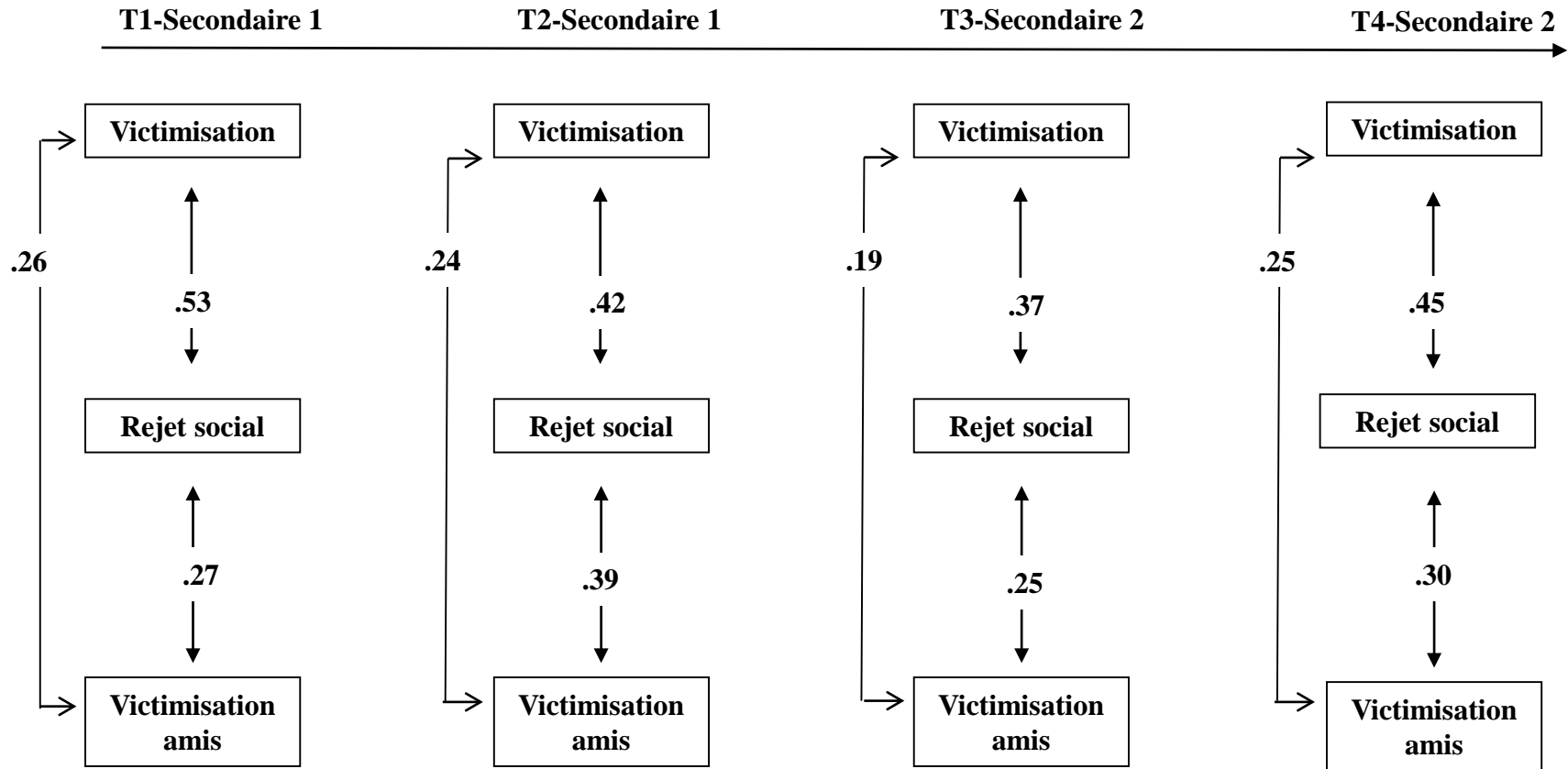
# Indices d'ajustement du modèle

Model Général	$\chi^2$ (Satorra Bentler)	df	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]	SRMR	$\Delta \chi^2$	RM
MG1 (sans contrainte)	98.502	54	.975	.941	.053 [.036, .069]	.050	n/a	n/a
MG2 (contraint)	194.435	93	.942	.922	.060 [.048, .072]	.105	94.68*	MG1
MG3 (partiellement contraint)	133.080	85	.973	.959	.044 [.029, .057]	.057	35.73	MG1

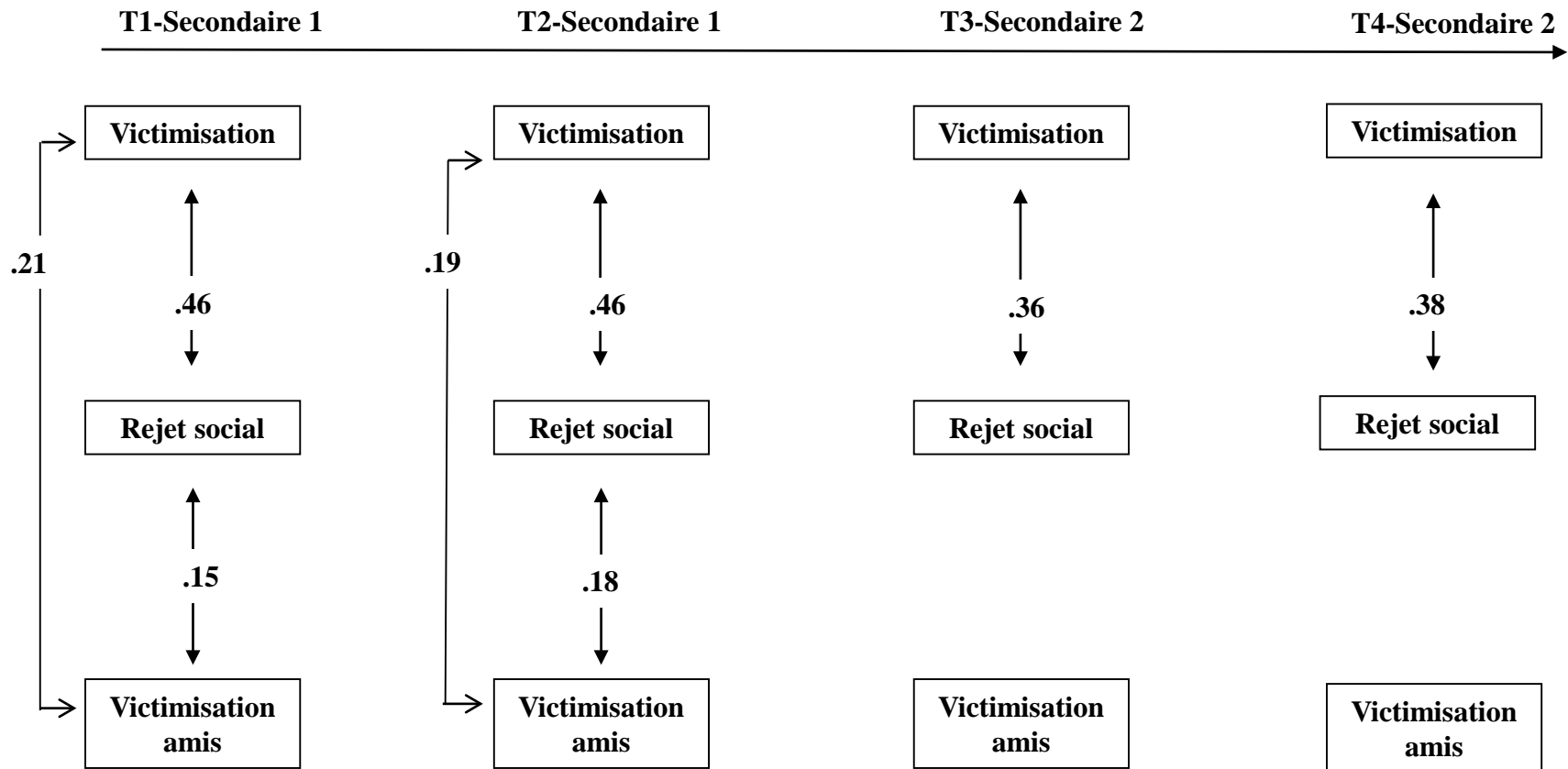
CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; SRMR = Standardized Root Mean Square Residual; RM = Reference Model; \*Result significant at < .01.



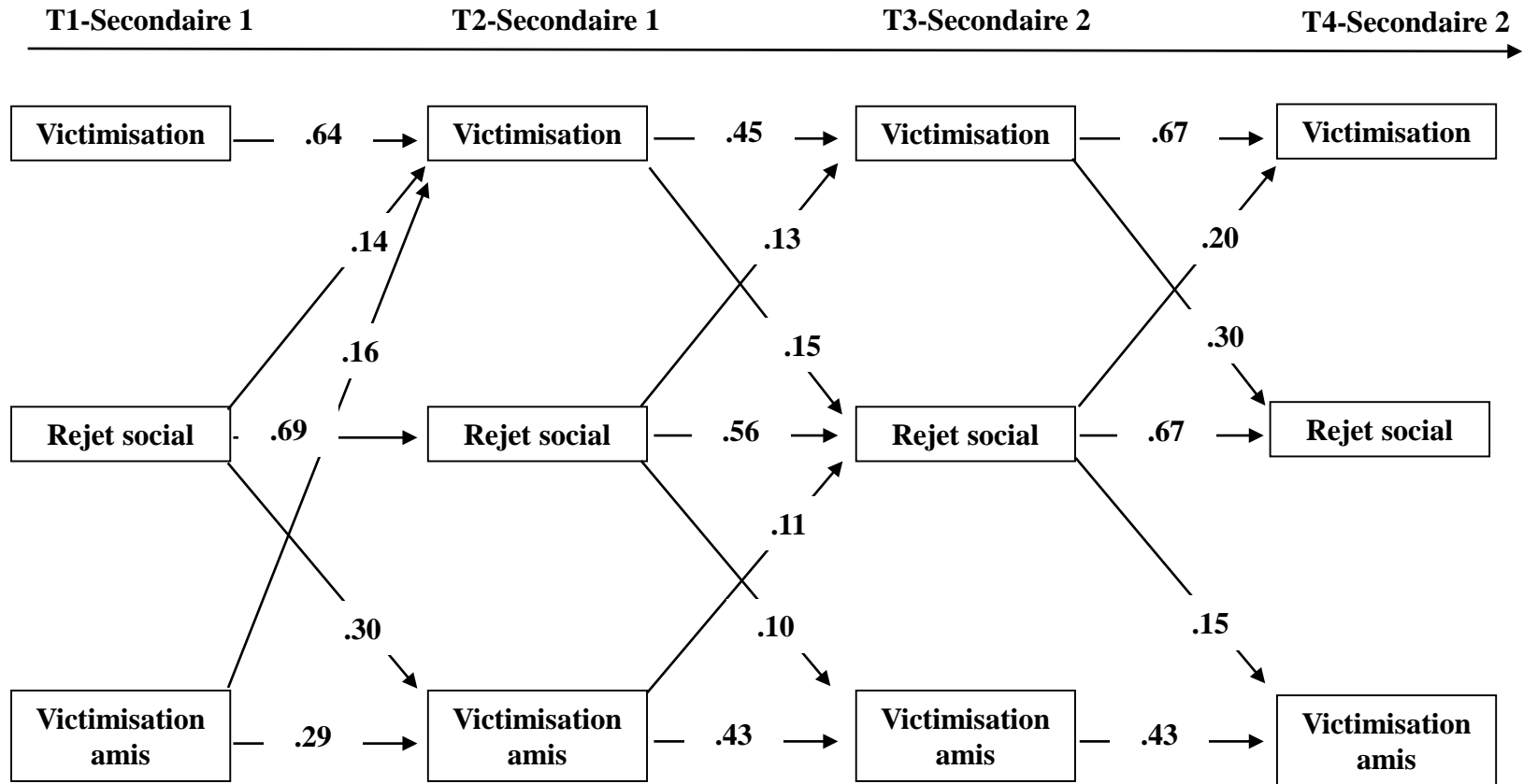
# Intercorrélatons entre les variables (garçons; n=292)



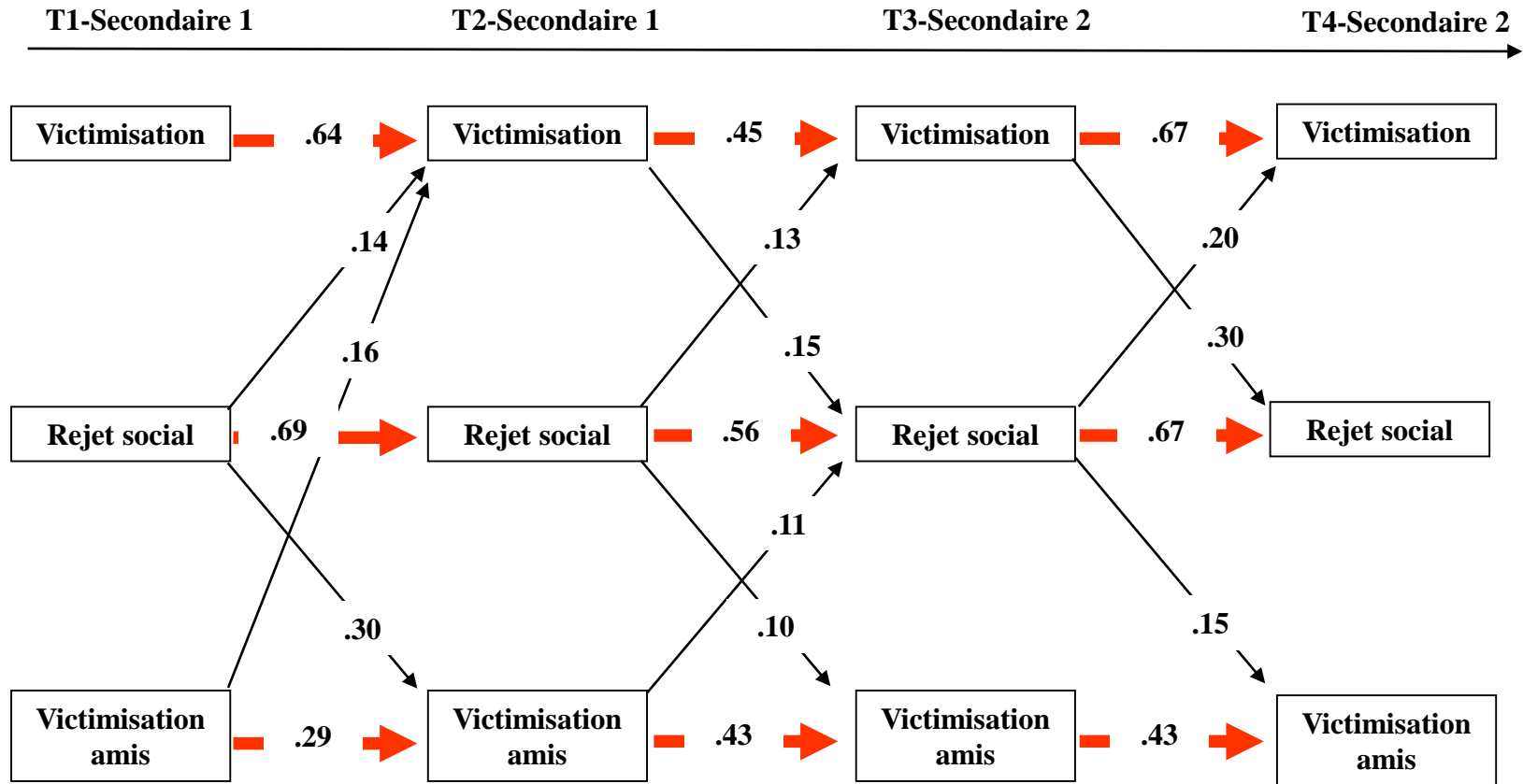
# Intercorrélations entre les variables (filles; n=315).



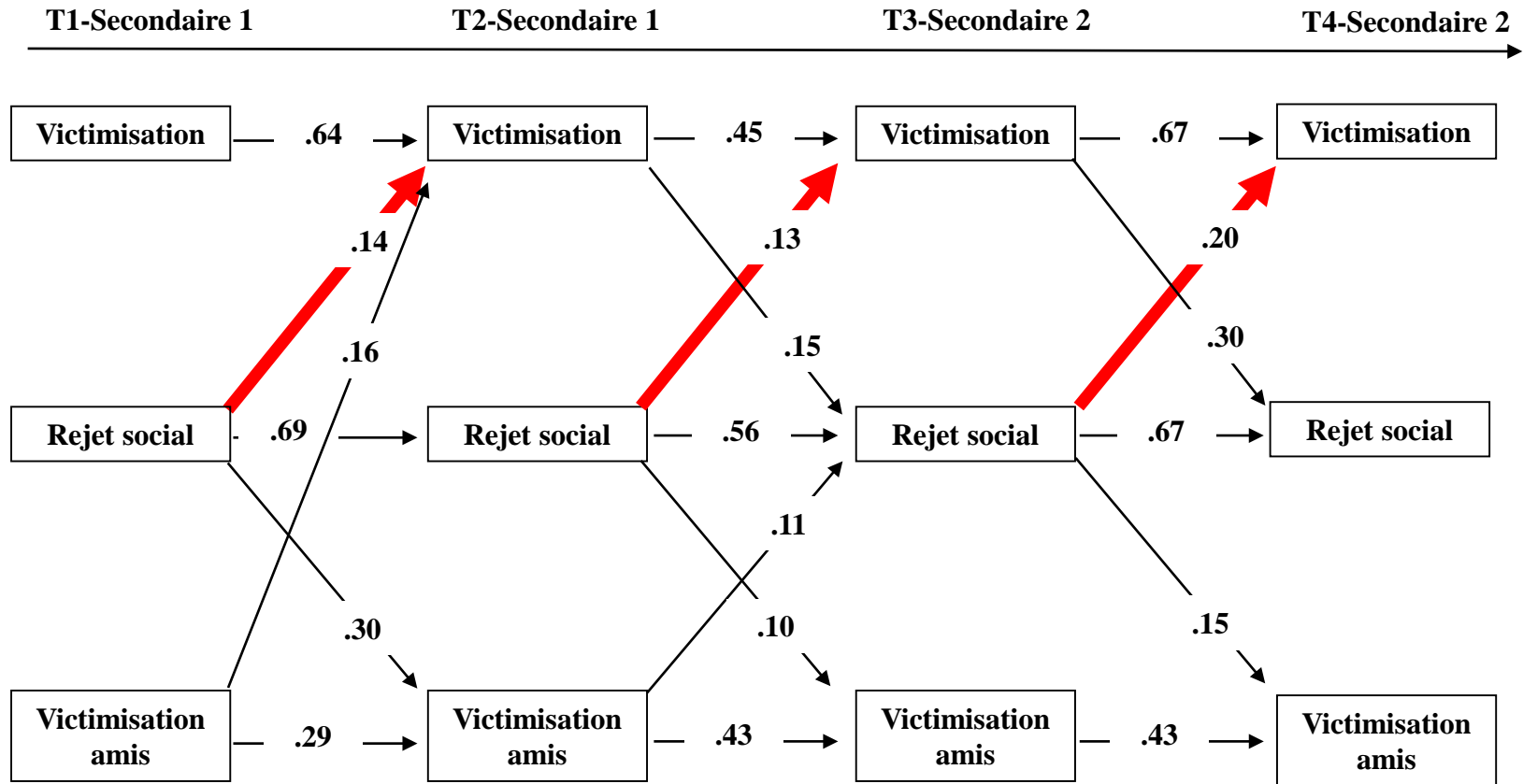
# Modèle final (garçons; n=292)



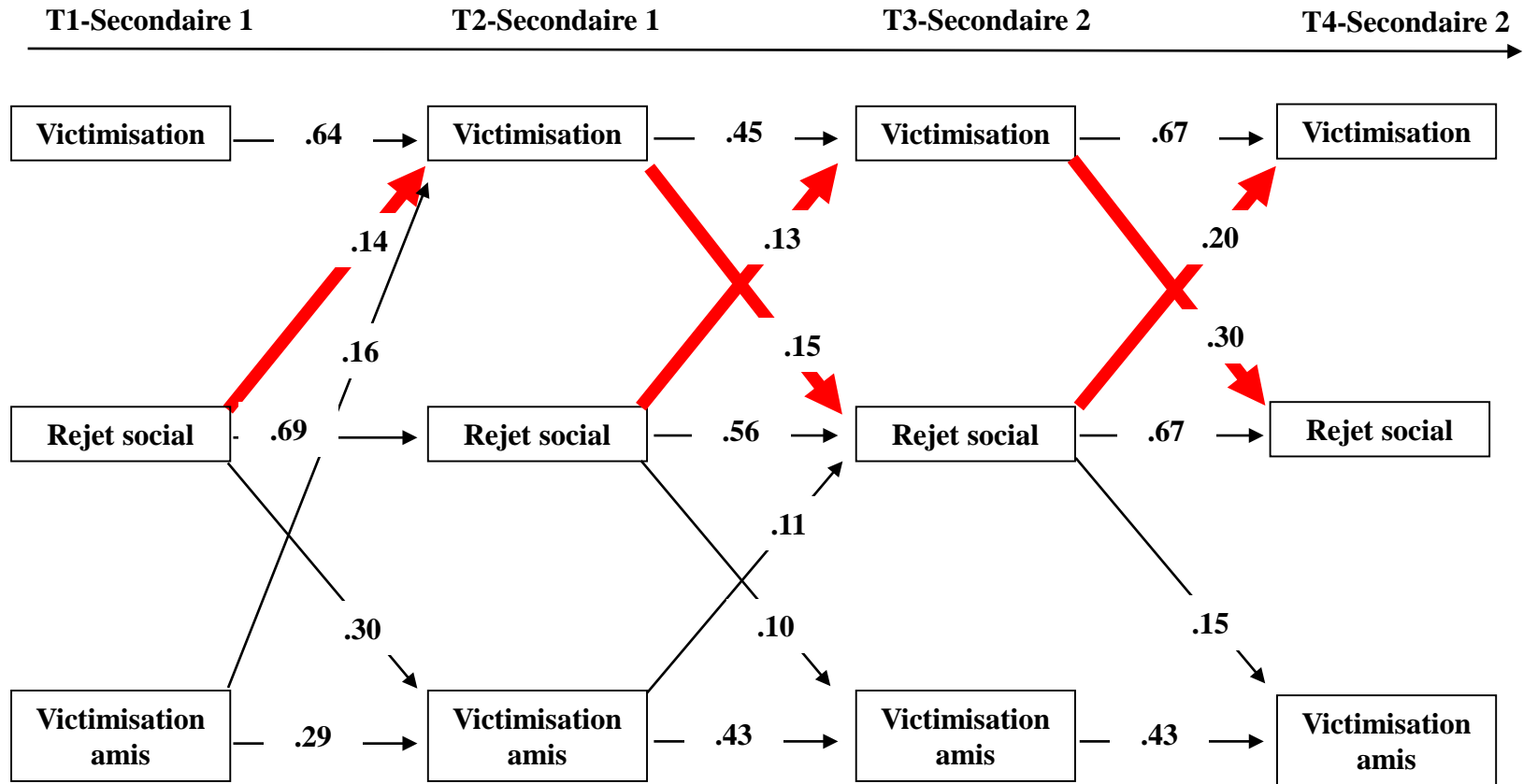
# Modèle final (garçons; n=292)



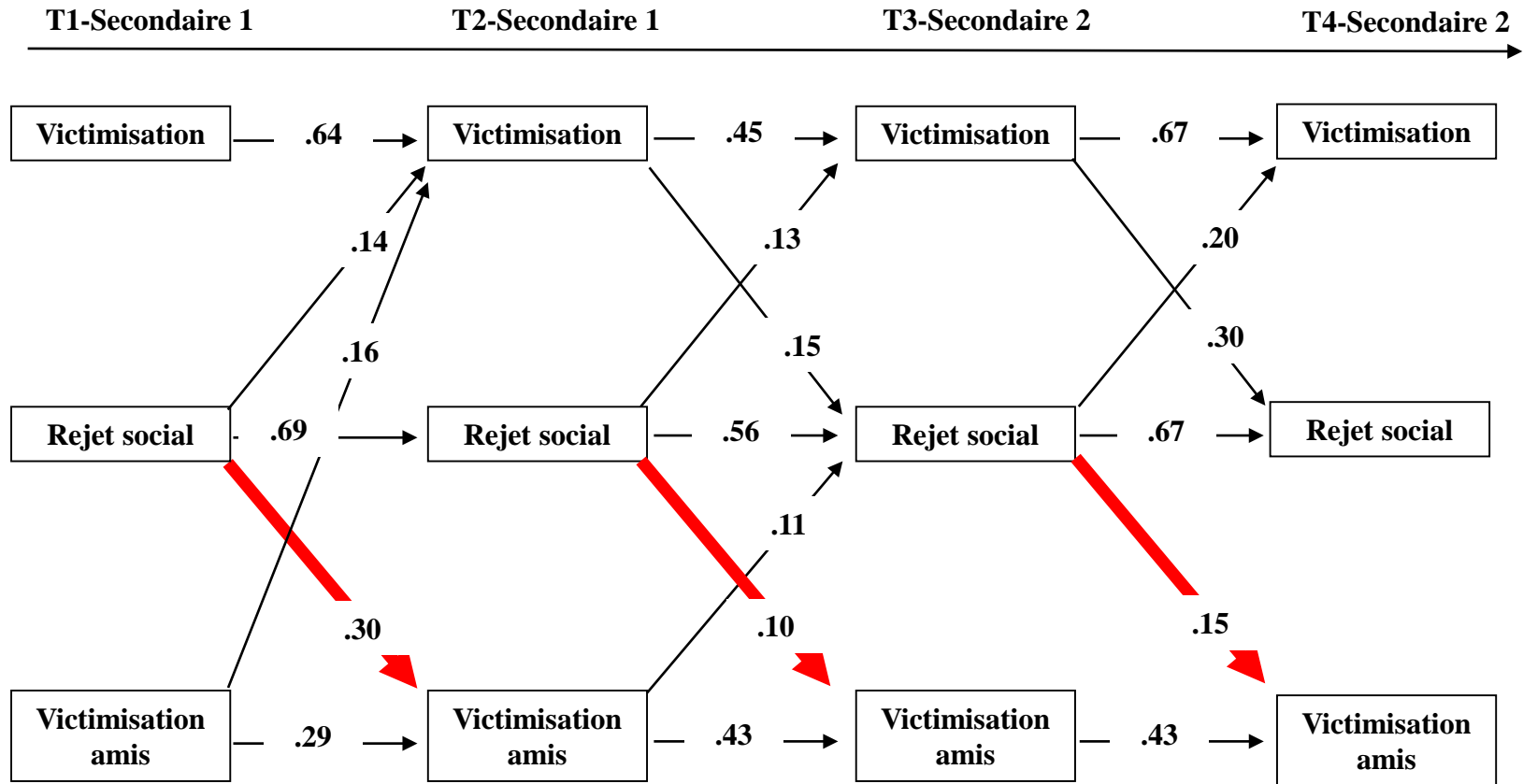
# Modèle final (garçons; n=292)



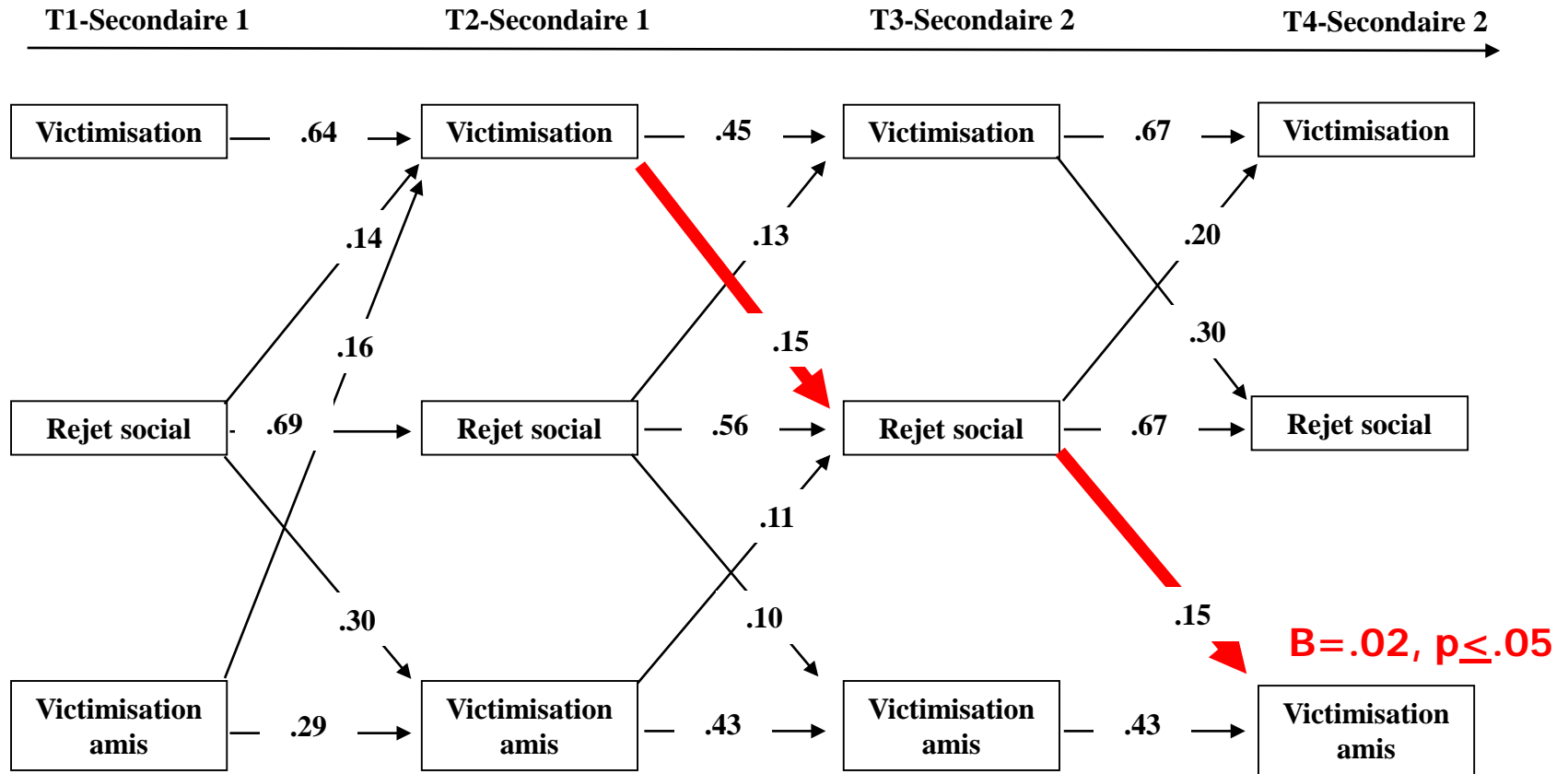
# Modèle final (garçons; n=292)



# Modèle final (garçons; n=292)

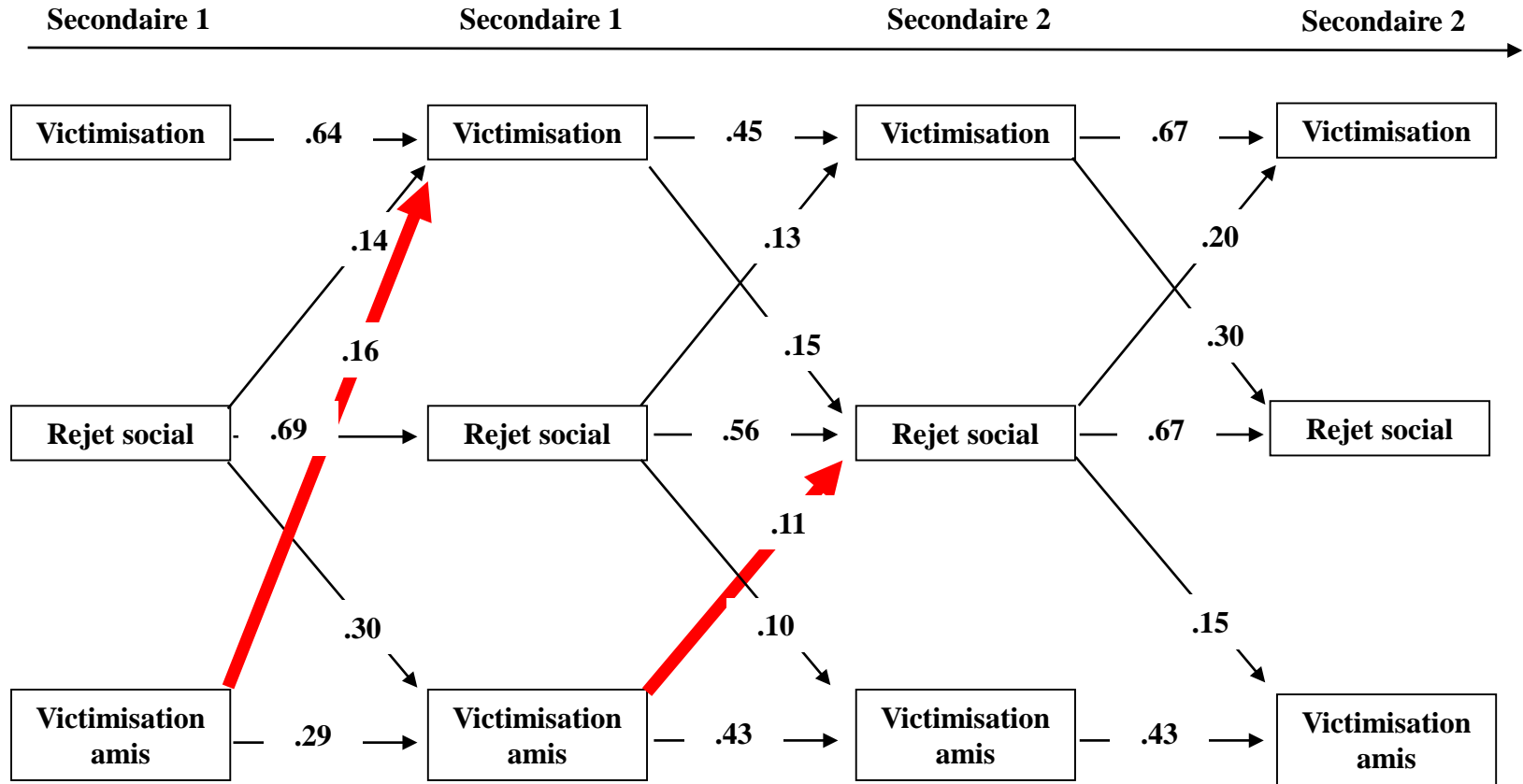


# Modèle final (garçons; n=292)

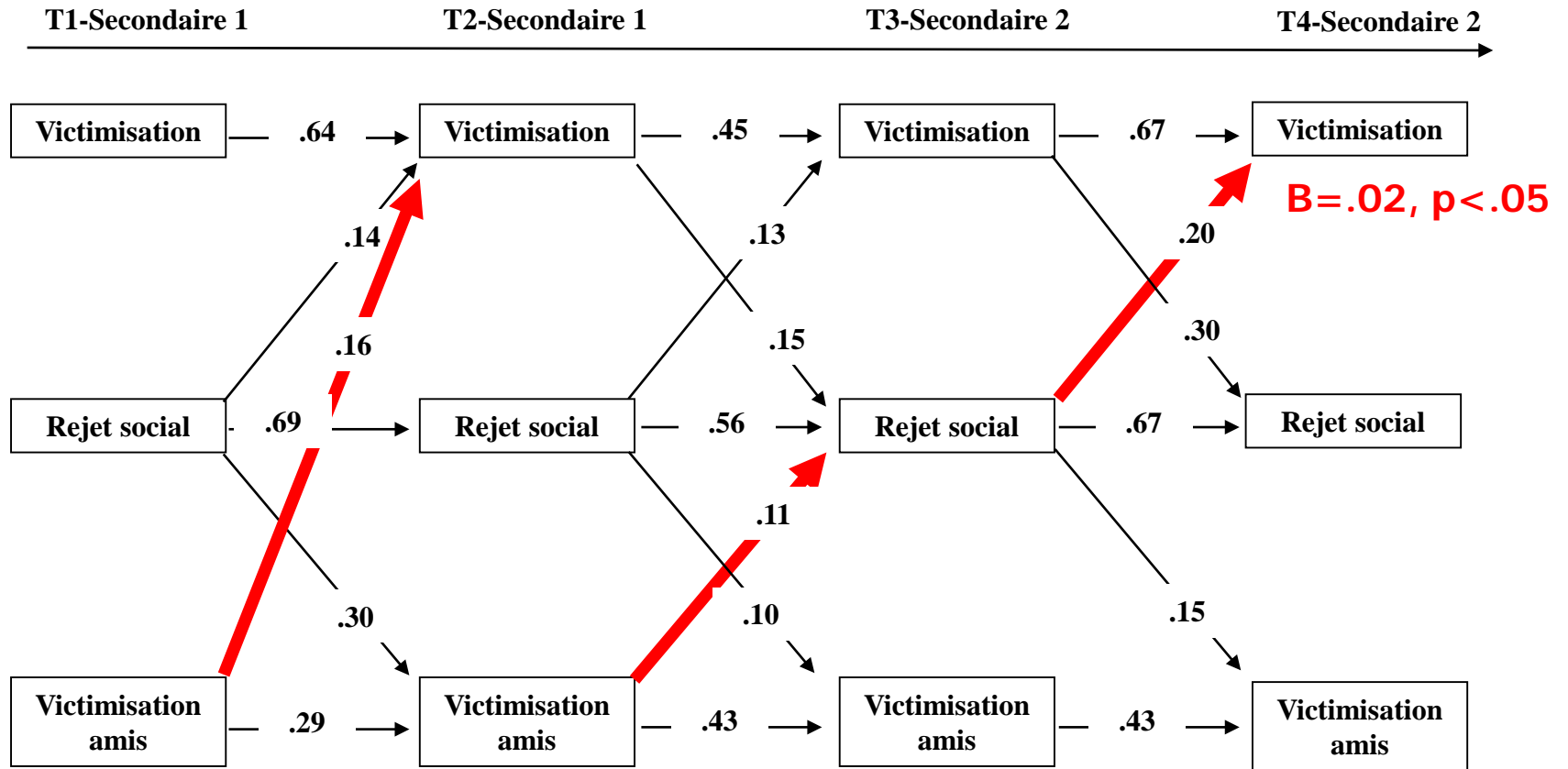




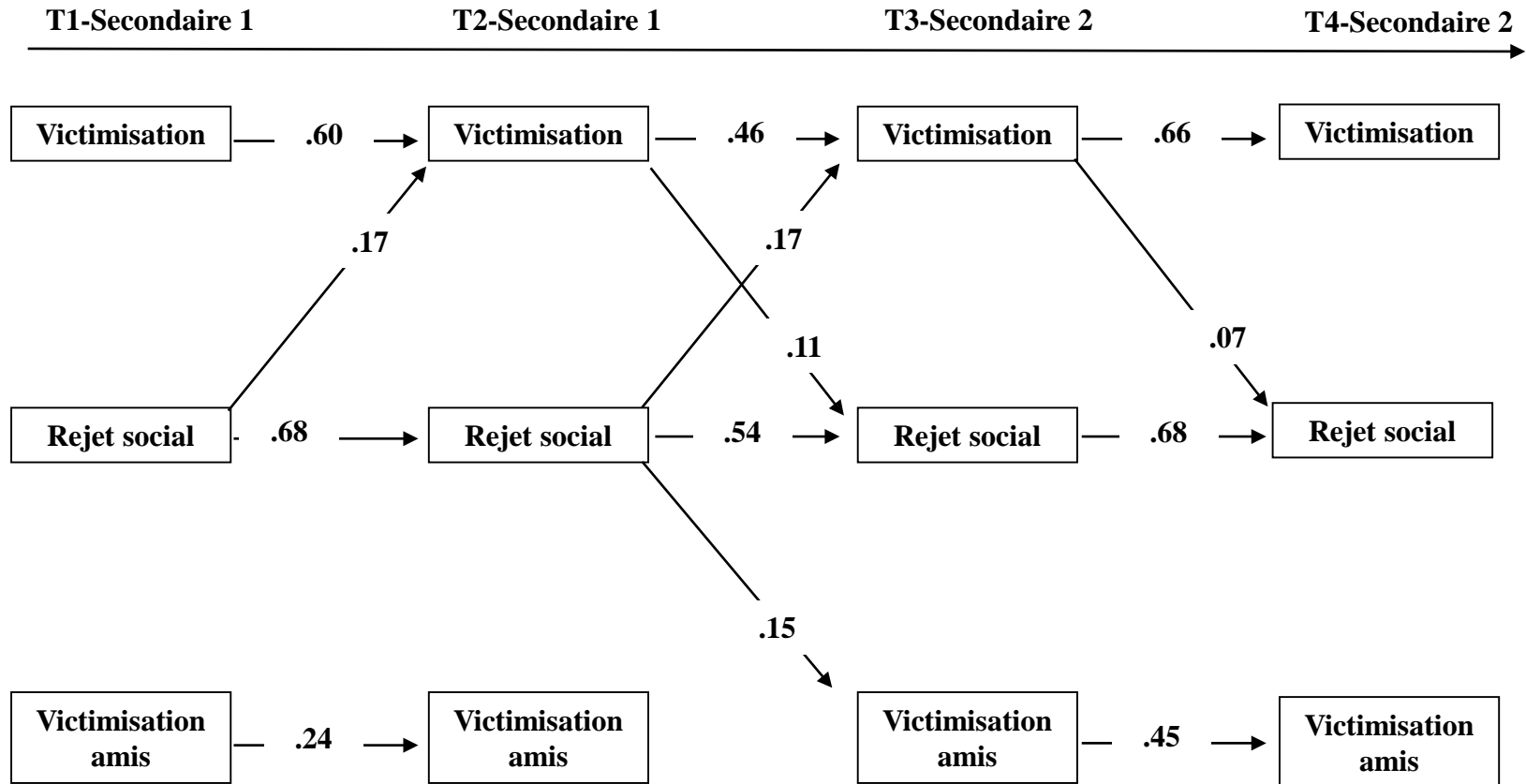
# Modèle final (garçons; n=292)

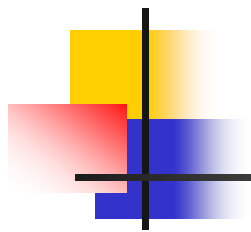


# Modèle final (garçons; n=292)



# Modèle final (filles; n=315)





---

---

# Discussion

---

- Chez les garçons, le fait d'être rejeté permet de prédire le niveau de victimisation subséquent des amis. Les garçons rejetés entretiennent ainsi des relations d'amitié avec des jeunes qui sont progressivement de plus en plus victimisés socialement.

- Mêmes amis qui sont de plus en plus victimisés à travers le temps ou établissement de nouvelles relations d'amitié avec des jeunes plus victimisés?

- Dissolution des relations d'amitié avec les jeunes mieux intégrés socialement?

- La propension des garçons victimisés à s'affilier avec d'autres jeunes victimisés s'explique surtout par une marginalisation qui est de plus en plus marquée tout au long des deux premières années du secondaire (processus de sélection passif).

- Chez les garçons, le fait d'établir des relations d'amitié avec des jeunes qui sont victimisés en première année du secondaire contribue à rendre compte (de manière directe et indirecte) de l'augmentation subséquente de la victimisation par les pairs.

- Dans quelle mesure les conséquences négatives associées au fait d'entretenir des relations d'amitié avec des jeunes victimisés varient en fonction des facteurs de risque individuels et relationnels des participants?

- Chez les filles, la propension des jeunes victimisées socialement à s'affilier avec d'autres jeunes victimisés est moins grande. Par ailleurs, les conséquences négatives associées au fait d'avoir des amis victimisés sont inexistantes.
  
- Les réseaux sociaux des filles sont peut-être plus hétérogènes en ce qui a trait aux caractéristiques des amis (par exemple, on retrouve possiblement autant d'agresseurs que de victimes dans les cliques de filles).
  
- Les filles tiennent peut-être moins compte du statut de victime de leurs pairs au moment d'établir des relations d'amitié. On sait qu'elles sont plus enclines à prendre spontanément la défense des victimes (Salmivalli et al., 1996).
  
- Importance de considérer les formes plus indirectes de victimisation lorsqu'on tente de rendre compte de la similarité des amies en regard des expériences de victimisation.



# Implications pratiques

---

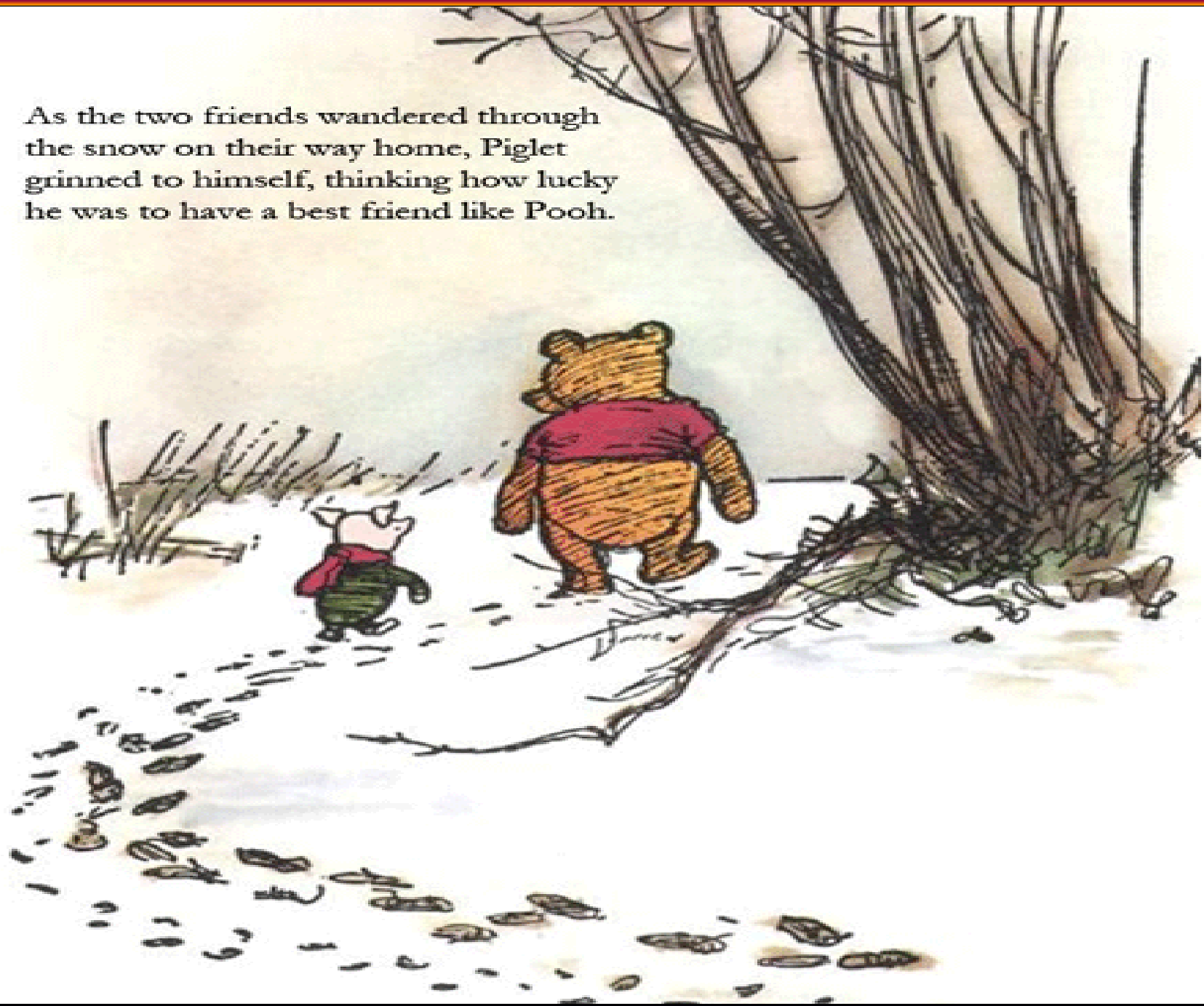
- Importance de tenir compte du contexte relationnel des élèves à risque de victimisation dans le cadre des stratégies d'intervention préventive en milieu scolaire.
- Le passage à l'école secondaire constitue un moment particulièrement propice pour la mise en place de conditions susceptibles de favoriser l'établissement de relations d'amitié avec des jeunes bien intégrés socialement chez les élèves à risque de victimisation.
- Mise en place d'interventions impliquant des pairs populaires et prosociaux pourraient constituer des moyens intéressants pour soutenir l'intégration sociale des enfants à risque et favoriser l'établissement de relations d'amitié au moment de la transition scolaire primaire-secondaire (Bierman, 2004).



## Différentes initiatives...

- Programme de tutorat ou de mentorat impliquant des pairs prosociaux (Lunch buddy mentoring, Gregus et al., 2015; Formation de pairs aidant; Guèvremont et al., 1989).
- Groupe de soutien social formé de pairs prosociaux (Circle of Friends; Frederickson & Turner, 2003).
- Apprentissages coopératifs (Mikami, 2005).
- Activités parascolaires...

As the two friends wandered through the snow on their way home, Piglet grinned to himself, thinking how lucky he was to have a best friend like Pooh.



# LA PARTICIPATION AUX SPORTS: FACTEUR PROTECTEUR POUR LES ENFANTS VICTIMES D'INTIMIDATION

*Andrée-Anne Perron*

*sous la direction de Mara Brendgen*

Université du Québec à Montréal



# Spirale Développementale Négative

Intimidation

Symptômes Dépressifs  
Comportements  
Agressifs



# Facteur Protecteur



(Bowker, 2006; Findlay & Coplan, 2008; Oldehinkel, Rosmalen, Veenstra, Dijkstra, & Ormel, 2007)



# Le Sport

- Activité parascolaire la plus **populaire** chez les jeunes.  
(Lopez & Moore, 2006; Association Canadienne de Soccer, 2005)
- Environnement facilitant sentiment **d'appartenance** envers l'école et la communauté.  
(Ennis, 1999; Evans & Roberts, 1987; Sandford, Armour, & Warmington, 2006)



# Sports et Intimidation

- Athlètes plus **populaires** que les jeunes sédentaires.
- **Compétences sportives** associées à une plus grande **appréciation** du groupe de pairs.

(Chase & Dummer, 1992; Shakib, Veliz, Dunbar, & Sabo, 2011; Lopez-Williams et coll., 2005; Weiss et Duncan, 1992; Boone & Leadbeater, 2006)



# Sports et Intimidation

- Le sport est une **activité sociale structurée**
  - Favoriser le développement de **nouvelles amitiés**.
- Enfants intimidés ont **peu d'amis**. (Olweus, 1993)
- Avoir même **juste un** ami:
  - **Protège** les enfants intimidés contre les attaques futures.
  - Effets positifs autant pour **symptômes dépressifs** que **comportements agressifs**.

(Hodges, Boivin, Vitaro, & Bukowski, 1999)





# Sports et Intimidation

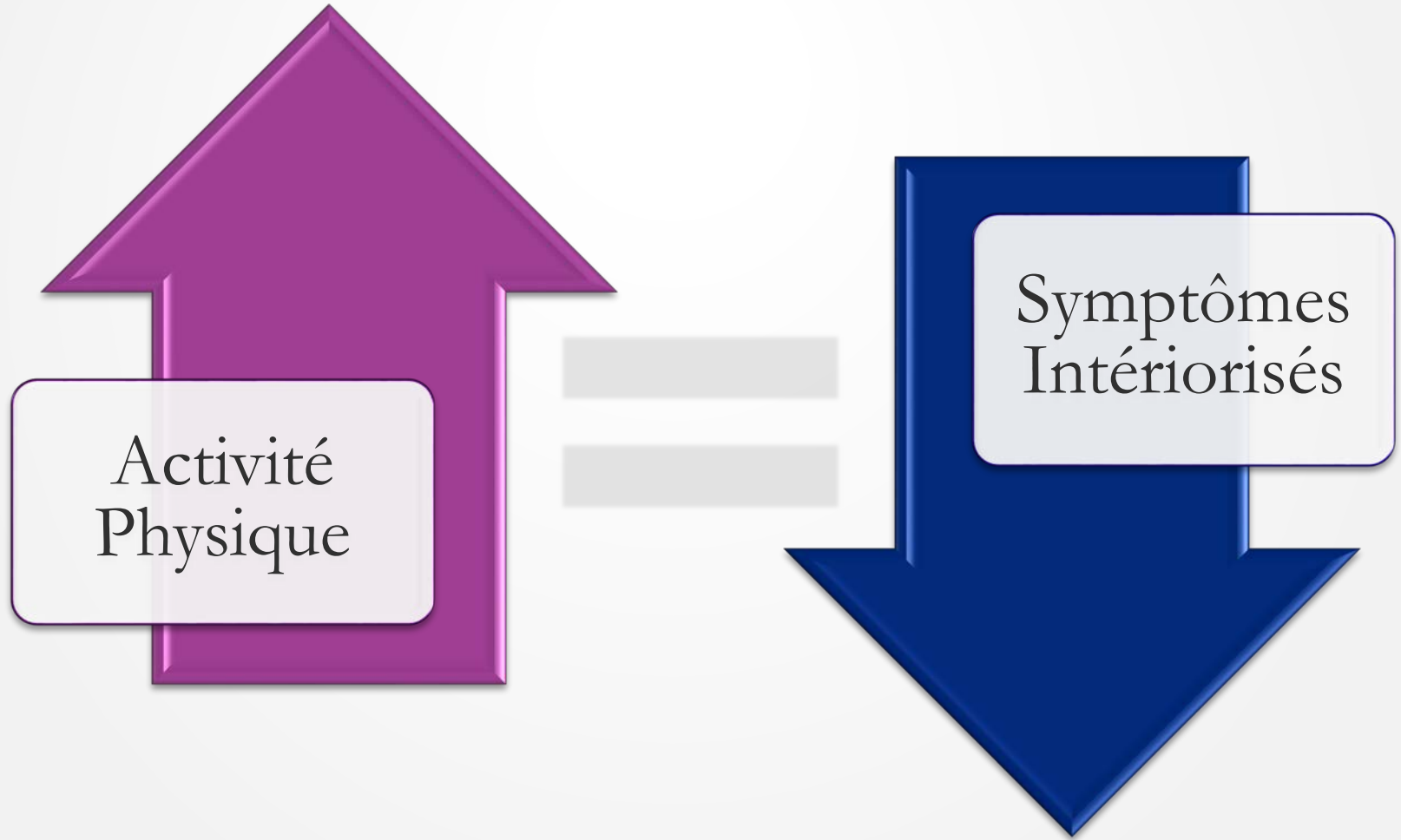
- La participation aux sports prédit:
  - Un meilleur **autocontrôle**
  - Meilleure **régulation émotionnelle**
  - Meilleure **estime** des compétences **physiques** et **sociales**
  - Meilleures **habiletés sociales**
  - Davantage de **compassion**



(Côté, 2002; Denault & Poulin, 2016; Holt & Sehn, 2008; Larson et coll., 2006; Bowker, 2006; Findlay & Bowker, 2009; McHale et coll., 2005)



# Sports et Symptômes Dépressifs



(Boone & Leadbeater, 2006; Zarrett et coll., 2008)



# Sports et Comportements Agressifs

- Effets **plus mitigés**:
  - Augmentation des symptômes (Wong, 2005; Sonderlund et coll., 2014)
  - Diminution des symptômes (Fredrick & Eccles, 2006, Samek et coll., 2015)
  - Aucune association (Fejgin, Talmor, Eldar, 2010)



# Sports et Comportements Agressifs



Le sport pourrait **canaliser** les tendances **agressives** causant une **diminution** de l'agressivité.

**Tolérer** l'agressivité lors d'activités sportives pourrait **augmenter davantage** l'agressivité.



(Wong, 2005; Sonderlund et coll., 2014; Fredrick & Eccles, 2006, Samek et coll., 2011)



# Résultats Contradictaires

- Possible effet d'**interaction**.
- Précédemment, utilisation fréquente d'une variable **dichotomique**.
  - Ne considère pas la **fréquence** ou le **contexte social**.
  - Ces facteurs ont un **impact** sur les résultats observés.

(Simpkins, Ripke, Huston, & Eccles, 2005; Zarrett et coll., 2008; Mahoney, Cairns, & Farmer, 2003)



# Contexte de Participation



# Contexte de Participation

- Sports **individuels**:
  - Moins bonne perception de leur forme physique
  - Moins actifs
  - Moins de plaisir à participer à divers sports



(Meganck et coll., 2003)

- Sports **d'équipes** associés à davantage d'expériences positives:
  - Plan social (ex. esprit d'équipe, leadership)
  - Plan personnel (ex. sens de l'initiative, régulation émotionnelle)

(Denault & Poulin, 2016)



# Contexte de Participation

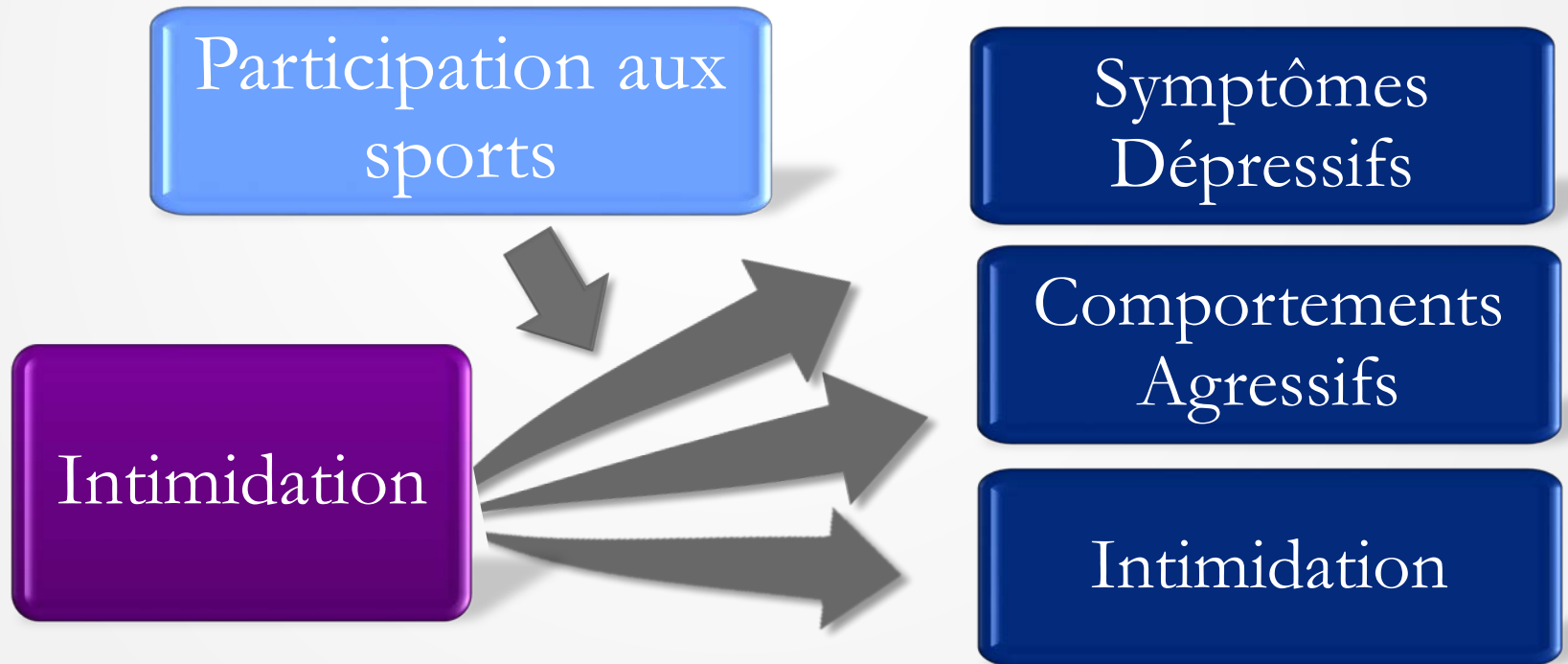
Sports d'équipes	Sports individuels
 <p><b>Diminution des symptômes dépressifs</b></p>	<p><b>Aucun changement</b></p> 

(Miller & Hoffman, 2009)

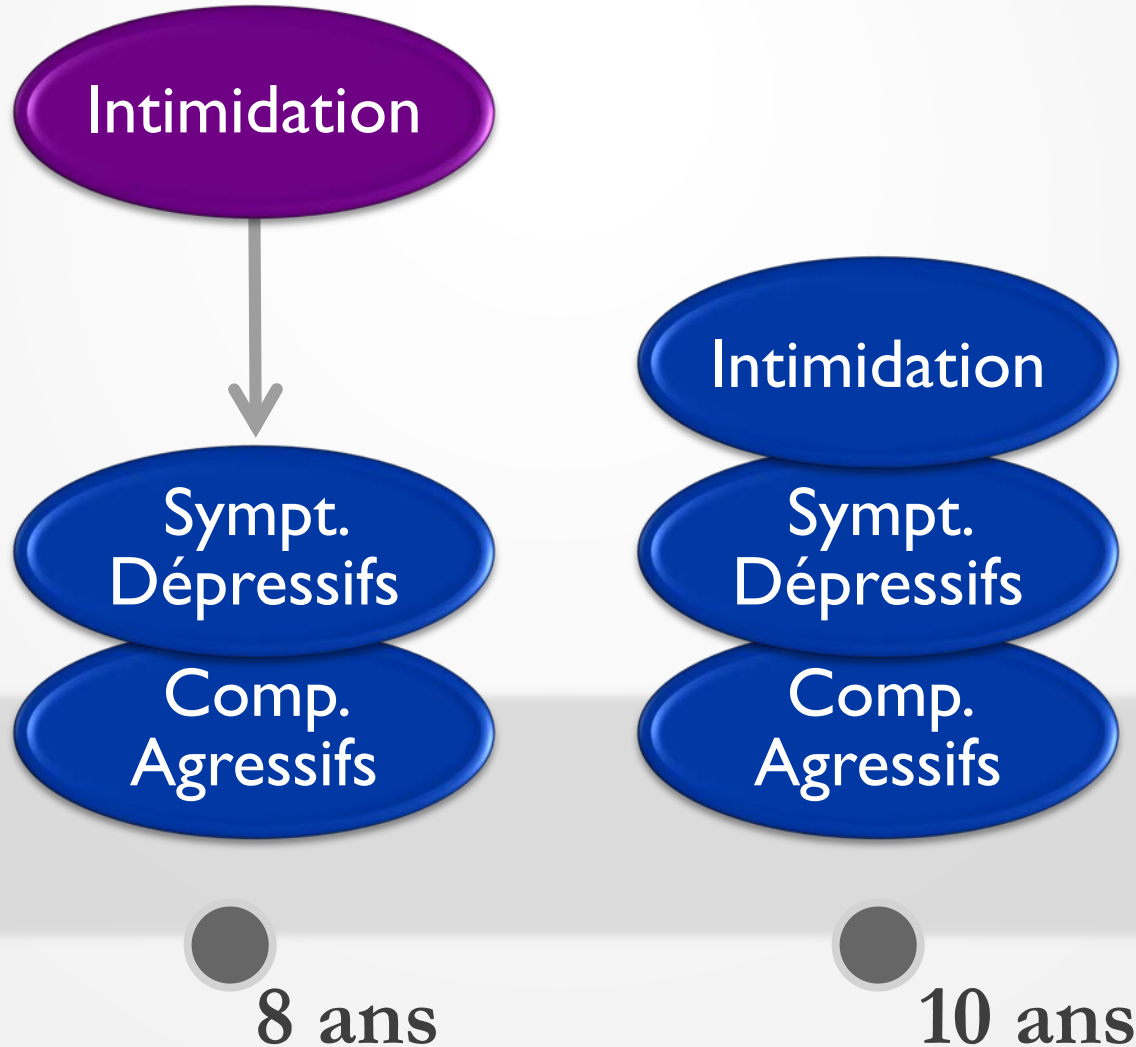




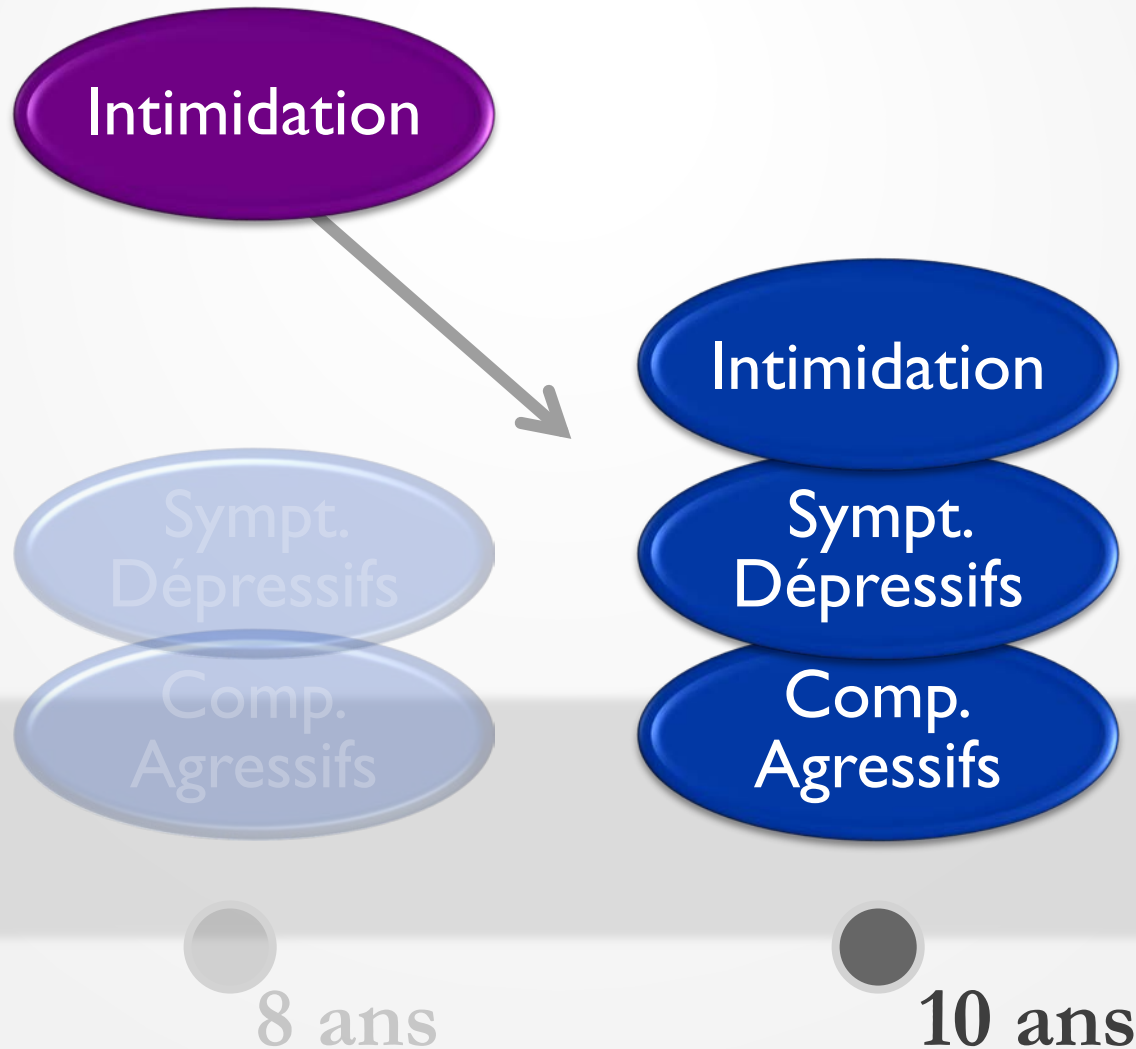
# OBJECTIF GÉNÉRAL



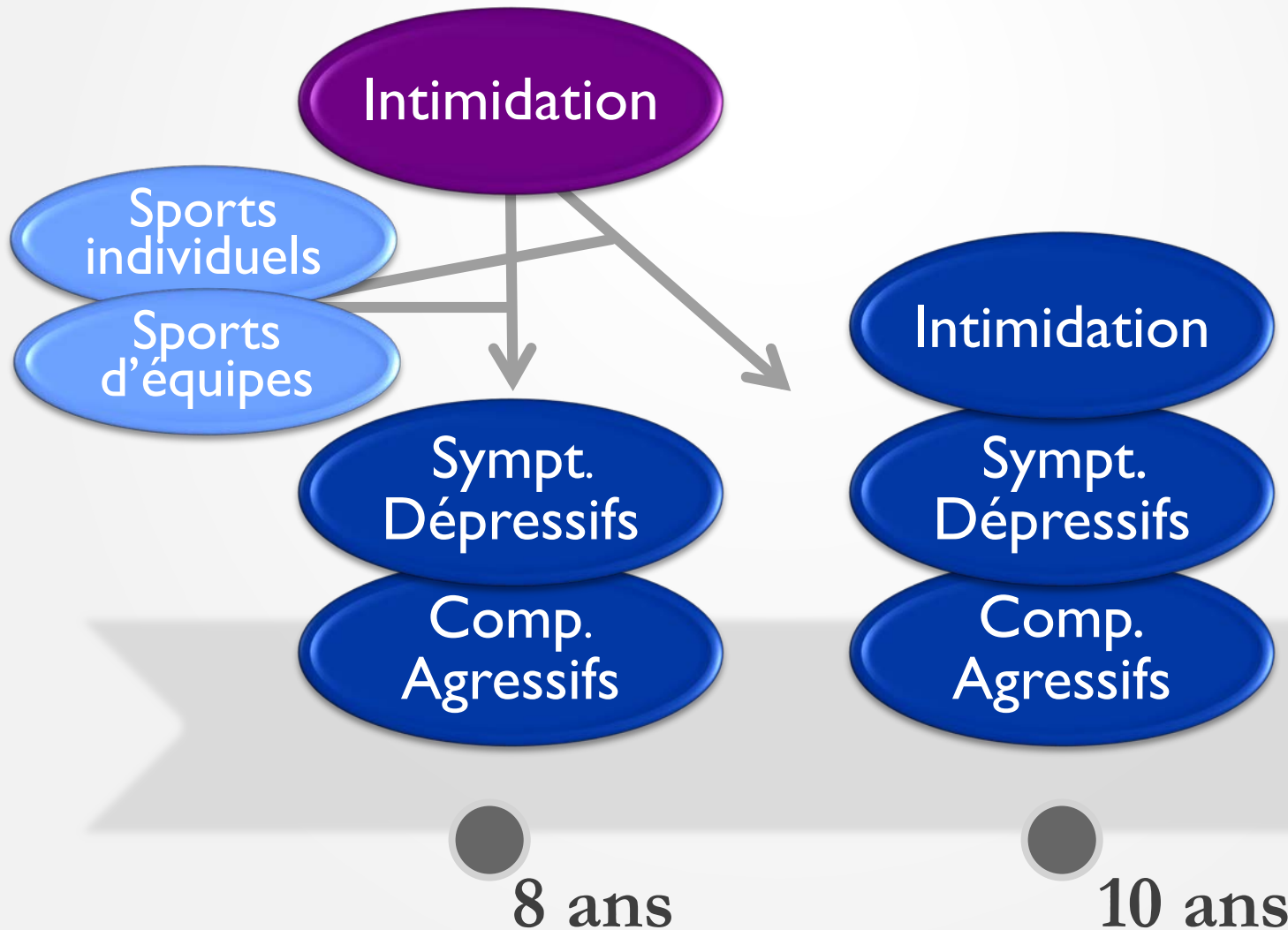
# Objectifs et Hypothèses



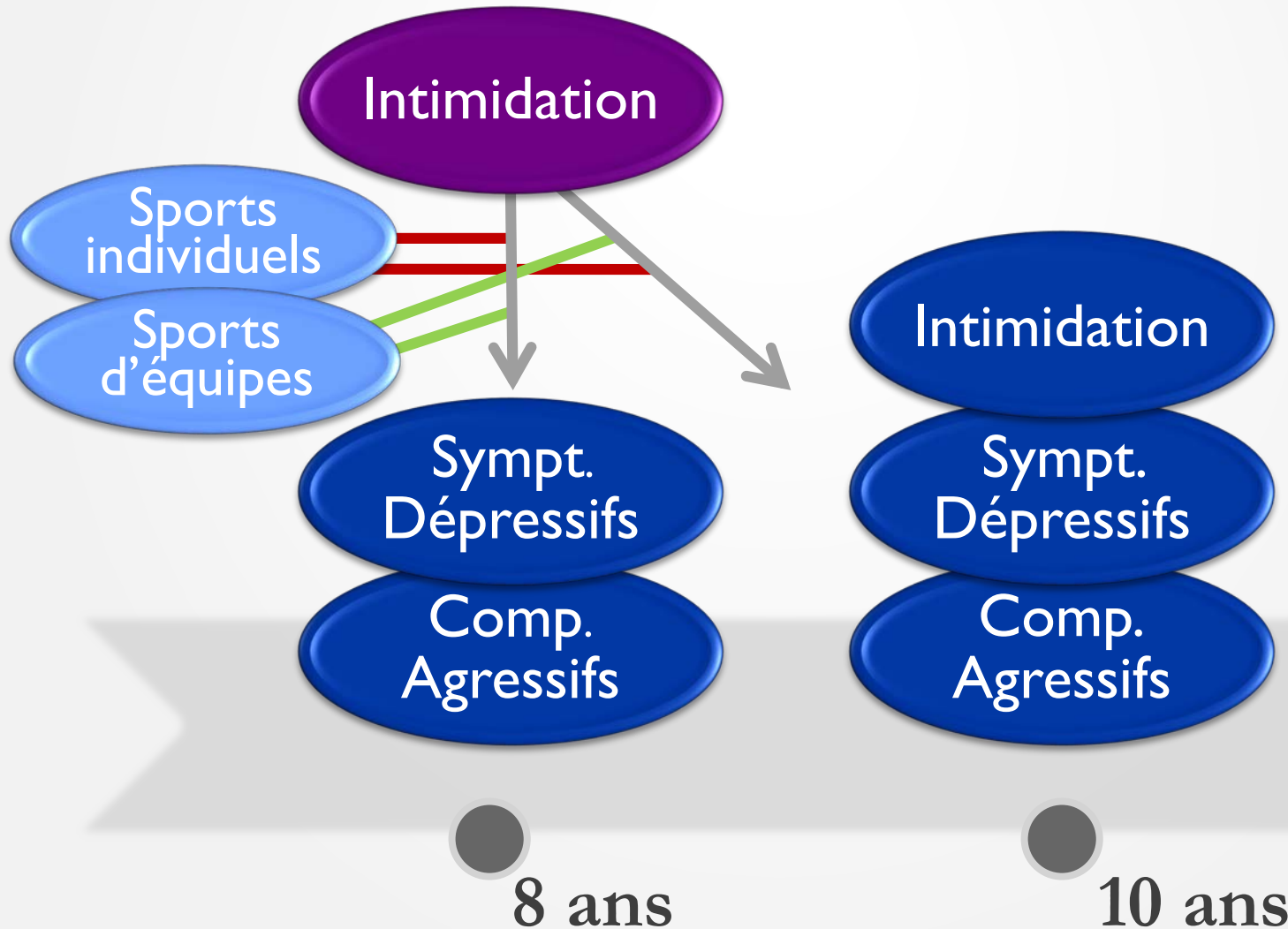
# Objectifs et Hypothèses



# Objectifs et Hypothèses



# Objectifs et Hypothèses

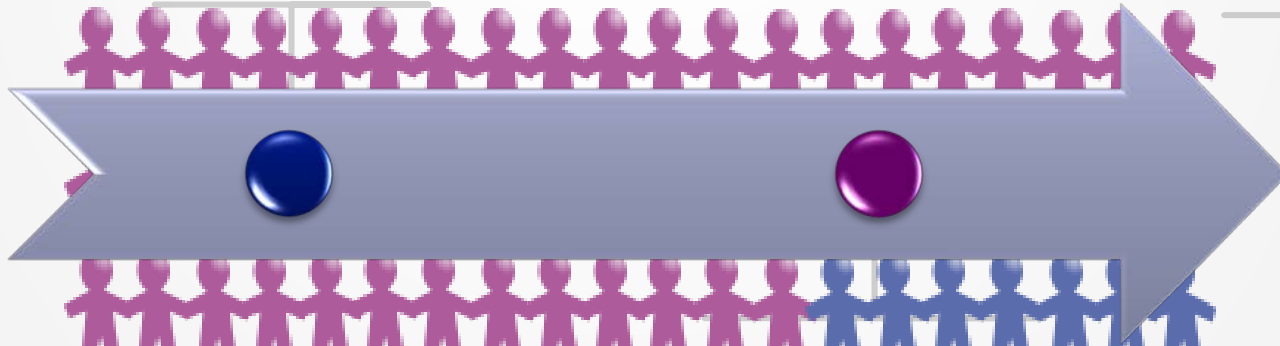


# ÉLDEQ

1250 enfants

52,6 % filles

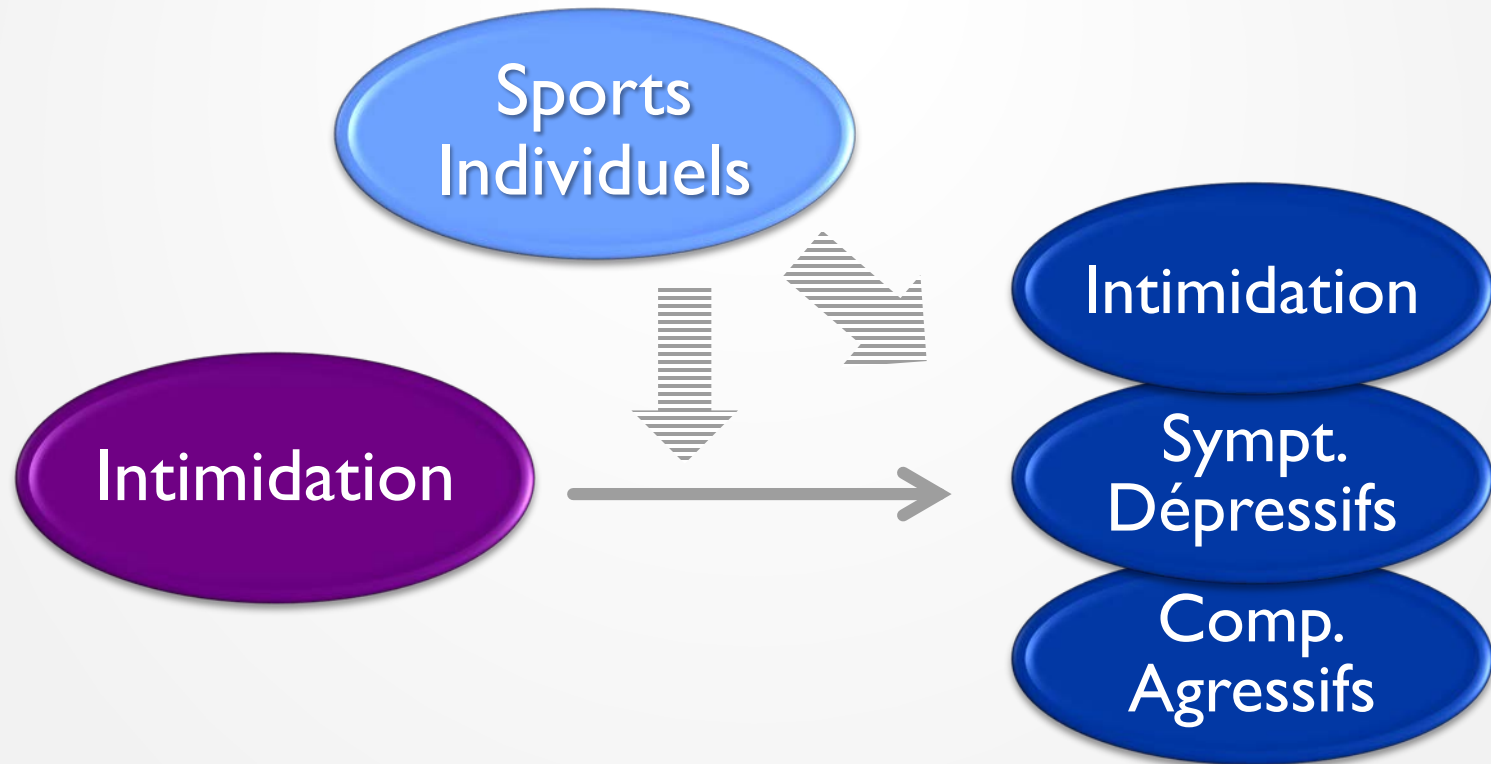
8 ans



10 ans



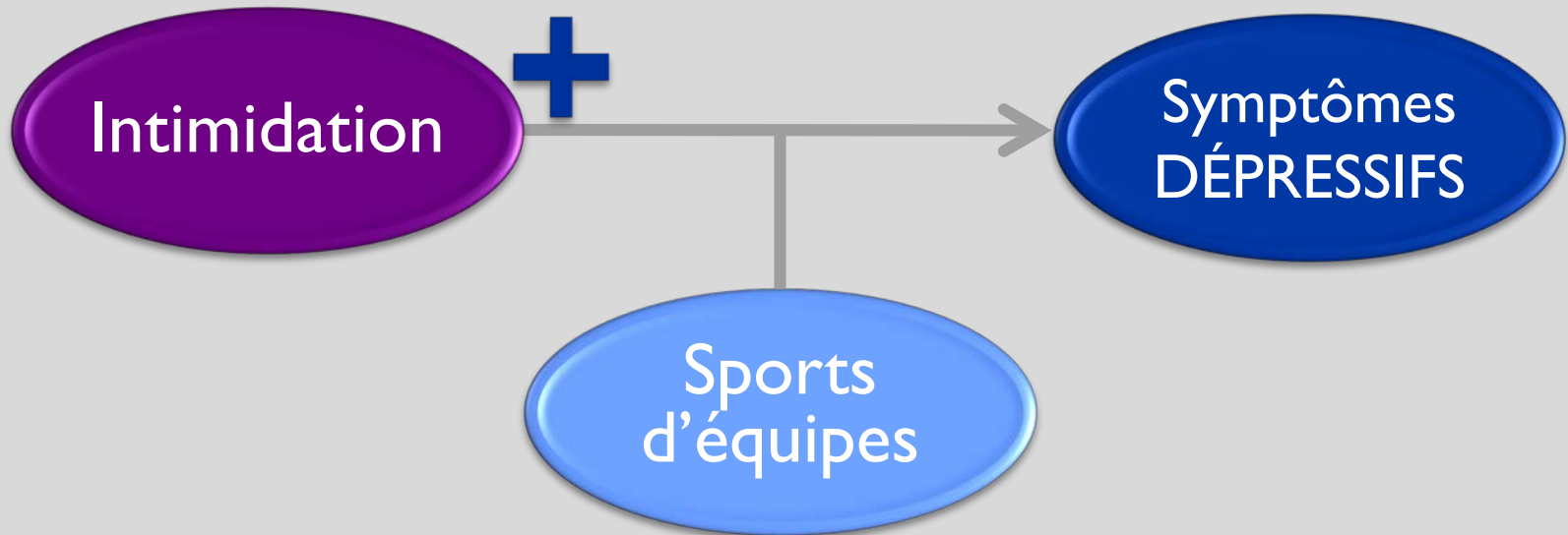
# Résultats



# Résultats

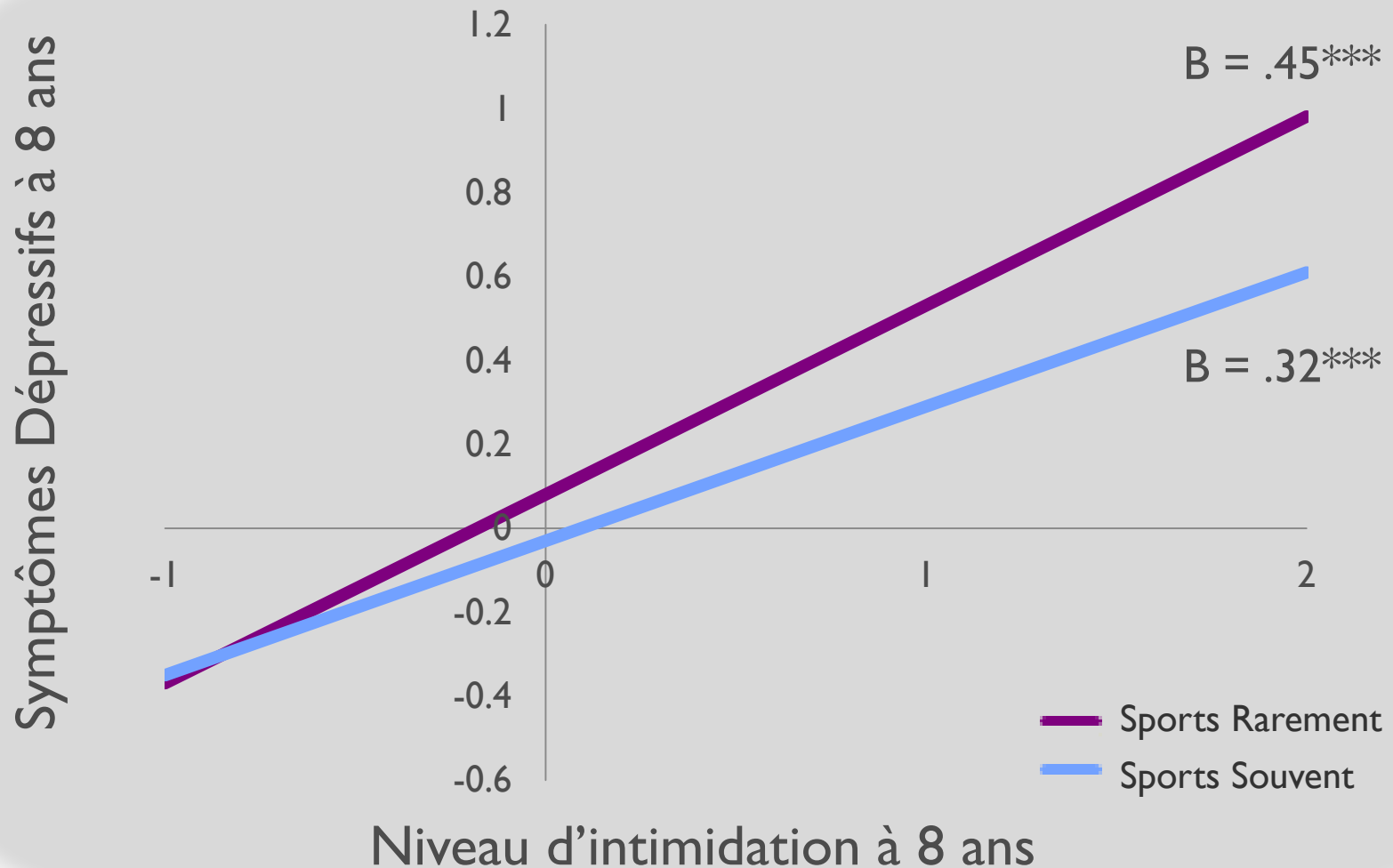
8 ans

8 ans





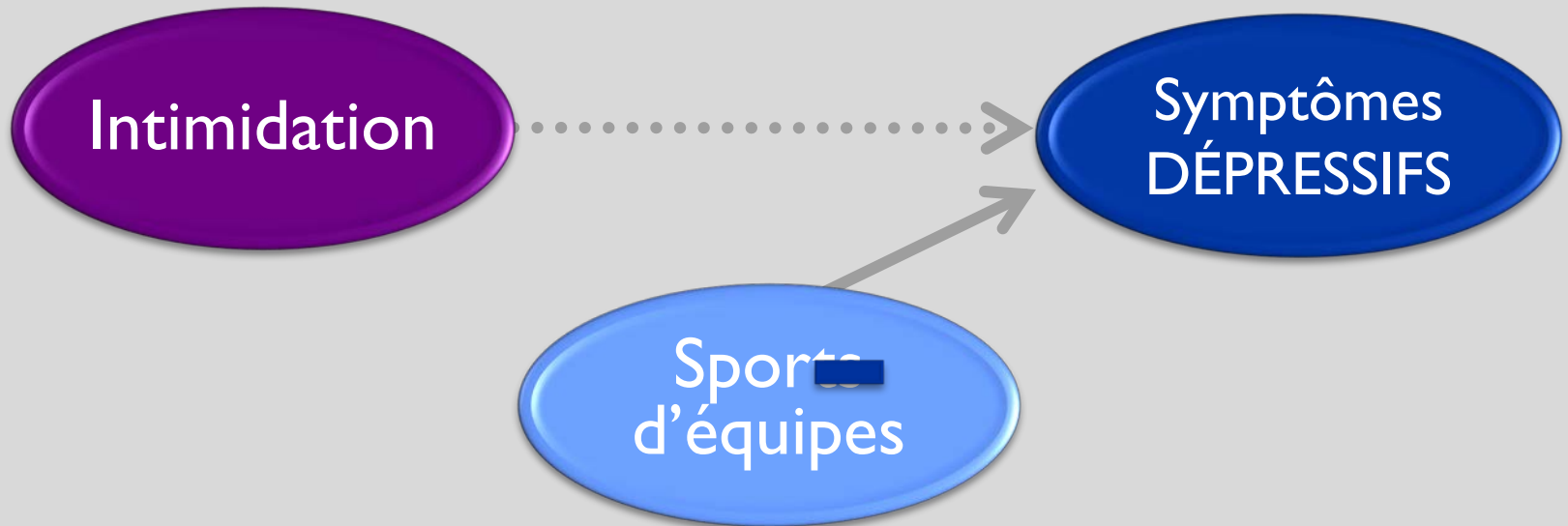
# Impact du niveau d'intimidation et de la participation aux sports d'équipes sur les symptômes dépressifs à 8 ans



# Résultats

8 ans

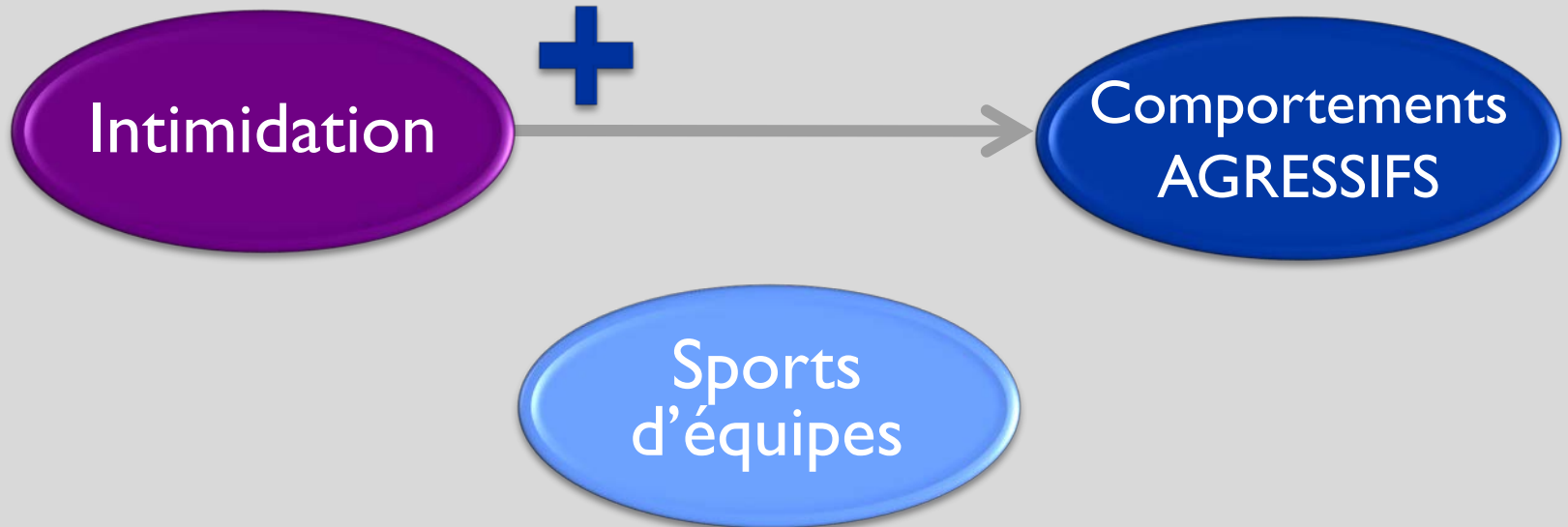
18 ans



# Résultats

8 ans

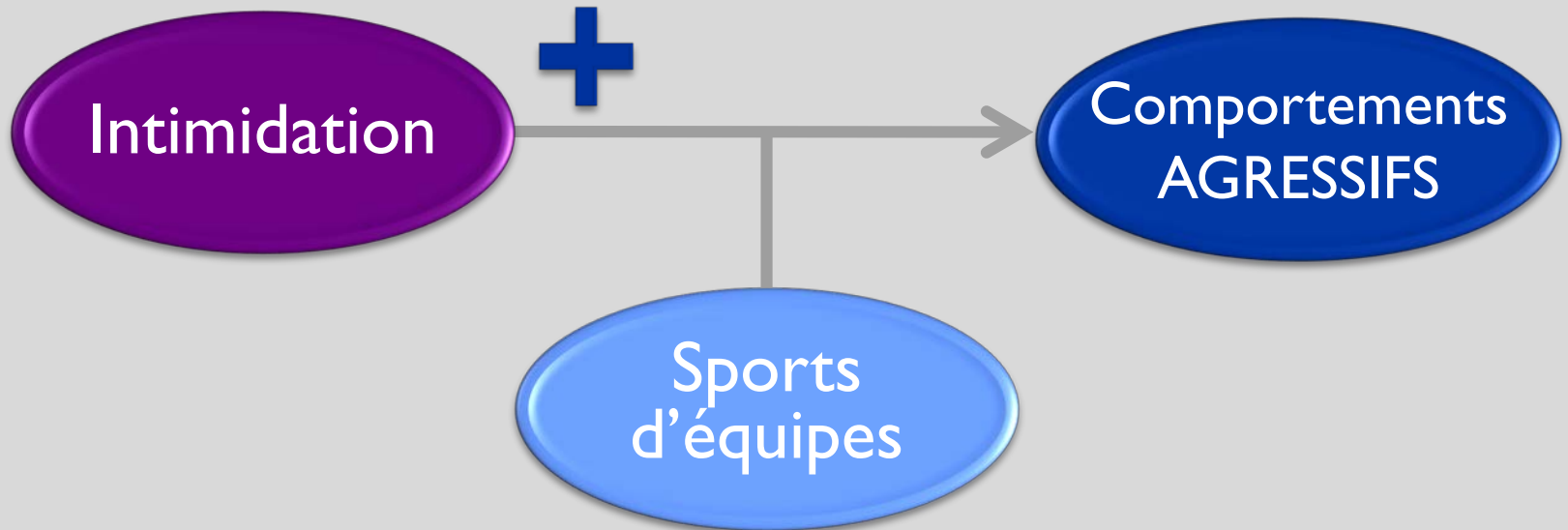
8 ans



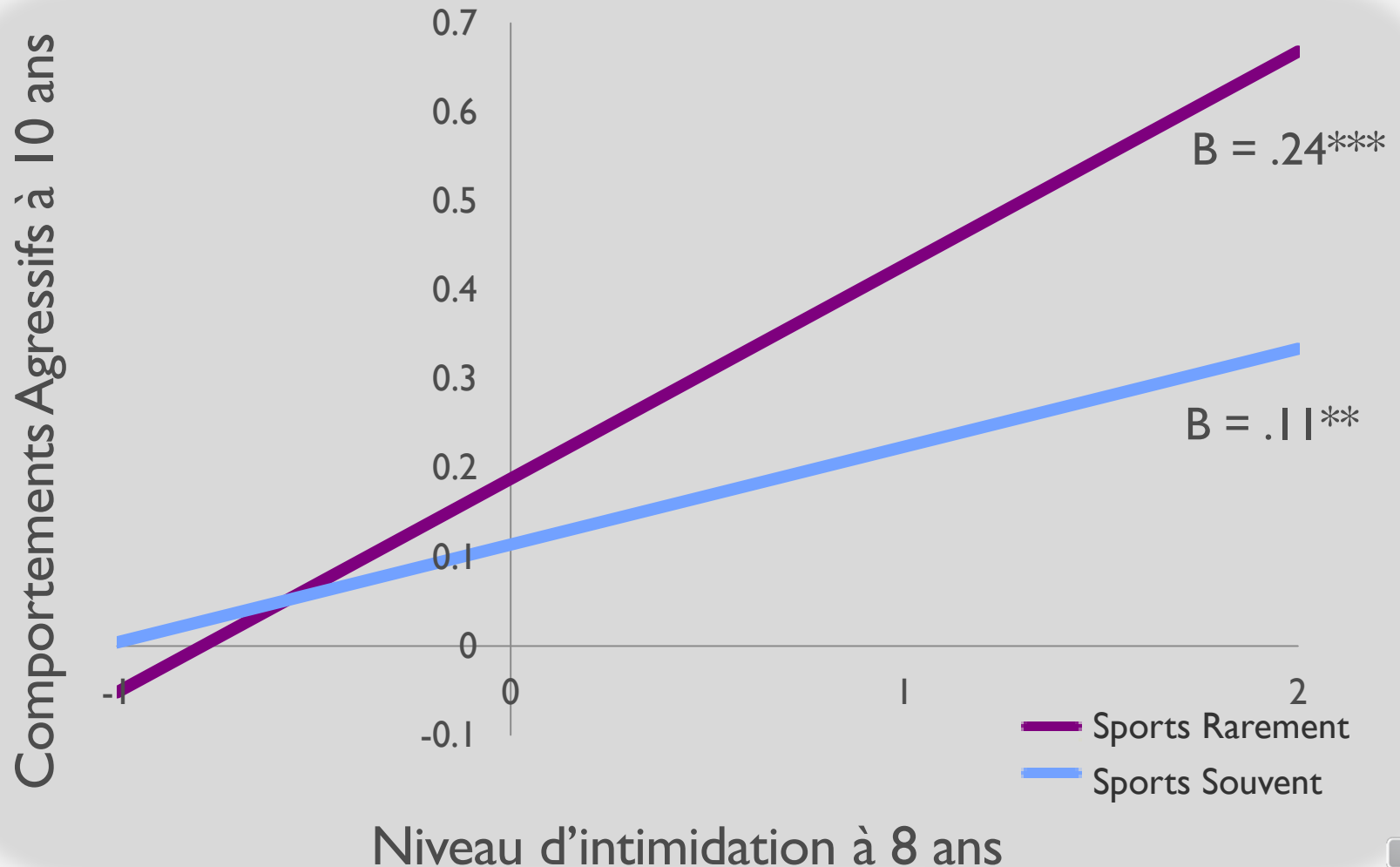
# Résultats

8 ans

18 ans



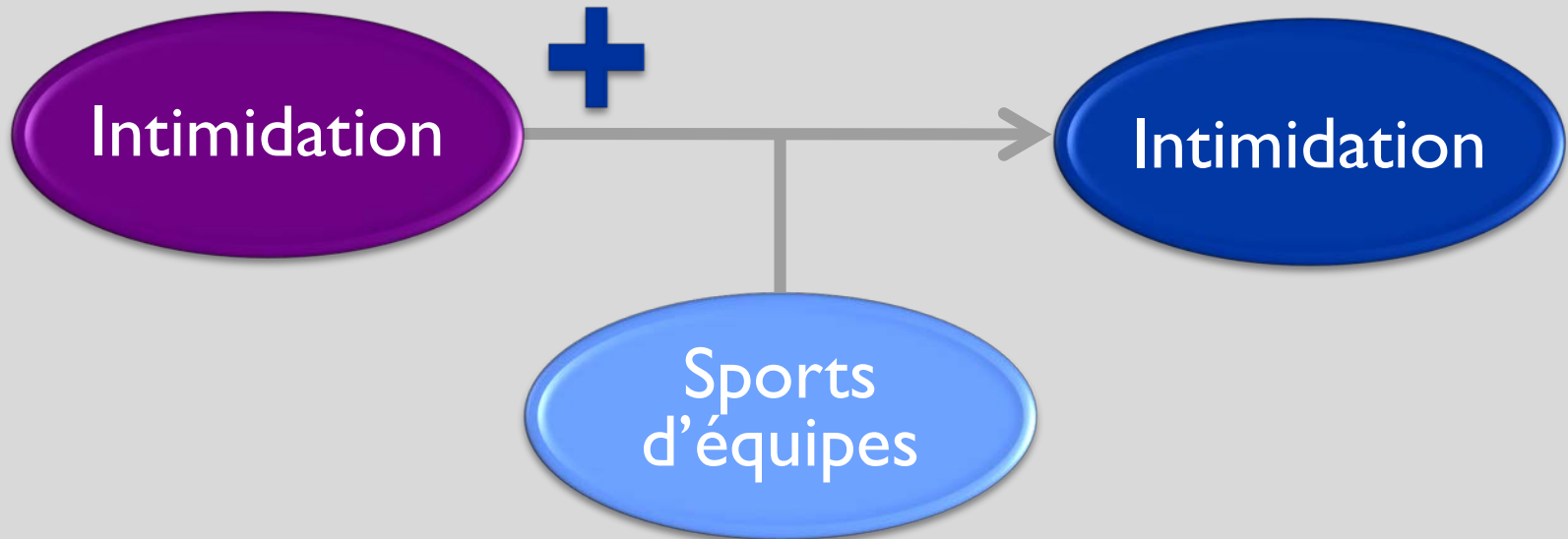
# Impact du niveau d'intimidation et de la participation aux sports d'équipes sur les comportements agressifs à 10ans



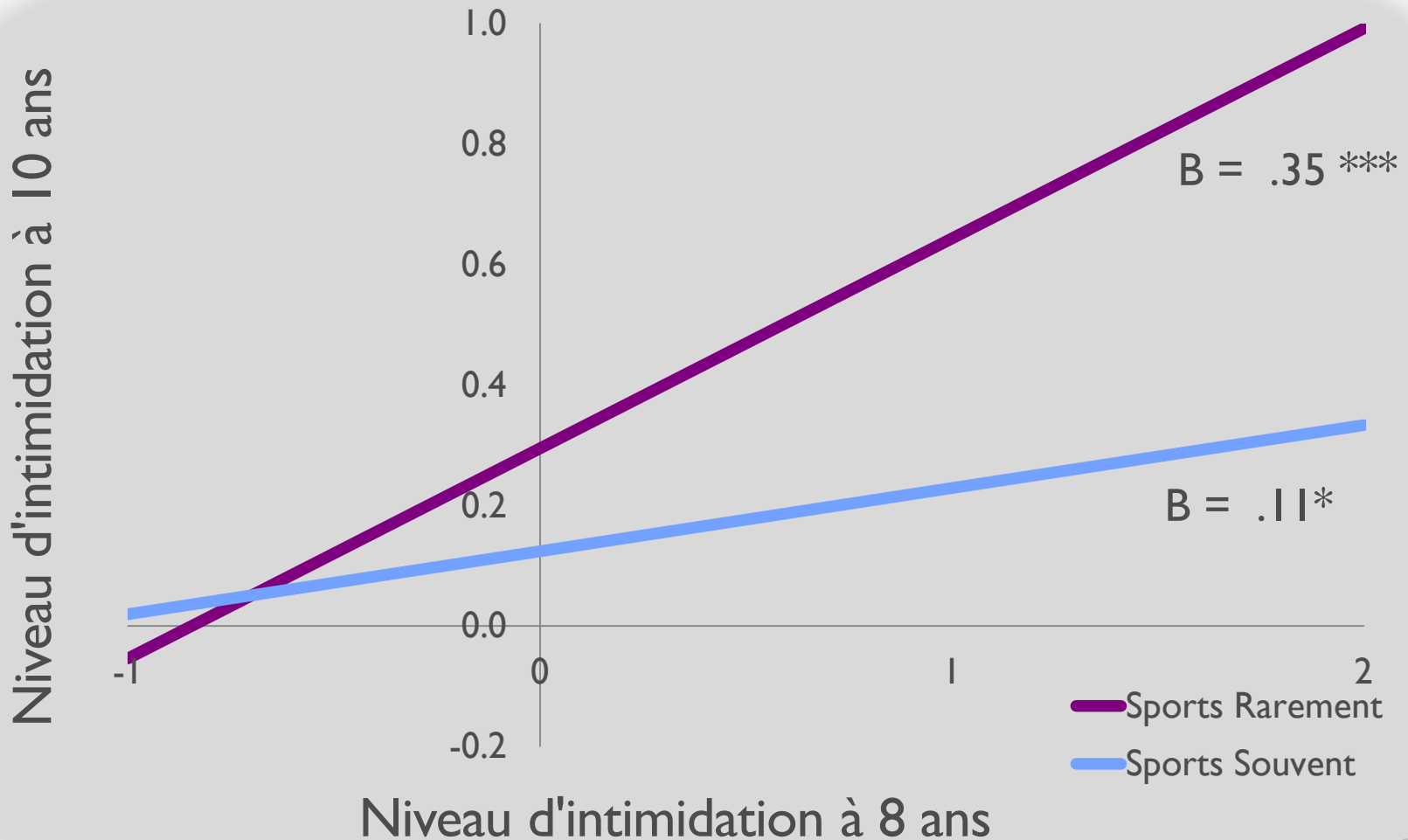
# Résultats

8 ans

10 ans



# Impact du niveau d'intimidation et de la participation aux sports d'équipes sur les symptômes extériorisés à 10 ans



# Discussion – Symptômes Dépressifs

À court  
terme

- **Intimidation** associée à une **augmentation** des **symptômes dépressifs**.
- **Sports d'équipes modèrent** cette association
  - À 8 ans, les enfants intimidés qui participent souvent aux sports d'équipe ont moins de symptômes dépressifs.

À long  
terme

- Pratiquer un sport d'équipe est bénéfique (**effet principal**) pour tous les enfants – **incluant** les enfants intimidés.





# Discussion – Symptômes Dépressifs

- Suggère un mécanisme **social** plutôt que **biologique**.
- Participation aux sports **améliore** le **réseau social** des jeunes. (Salmon, 2001)
- Augmentation du **statut social**, associé à une diminution des **symptômes dépressifs**. (Boone & Leadbeater, 2006; Dosil & Díaz, 2008)



# Discussion – Comportements Agressifs

À court  
et à long  
terme

- L'intimidation prédit une **augmentation** des **comportements agressifs**.

À long  
terme

- Être intimidé à 8 ans est associé à **moins** de **comportements agressifs** 2 ans plus tard.
  - Seulement si les jeunes qui pratiquent un **sport d'équipe**.



# Discussion – Comportements Agressifs

- Les sports : fournir un endroit sain aux enfants intimidés pour **exprimer colère** et **frustration**.

(Fredricks & Eccles, 2006)

- Les sports d'équipe : apprendre à faire face à des situations sociales difficiles en **s'affirmant** de manière **non confrontante**.

(Hodges, et al., 1999)



# Discussion – Intimidation Future

- Sports d'équipe associés à moins d'intimidation.
- Développer/parfaire ses **compétences sportives** peut mener à l'amélioration du **statut social**.  
(Evans & Roberts, 1987)
- Sports d'équipe peuvent créer de **nouvelles amitiés**.  
(Hodges, et al., 1999)
- Amélioration des **habiletés sociales** peut aussi avoir un impact sur les risques d'intimidation.



# Forces

- **Intégration** de plusieurs thèmes
- Un **grand** échantillon
- **Fréquence** et **contexte** de participation
- Analyses **concomitantes** et **longitudinales**

# Limites

- Ne considère pas le **type de sport** pratiqué.
- **Types d'intimidation** — physique ou psychologique
- N'explique pas quels **mécanismes** sont en jeu



# Conclusion

- Effet protecteur du sport **déjà** présent en enfance et **particulièrement** pour les **jeunes intimidés**.
- Effets positifs des **sports d'équipe**
  - Symptômes dépressifs = immédiats
  - Comportements agressifs = plus tard
- **Sports individuels** n'ont pas d'effet dans **notre** étude.



MERCI!

*Questions?*



# Contexte de Participation

- **Sports d'équipes** associés à une meilleure **estime de soi** que les sports individuels

(Slutzky & Simpkins, 2009)

- Accent sur le **groupe**, plutôt que sur **l'individu**
  - Protéger l'image de soi des jeunes face à la défaite
  - Affronter des obstacles « insurmontables »

(Dosil & Díaz, 2008)

- Avantageux pour les enfants **intimidés**:
  - **Vulnérabilité** au niveau de leur estime de soi

(Ladd & Troop-Gordon, 2003)



# Tableau de Corrélations

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. SES	–										
2. Sexe	.00	–									
3. Symptômes Dépressifs 7	-.20***	-.07*	–								
4. Symptômes Dépressifs 8	-.19***	-.07**	.40***	–							
5. Comportements agressifs 7	-.16***	-.25***	.37***	.24***	–						
6. Comportements agressifs 8	-.15***	-.21***	.22***	.35***	.59***	–					
7. Intimidation 8	-.14***	-.11***	.19***	.40***	.32***	.50***	–				
8. Sports Individuel 8	-.07*	.16***	.06	.03	.00	-.02	.01	–			
9. Sports d'équipe 8	.25***	-.21***	-.11***	-.10**	.03	.03	.00	-.58***	–		
10. Symptômes Dépressifs 10	-.17***	-.14***	.24***	.37***	.26***	.25***	.21***	.00	-.10**	–	
11. Comportements agressifs 10	-.17***	-.26***	.14***	.20***	.52***	.55***	.33***	.00	-.04	.42***	–
12. Intimidation 10	-.15***	-.19***	.16***	.25***	.34***	.41***	.38***	.02	-.05	.51***	.59***

# Résultats – Symptômes dépressifs 8 ans

Variable prédictrice	B	SE B	$\beta$	p
Statut Socioéconomique (8 ans)	-.17	.05	-.08	.00
Symptômes dépressifs (7 ans)	.42	.03	.34	.00
Problèmes extériorisés (7 ans)	-.02	.04	-.01	.49
Sexe	-.07	.10	-.04	.44
Sports Individuels (8 ans)	-.03	.03	-.03	.37
Intimidation par les pairs (8 ans)	.49	.04	.39	.00
Sports d'équipe (8 ans)	-.06	.02	-.07	.01
Intimidation X Sexe	-.14	.06	-.11	.02
Intimidation X Sports d'équipe	-.03	.01	-.06	.00

Note.  $R^2$  final = .32,  $F(9,1249) = 65.49$ ,  $p < .001$ . Sexe est codé de façon à ce qu'un plus haut niveau indique fille.

# Résultats – Symptômes dépressifs 10 ans

Variable prédictrice	B	SE B	$\beta$	p
Statut Socioéconomique (8 ans)	-.13	.05	-.07	.01
Symptômes dépressifs (8 ans)	.34	.02	.38	.00
Problèmes extériorisés (8 ans)	.23	.03	.19	.00
Sexe	-.25	.09	-.14	.00
Sports Individuels (8 ans)	-.03	.03	-.03	.30
Intimidation par les pairs (8 ans)	.03	.04	.02	.54
Sports d'équipe (8 ans)	-.07	.02	-.09	.00
Intimidation X Sexe	-.02	.06	-.02	.70
Intimidation X Sports d'équipe	-.01	.01	-.02	.38

Note. Final  $R^2 = .29$ ,  $F(9,1249) = 55.11$ ,  $p < .001$ . Sexe est codé de façon à ce qu'un plus haut niveau indique fille.

# Résultats – Problèmes extériorisés 8 ans

Variable prédictrice	B	SE B	$\beta$	p
Statut Socioéconomique (8 ans)	-.03	.03	-.02	.26
Symptômes dépressifs (7 ans)	-.04	.02	-.04	.05
Problèmes extériorisés (7 ans)	.52	.02	.53	.00
Sexe	-.20	.06	-.14	.00
Sports Individuels (8 ans)	-.01	.02	-.01	.65
Intimidation par les pairs (8 ans)	.33	.03	.35	.00
Sports d'équipe (8 ans)	-.01	.01	-.01	.68
Intimidation X Sexe	-.09	.04	-.09	.02
Intimidation X Sports d'équipe	-.00	.01	-.00	.70

Note. Final  $R^2 = .53$ ,  $F(9,1249) = 153.35$ ,  $p < .001$ . Sexe est codé de façon à ce qu'un plus haut niveau indique fille.

# Résultats – Problèmes extériorisés 10 ans

Variable prédictrice	B	SE B	$\beta$	p
Statut Socioéconomique (8 ans)	-.12	.03	-.08	.00
Symptômes dépressifs (8 ans)	-.00	.02	-.00	.86
Problèmes extériorisés (8 ans)	.58	.02	.60	.00
Sexe	-.32	.06	-.23	.00
Sports Individuels (8 ans)	-.00	.02	-.00	.94
Intimidation par les pairs (8 ans)	.16	.03	.17	.00
Sports d'équipe (8 ans)	-.04	.01	-.07	.01
Intimidation X Sexe	-.19	.04	-.21	.00
Intimidation X Sports d'équipe	-.02	.01	-.06	.00

Note. Final  $R^2 = .50$ ,  $F(9,1249) = 138.22$ ,  $p < .001$ . Sexe est codé de façon à ce qu'un plus haut niveau indique fille.

# Facteurs de Risque

- Comportements **irritants** lors d'interactions sociales.
  - Symptômes **intériorisés**:
    - Tendance à fréquemment se **plaindre** et à mettre l'accent sur le **négatif**.
    - Réagissent avec retrait, abandon, internalisation du blâme.
    - Recherche fréquente de réassurance.
  - Symptômes **extériorisés**:
    - Faible tolérance à la frustration
    - Tourne le blâme vers l'autre.
    - Réactions **agressives** et **impulsives** compromettent la **sécurité** des autres membres du groupe.

(Renshaw & Brown, 1993; Dodge, Pettit, McClaskey, & Brown, 1986; Eisenberg & Fabes, 1992)



# **FORT** : une **app** pour les **victimes** d'**intimidation**



**Isabelle Ouellet-Morin**  
Professeure UdeM  
Chercheure IUSMM et GRIP



# Pourquoi une application mobile?



- “ Les Enfants du numérique ”
- Un élève sur quatre possède un téléphone intelligent en 4ième année, 50% en sec 1 et 85 % en sec 5
- Un sur quatre dort avec leur téléphone

- Le téléphone: principal outil pour accéder à Internet



**Opportunité d'offrir un outil personnalisé et visuellement attrayant pour aider les jeunes**

(MediaSmarts, 2013)







# *Les objectifs de +Fort*

## **OBJECTIFS**

- **INFORMER** les jeunes à propos de l'intimidation
- Les aider à **COMPRENDRE** leurs expériences d'intimidation pour choisir les cibles à prioriser
- Les soutenir dans le choix de **STRATÉGIES** à mettre en action et à évaluer pour trouver celles qui fonctionnent le mieux pour eux.

# Informers

par le biais de  
capsules vidéo  
et d'une  
ville virtuelle

**MARIE-CLAUDE ST-LAURENT**  
COMÉDIENNE ET PORTE-PAROLE

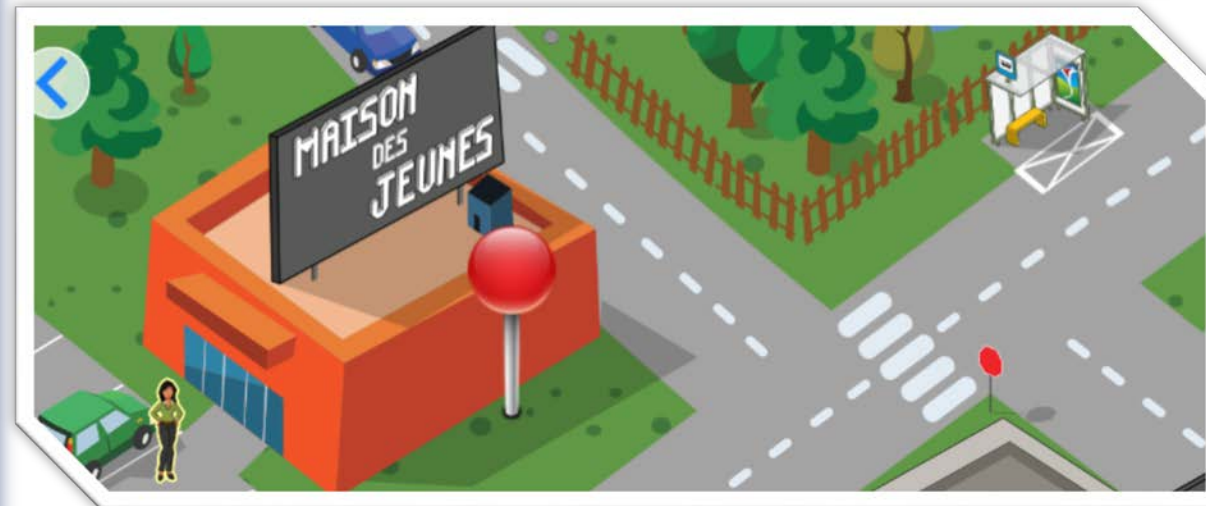


**FRÉDÉRIQUE DUFORT**  
COMÉDIENNE

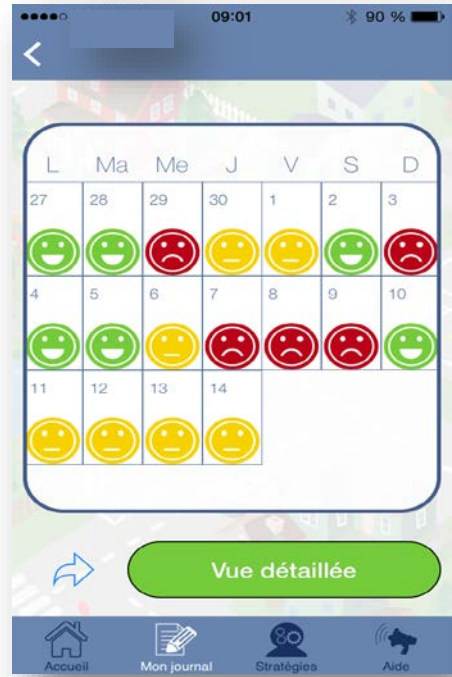
**YAN ENGLAND**  
COMÉDIEN



**CARTE INTERACTIVE**



# Comprendre leurs expériences par le biais d'évaluations et de graphiques



# Stratégies à essayer pour trouver celles qui leur sont les plus utiles

**PRÈS DE  
50 STRATÉGIES  
OFFERTES**



**... PARCE QUE CHAQUE  
JEUNE EST UNIQUE!**



# *Examen préliminaire*

## **Étape 1: l'étude pilote**

**Avis initial de l'utilité perçue, de l'expérience d'utilisation et suggestions d'amélioration**

**8 adolescents et 5 parents et intervenants**

**2 groupes de discussion**



# Étude pilote: Ce que les parents et intervenants en pensent...

*« +Fort offre aux victimes un portrait personnalisé de leurs expériences d'intimidation en les encourageant à adopter des stratégies adaptées à leur situation pour briser le silence »*

*« Cette application permettra à mes collègues de l'école de mieux comprendre l'intimidation, même si on en parle déjà beaucoup »*

*« Je l'installerais dès maintenant sur le cellulaire de mon fils de 11 ans »*





# Étude pilote: Ce que les jeunes en pensent...

« C'est comme un  
journal intime »  
Une ado

« C'est nice les stratégies, si ça ne  
marche pas, il y en a plein d'autres »  
– un ado



« On en a parlé pendant  
3 heures à l'école et j'ai  
plus appris dans +Fort  
en 5 minutes »  
– un ado



« C'est beaucoup plus facile que d'aller  
voir la psy de l'école, personne ne peut te  
voir aller consulter »  
– une ado



# *Examen préliminaire*

## **Étape 1: l'étude pilote**

## **Étape 2: l'étude qualitative**

**Examen initial de l'utilité perçue et pistes d'identification des mécanismes impliqués**

**12 adolescents victimes d'intimidation**

**Entretien semi-dirigé et pré- et post-tests**





## *Étude qualitative: Ce que les jeunes victimes en pensent...*

*« Avec les graphiques, j'ai vu que j'avais besoin d'aide. Parce que ce que tu vis, tu ne veux pas l'admettre, mais là je vois que c'est pas juste pour rire » - une ado de 15 ans*

*« Y'a pas de sujet tabou sur l'application. Elle ne va pas te juger. L'adulte lui c'est plus genre « Oh c'est un peu dur ce que tu vis », pis là tu vois de la pitié » - une ado de 13 ans*



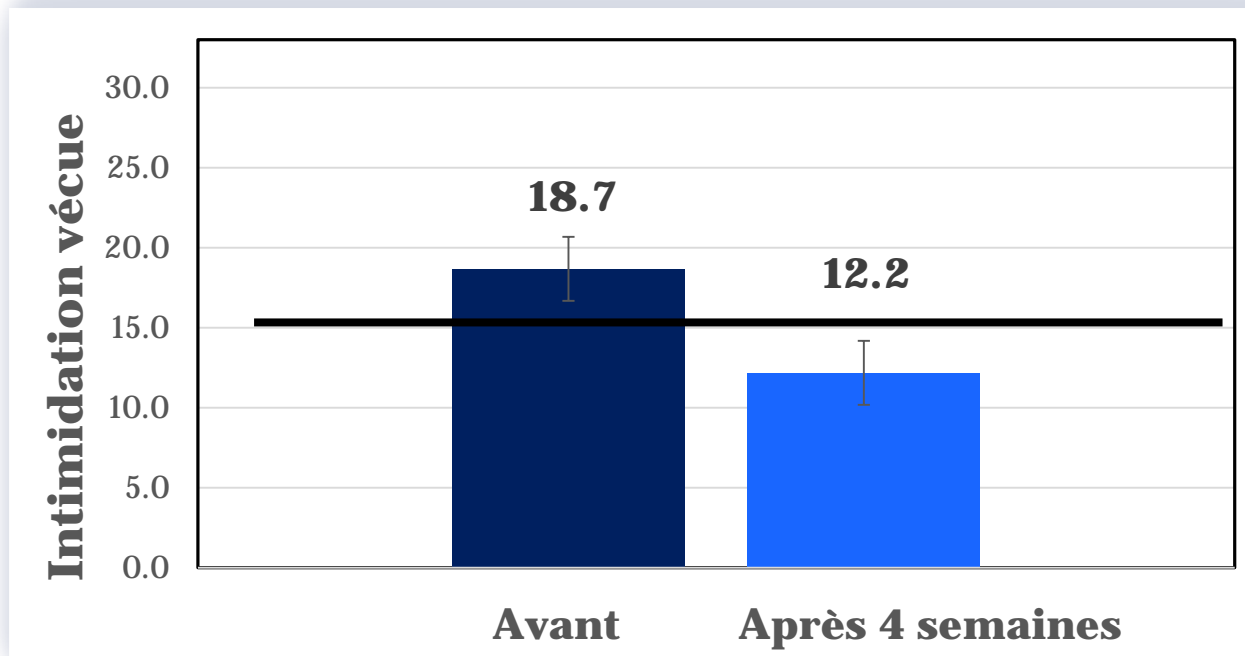
*« Avant +Fort j'étais découragé, je le suis encore en rentrant de la maison, mais avec +Fort, avec les stratégies, ça me donne de l'espoir. Avant j'avais mes stratégies, mais elles n'étaient pas les meilleures j'dirais » - un ado de 14 ans*





# Étude qualitative: Mise en contexte en chiffres...

- ✓ Les jeunes disent se sentir plus confiants à avoir les habiletés pour mettre fin à l'intimidation
- ✓ Presque tous ont brisé le silence



$F(1, 11)=19.85, p=0.001$



# *Examen préliminaire*

## **Étape 1: l'étude pilote**

## **Étape 2: l'étude qualitative**

## **Étape 3: l'étude quantitative**

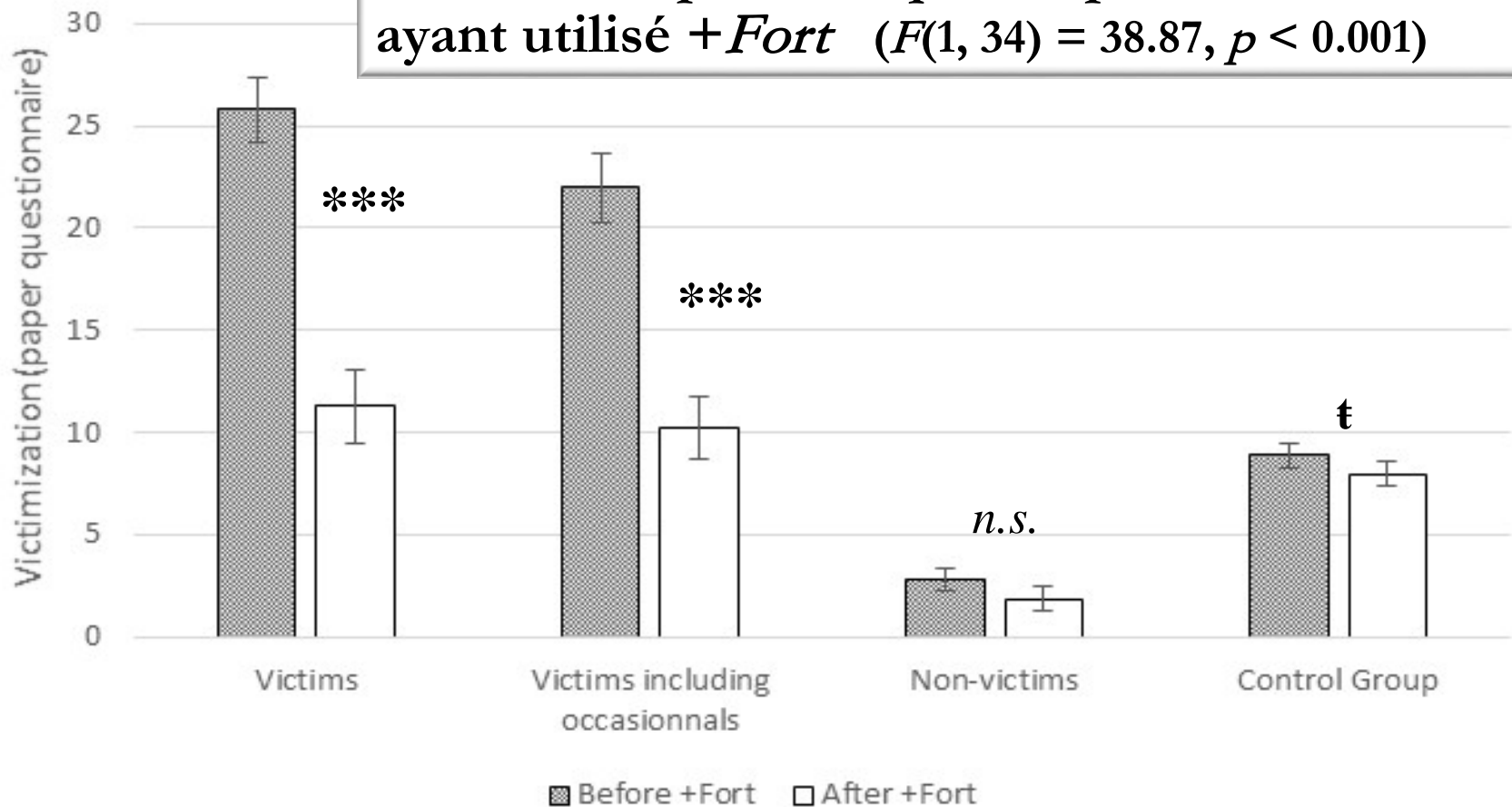
Examen initial de l'utilité perçue de *+Fort*

- Collecte de données menée dans plusieurs classes de 2 écoles: une privée, une publique
- 40 participants ont utilisé *+Fort* pendant 4 à 6 semaines et 170 contrôles
- Pré- et post-tests ET données recueillies via *+Fort*



# Étude quantitative: Pré- et post-tests

Diminution plus marquée auprès des victimes  
ayant utilisé +Fort ( $F(1, 34) = 38.87, p < 0.001$ )





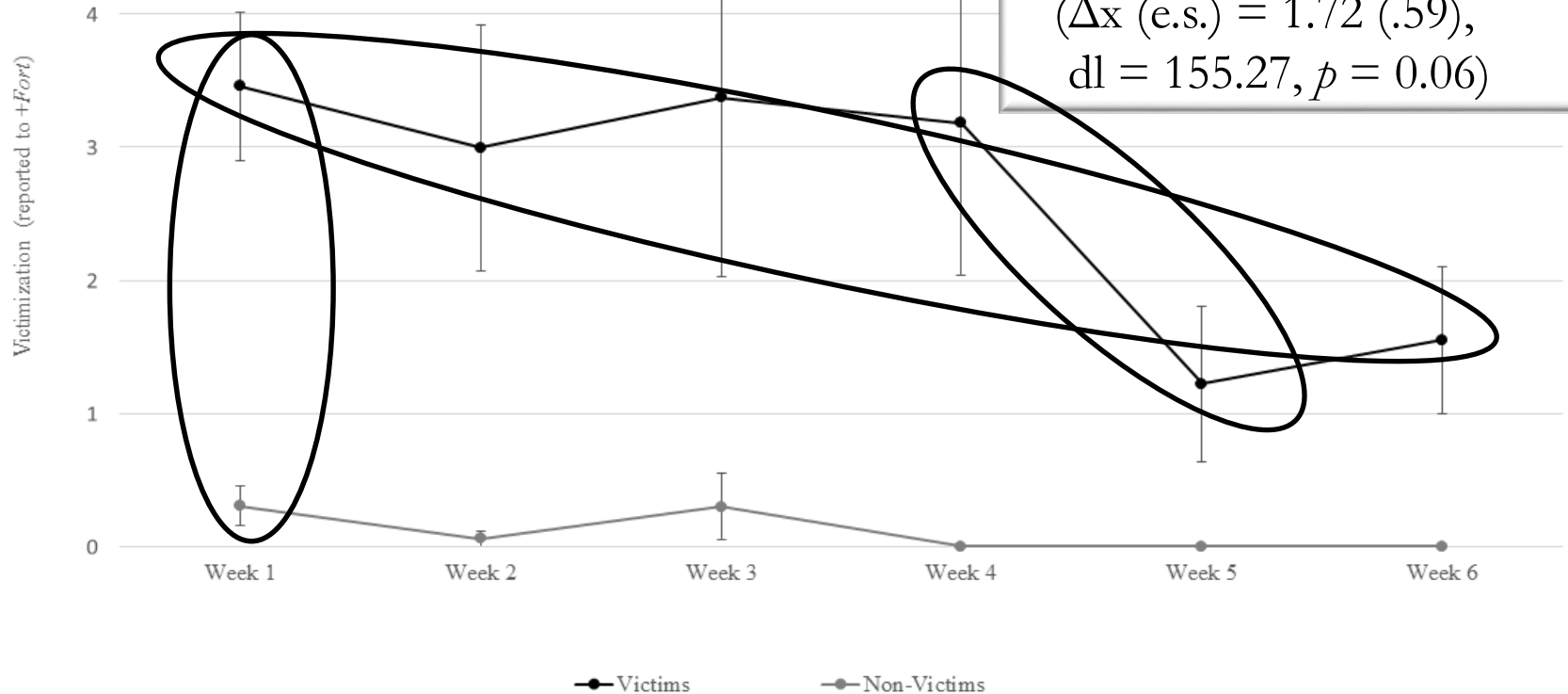
# Étude quantitative: Données issues de +Fort

Bien que seule une tendance générale soit notée...

$$(F(5, 110.80) = 1.77, p = .13)$$

Effet après 4 semaines?

$$(\Delta\bar{x}(\text{e.s.}) = 1.72 (.59), \\ dl = 155.27, p = 0.06)$$



**+Fort distingue les victimes des non-victimes Résultats préliminaires!**

$$(F(1, 60.62) = 6.20, p = .02)$$



# ***+Fort, plus qu'une application!***

## **GUIDE POUR LES PARENTS ET INTERVENANTS**

**+FORT** :  
une application  
mobile pour les  
jeunes victimes  
d'intimidation

**GUIDE POUR  
LES PARENTS ET  
LES INTERVENANTS**

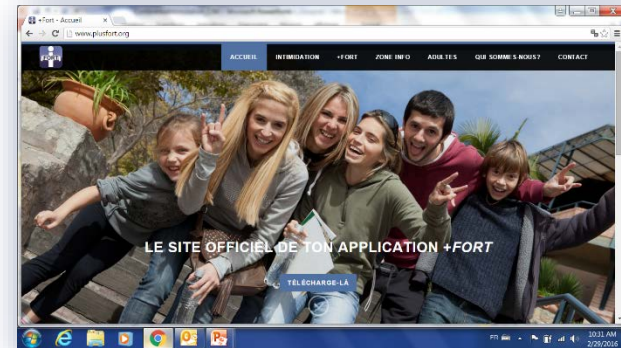
**FORT** INFORMER.  
COMPRENDRE.  
AGIR.

Centre intégré  
universitaire de santé  
de la région de  
l'Est-de-Québec  
Université de  
Montréal

Université  
de Montréal

Centre de recherche de l'Institut universitaire en santé mentale de Montréal

**SITE INTERNET** [WWW.PLUSFORT.ORG](http://WWW.PLUSFORT.ORG)



**VERSIONS ANDROÏDE ET ANGLAISE À VENIR!**

**RAPPORTS POUR LES ÉCOLES  
ET AUTRES ORGANISATIONS**

**BANQUE DE DONNÉES  
POUR LA RECHERCHE**



# Nos partenaires



CENTRE D'ÉTUDES  
SUR LE STRESS  
HUMAIN (CESH)



CIHR IRSC  
Canadian Institutes of  
Health Research Instituts de recherche  
en santé du Canada



**Bell**  
Cause pour  
la cause



FONDATION DE  
L'INSTITUT UNIVERSITAIRE  
EN **SANTÉ MENTALE**  
DE MONTRÉAL



**ENSEMBLE**  
...pour le respect de la diversité.

Centre intégré  
universitaire de santé  
et de services sociaux  
de l'Est-de-  
l'Île-de-Montréal

Québec 

Centre de recherche de l'Institut universitaire en santé mentale de Montréal

Université   
de Montréal



Commission  
scolaire  
de Montréal

  
**PREVNet**

**ST=PP**  
VERS LA SANTÉ MENTALE

 **lesalesien**

**GRIP**



Télécharger dans  
**l'App Store**



**JOURNÉE DE CONFÉRENCES SCIENTIFIQUES  
ORGANISÉE PAR *L'ÉQUIPE SUR LES PAIRS ET LA PRÉVENTION***

**PRÉVENIR ET COMBATTRE L'INTIMIDATION DANS LES ÉCOLES:  
QU'EN DIT LA SCIENCE?**

**December 2, 2016, Montreal**



# The WITS Programs: Sustaining Investments in Whole School Prevention Programs

**Bonnie Leadbeater, PhD &  
Paweena Sukawathankul, MA**

**University of Victoria**



# WITS Programs



*Creating responsive  
communities for the prevention  
of peer victimization*

[www.witsprogram.ca](http://www.witsprogram.ca)



*Des communautés engagées  
pour prévenir l'intimidation*

<http://www.witsprogram.ca/dire/>



# [www.witsprograms.ca](http://www.witsprograms.ca)

Home

About Us

Contact Us

FAQ

Français



Creating Responsive Communities for the Prevention of Peer Victimization

Google™ Custom Search

Go



**WITS for  
Schools**

Host a WITS-inspired event  
for a chance to win \$1,000



**WITS for  
Families**



**WITS for  
Community Leaders**



**WITS for  
Kids**



**SNÁTW\_ EỊ WỊEKTĆINES**

A SENĆOŦEN translation of  
H.E. Stewart's *Walrus's Gift*

# WITS AIMS

- Create responsive, safe (tolerant, inclusive) environments for all children
- Promote healthy relationships among children and adults and peers
- Promote social responsibility & prosocial leadership
- Prevent peer victimization
- **End** chronic peer victimization

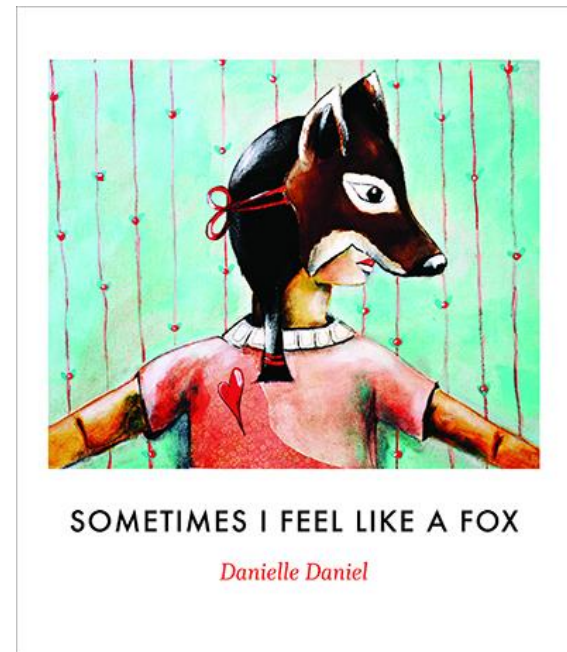
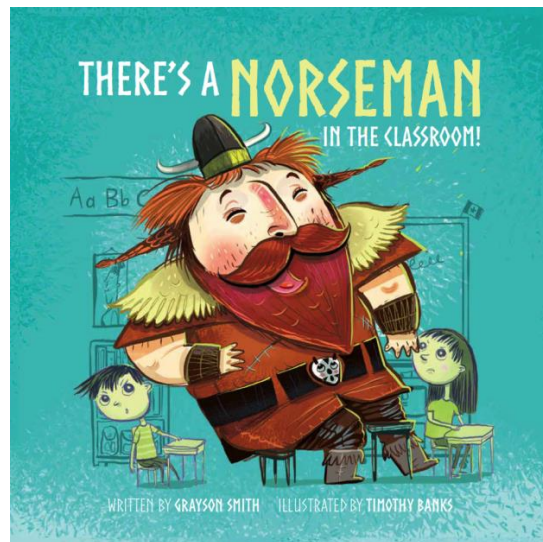


# WITS RESOURCE BASED

- **WITS is not a program that puts a lot of extra demands on teachers time!**
- **Provides resources** that help teachers, community leaders, and parent to do what they are already doing.
- **Inspires** creative use by whole school rather than requiring defined curriculum delivery by one person
- **Integrated** into educational objectives

# New Resources are Added Each Year

- WITS in MOTION(Feb release)
  - <https://vimeo.com/164610992>
- Focus on Canadian Authors



# WITS Activities for School Staff

- Read a WITS book each month and use some of the activities in the online lesson plans
- Hang up WITS Posters in your class
- Use the WITS language in your classroom
- Congratulate your children when they use their WITS!
- Remind them when they forget.
- Integrate the WITS strategies into your code of conduct and everyday practices.

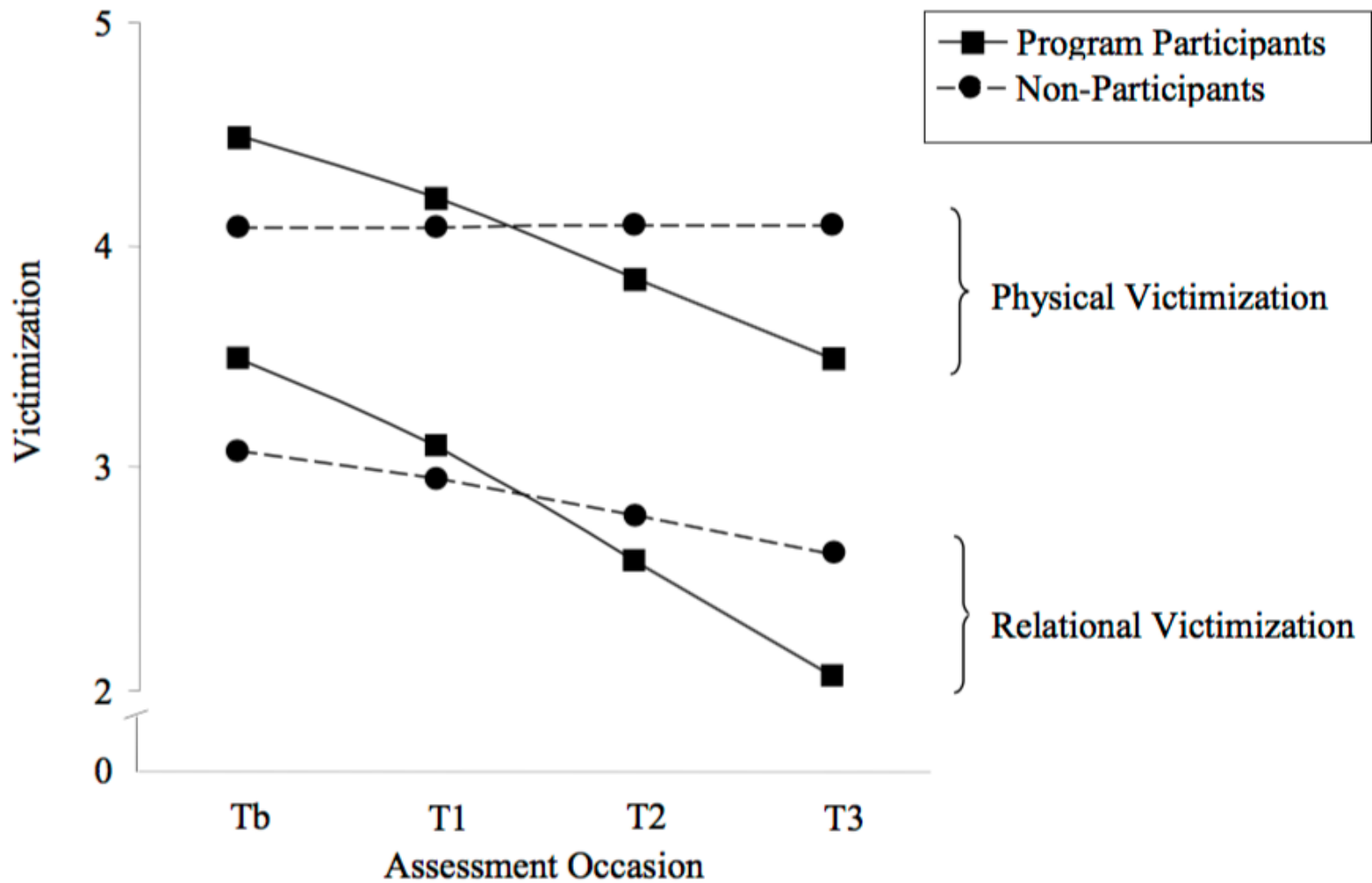


# Teachers like WITS

Like the simple part I really like ...The kids love it.

And the reason why it's not a huge undertaking is it's not an addition to what [the teachers] already have to do where they feel overwhelmed and [then also] have to do all this curriculum stuff . . . **It fits right in.**

You know like they're doing it, they reaching for all these outcomes not just social responsibility outcomes, because it's literature-based they're addressing all these other outcomes as well."



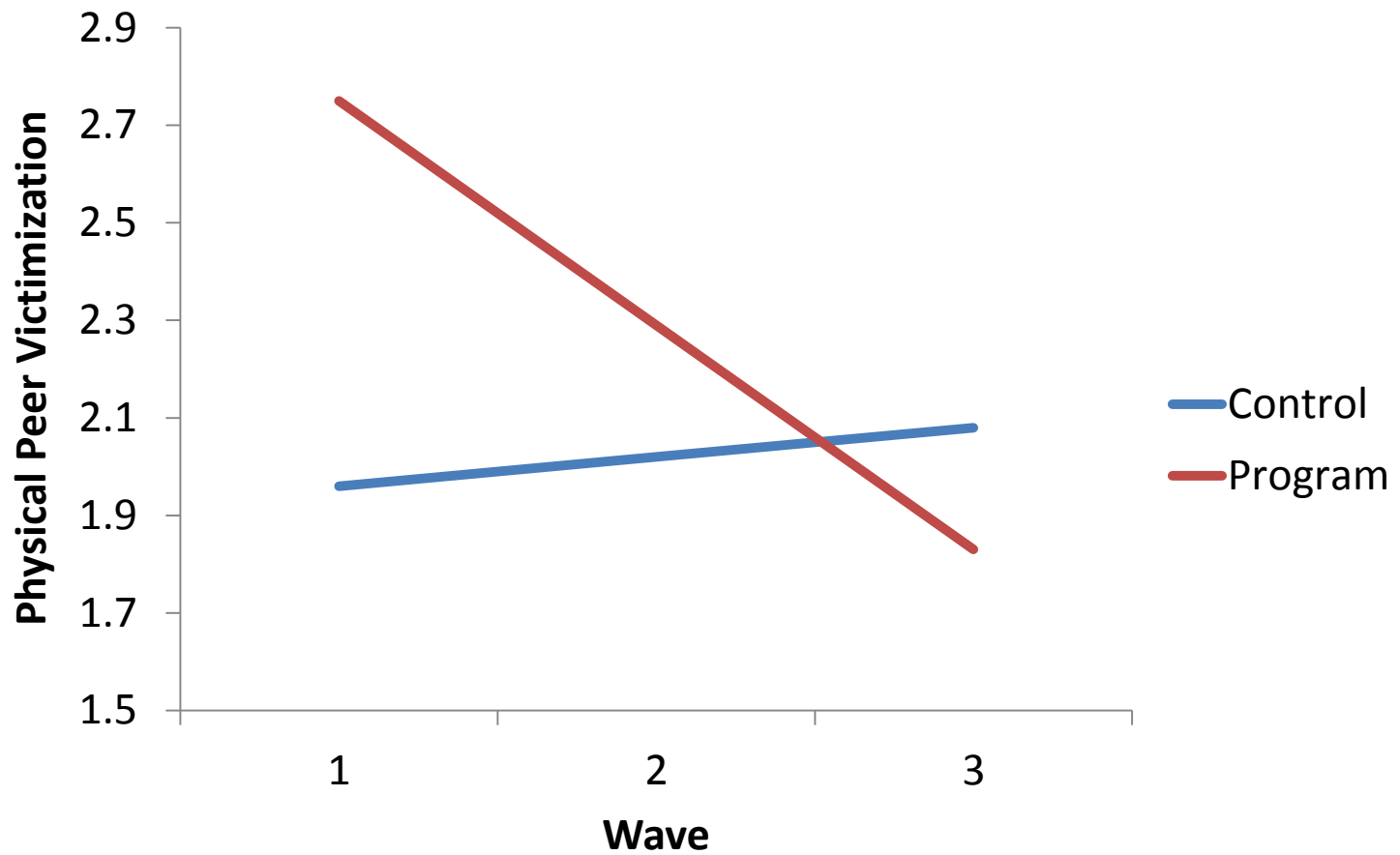
# WITS Program Evaluation: 2

## Participants & Data Collection

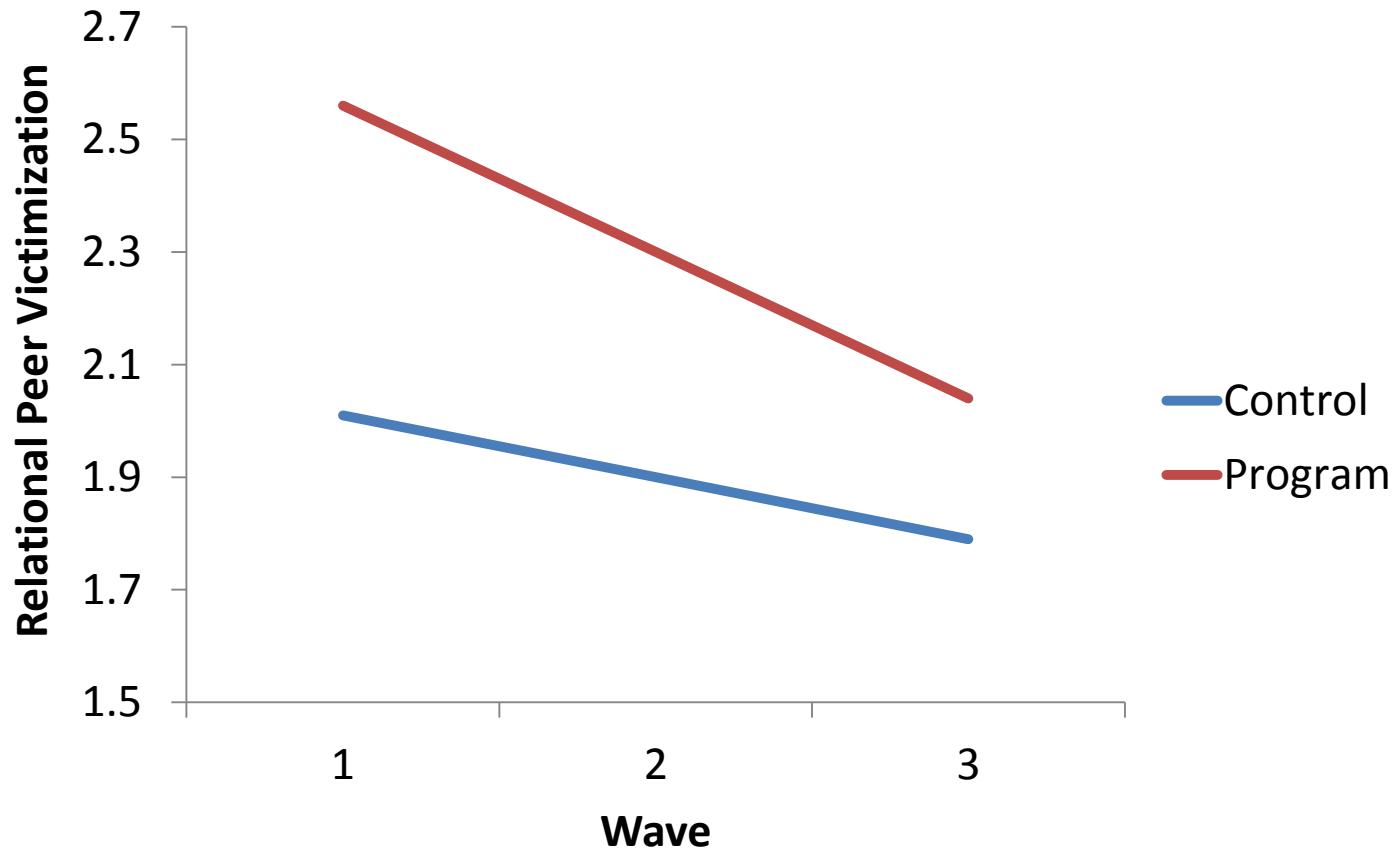
Time 1	Time 2	Time 3
<ul style="list-style-type: none"><li>• Fall of 2006</li><li>• N = 829 (472, program)</li><li>• Grades 1 to 3 students</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Fall of 2007</li><li>• N = 737 (422, program)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Spring of 2008</li><li>• N = 732 (418, program)</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>❖ <i>6 Program schools;</i></li><li>❖ <i>5 Control schools</i></li></ul>		

# Pre- Post (2011)

- *Program* children who reporting ***never*** being victimized *increased* from 43% (T1) to 59% (T3) i.e. an *increase* of 16%
- *Control* children who reporting ***never*** being victimized *decreased* from 57% (T1) to 41% (T3) i.e. a *decrease* of 16%



Leadbeater & Sukhawathanakul, 2011



Leadbeater & Sukhawathanakul, 2011

# WITS Program Evaluation: 3

Provinces	Number of Control Schools	Number of Program Schools	Total Number of schools
Alberta	4	6	10
Ontario	5	7	12
New Brunswick	2	3	5

# How WITS Works?

## THEORY:

### Enhancing Protective Factors

(social responsibility, prosocial leadership & positive school climates)

**Reduces**

**Peer Victimization & Aggression**



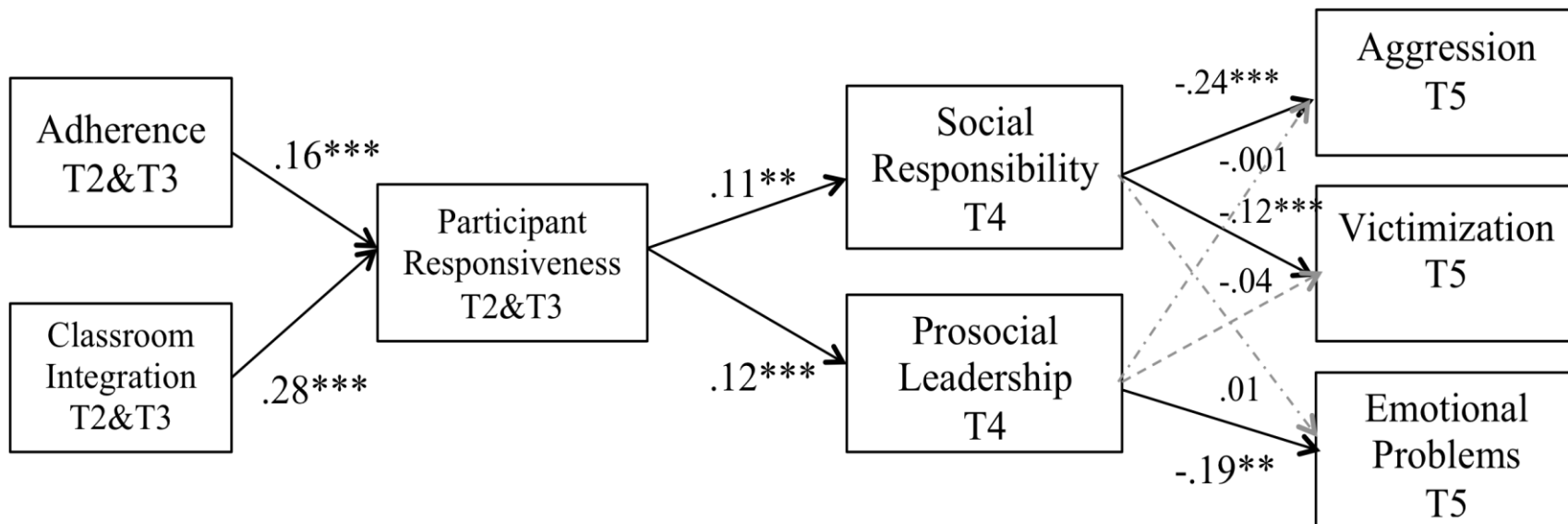
## WITS Programs Implementation Fidelity

## Program Outcomes

Year 1 (Fall 2011/Spring 2012)

Year 2 (Fall 2012)

Year 2 (Spring 2013)



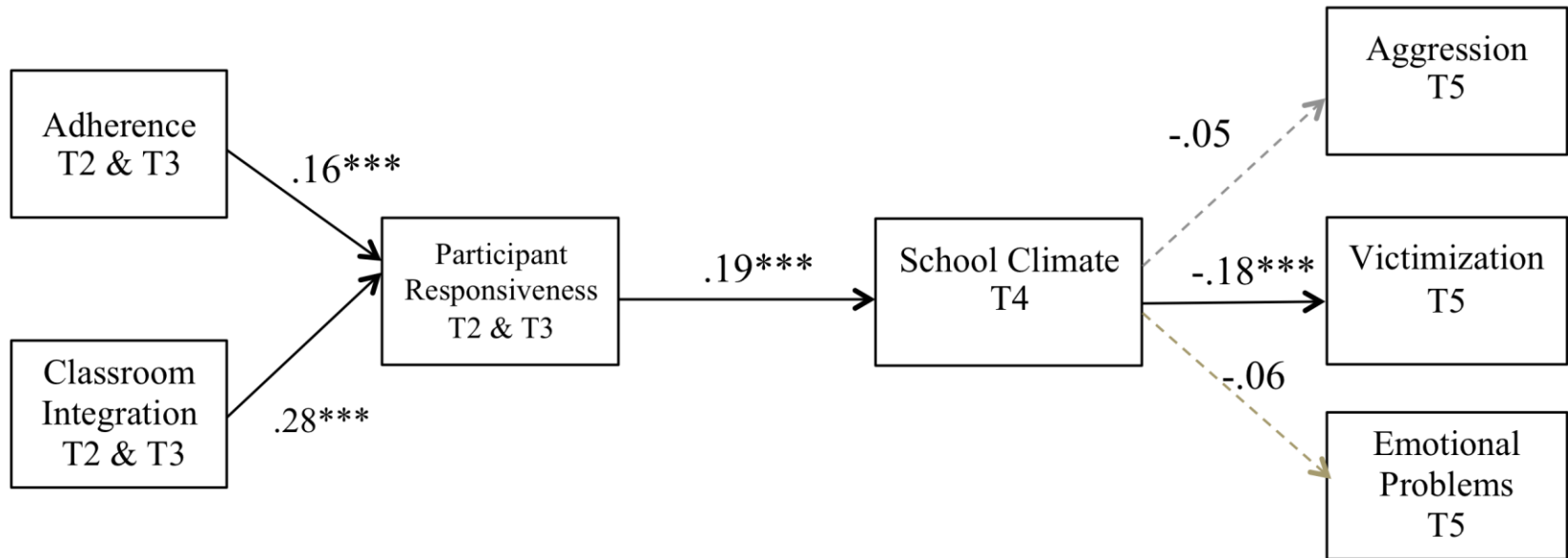
## WITS Programs Implementation Fidelity

Year 1 (Fall 2011/Spring 2012)

## Program Outcomes

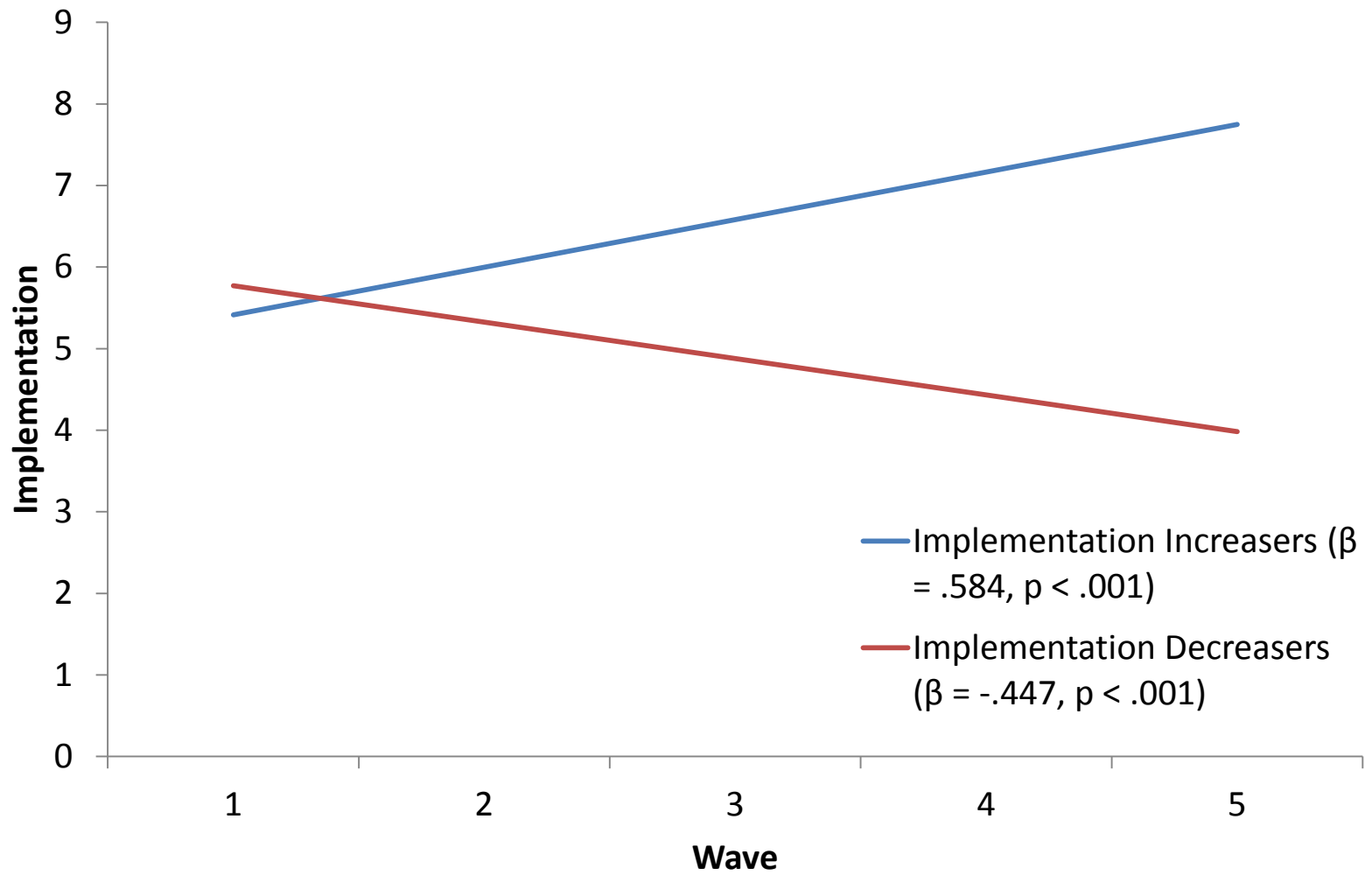
Year 2 (Fall 2012)

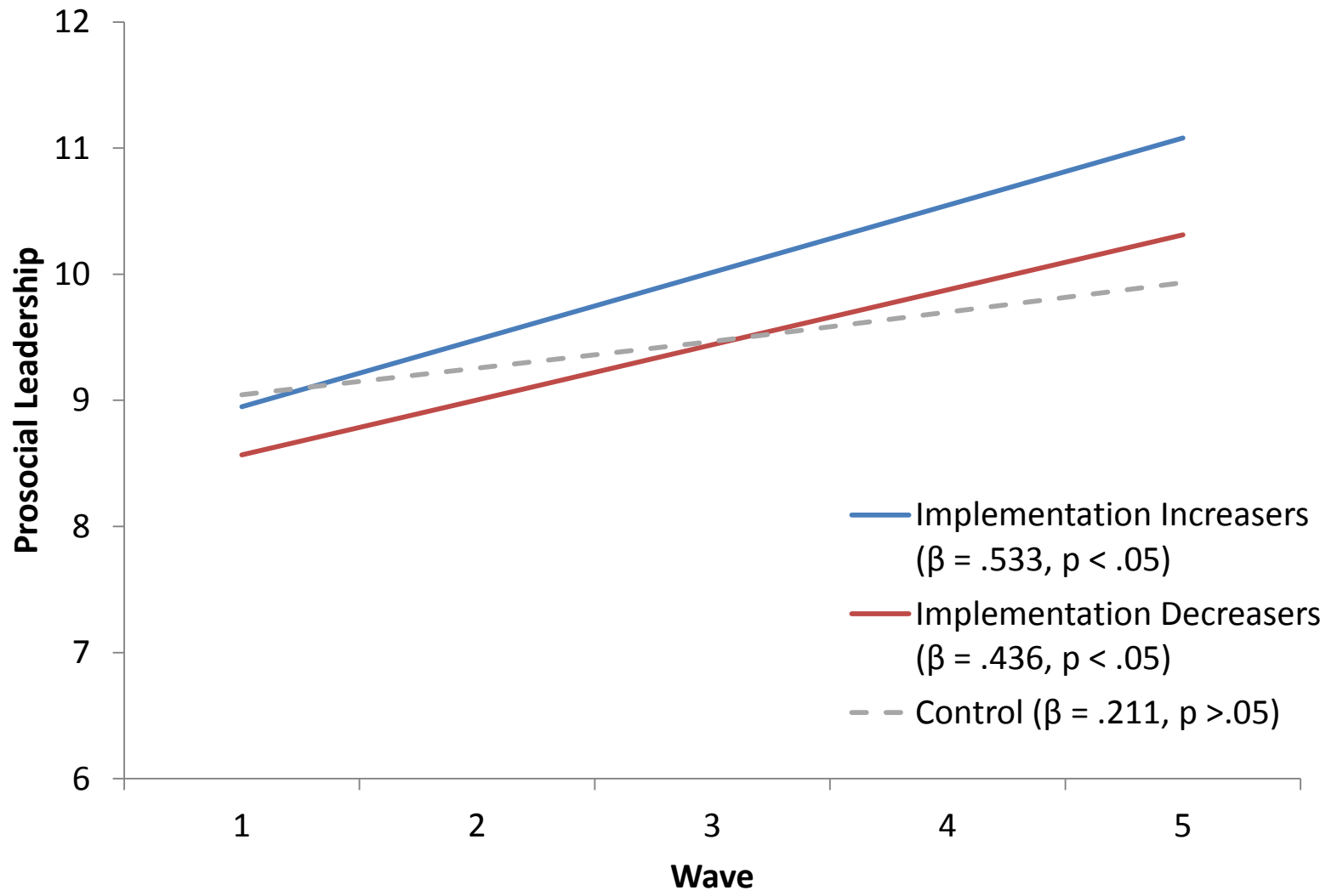
Year 2 (Spring 2013)

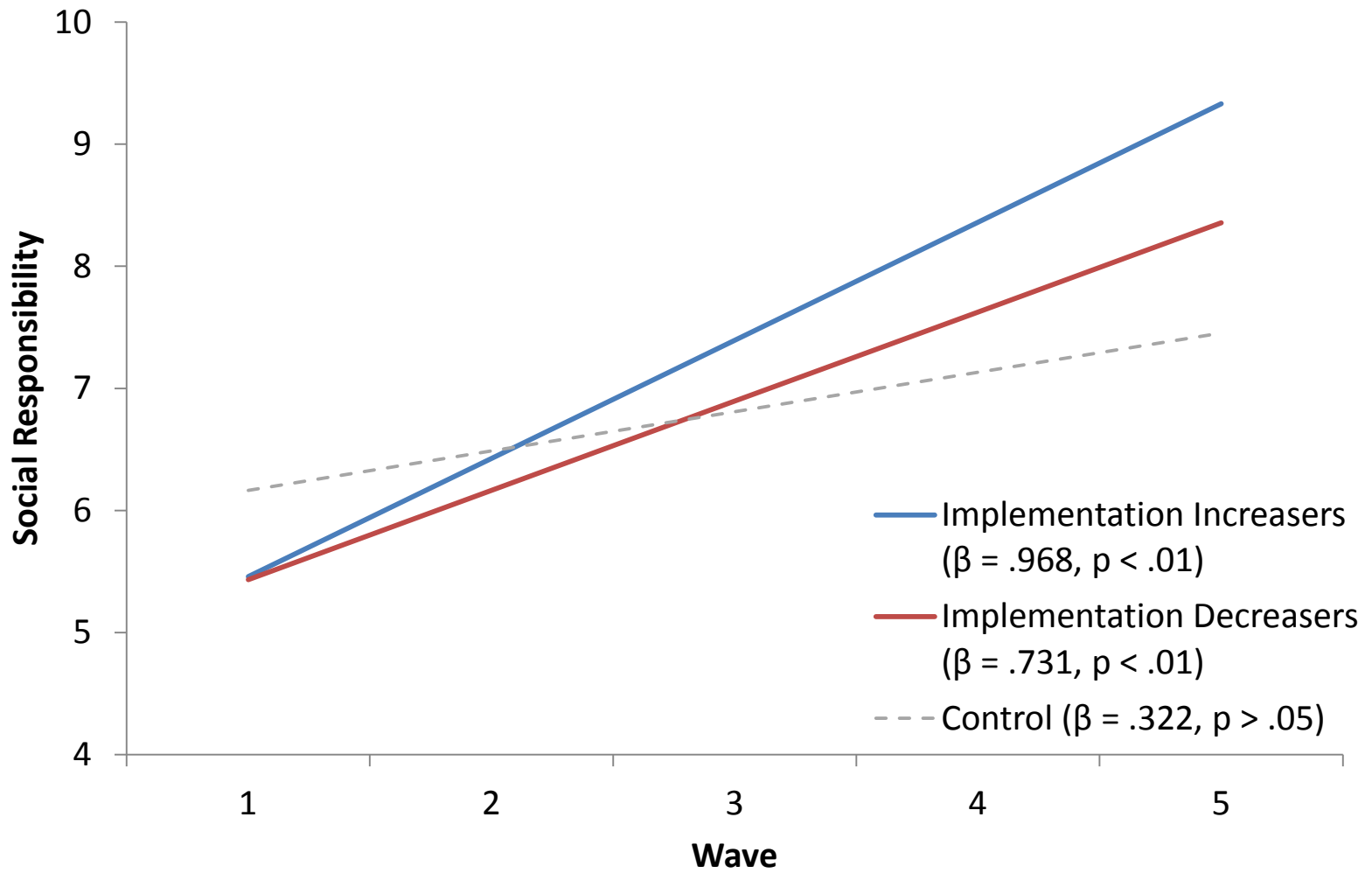


# Sustaining Implementation

- Across Changes In
  - Leadership (Administrators, Champions)
  - # of Trained Teachers
  - Competing Initiatives (policy, curriculum)
  - Resources (community leaders, supplies)
  - Program staff support



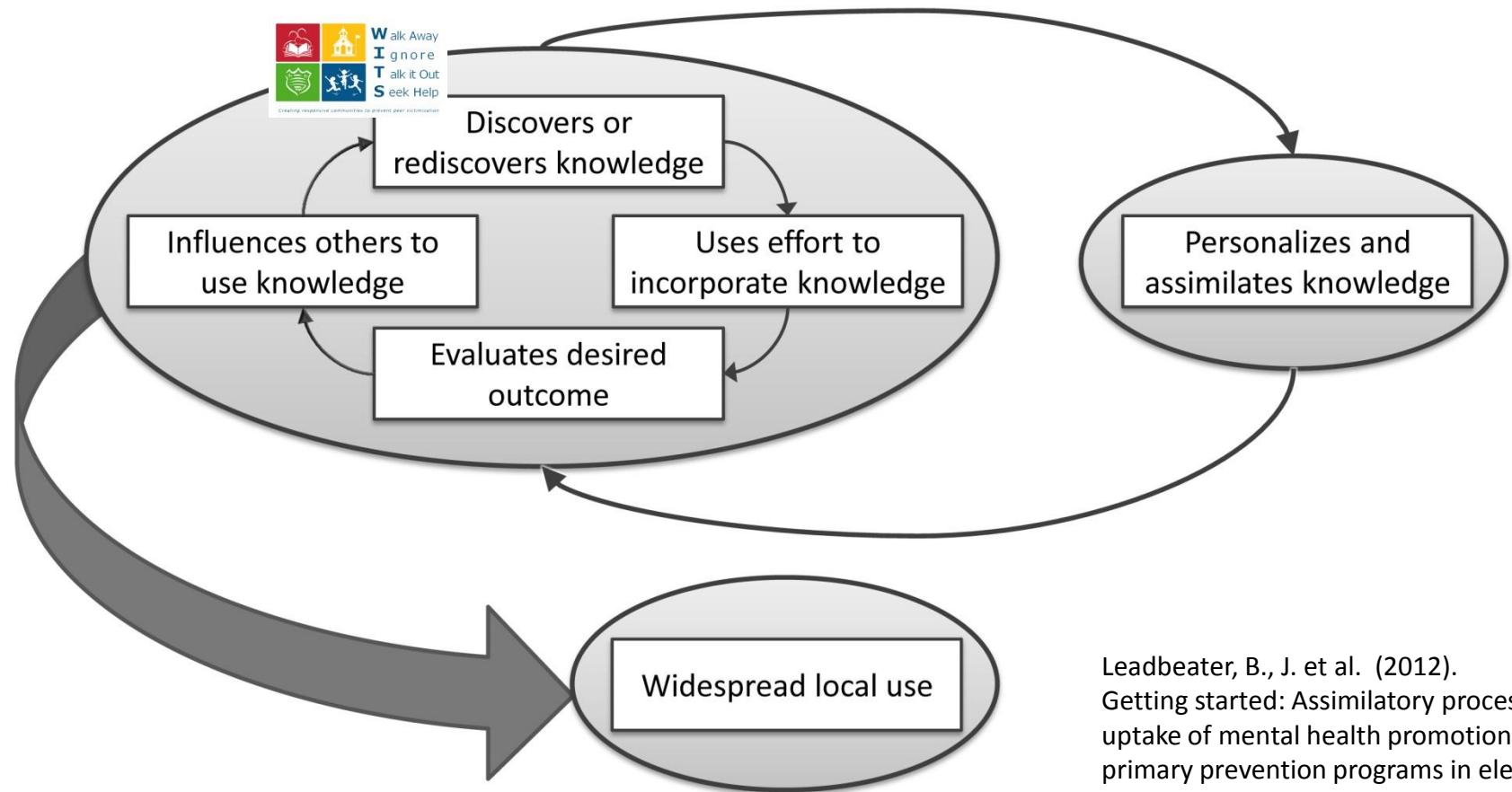




# **PROGRAMS HAVE LIFE CYCLES**

**Planning for implementation  
drift and sustainability  
at start up?**

# Getting Started: requires champions



Leadbeater, B., J. et al. (2012).  
Getting started: Assimilatory processes of  
uptake of mental health promotion and  
primary prevention programs in elementary  
schools. *Advances in School Mental Health  
Promotion*, 5(4). pp. 258-276



# Start Up *Processes*

**“I think getting kind of a consensus prior to starting it off in the coming year from the staff group, that this can be our main project for next year . . . .**

**So it has to feel like ‘this is what we all want to take on right now and because we have decided this we are not going to have to worry about having a large number of other initiatives this coming year,’ this is what we are focusing on.”**

# **WITS start up takes time to get *everyone* on board**

- **Community Leaders**
- **Teachers,**
- **Administrators,**
- **Playground staff**
- **Parents**
- **Children**

# Sustaining Your Investment *within* the School

- **Maintaining Leadership and Staff buy-in**
  - Promoting and supervising program use and overcoming resistance
  - Believing or not believing in program
  - Taking ownership of program (staff)
  - Training new staff
- **Embedding the Program and Program language**
  - Formalizing WITS in codes of conduct
  - Embedding, routinizing, language
  - Transferring program knowledge through children
- **Ongoing Review and Goal setting (annual)**
  - Coordinating program implementation
  - Setting goals for program
  - Communicating about program
- **Managing Organizational change**
  - Transferring responsibility across staff changes
  - Involving multiple stakeholders
  - Re-envisioning school direction and goals

# Cruising or Commitment?

## Follow up interviews

- “I think we’re probably in that cruising zone of the WITS, like we’ve all kind of learned it, we implemented it, and now we’re just kind of cruising along hoping it maintains but probably not putting the energy into it that we should, and hopefully it doesn’t fall apart because of that.”

# Sustaining your Investment: External supports

- **Maintaining connections with Community Leaders**
  - Initiation of program by community leader
  - Eroding program without community leader
- **Adapting to Policy/Environment change**
  - Formalizing program support – code of conduct if school
  - Reducing curriculum delivery burden (provincial policy)
  - Altered context for program delivery (strikes!)
- **Competing programming**
  - Infringing on or overtaking WITS
  - Meshing innovations with WITS
  - Resisting intrusion from other programs

# Sustaining your Investments: Program support

- **Enhancing perceived value social media, newsletters, etc.**
  - Providing tested approaches
  - Distributing a simple program
  - Delivering an essential resource
- **Support from WITS staff**
  - Adding fresh resources in response to feedback
  - Ongoing communication with schools
  - Monitoring school satisfaction
- **EVALUATE YOUR SUCCESS**
  - Assess Changes in implementation?
  - Assess Impact of program (formal and informal)
  - Are you maintaining program actively or passively?
  - Are you maintaining only select components with program decay



**W**alk Away

**I**gnore

**T**alk it Out

**S**eek Help

**D**emander  
de l'aide

**I**gnorer

**R**eculer

**E**n parler

*Creating responsive communities for the prevention of peer victimization*

*Des communautés engagées pour prévenir l'intimidation*

Contact:

Bonnie Leadbeater

[bleadbea@uvic.ca](mailto:bleadbea@uvic.ca)



**University  
of Victoria**

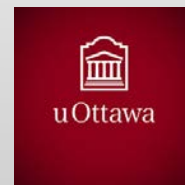
Journée de conférences scientifiques sur le thème  
« Prévenir et combattre l'intimidation dans les écoles: qu'en dit la science »  
Université du Québec à Montréal (UQAM), 1<sup>er</sup> décembre 2016



# LE PROGRAMME DIRE : UNE APPROCHE INTÉGRÉE POUR PRÉVENIR LA VIOLENCE ET LA VICTIMISATION

FRANÇOIS BOWEN

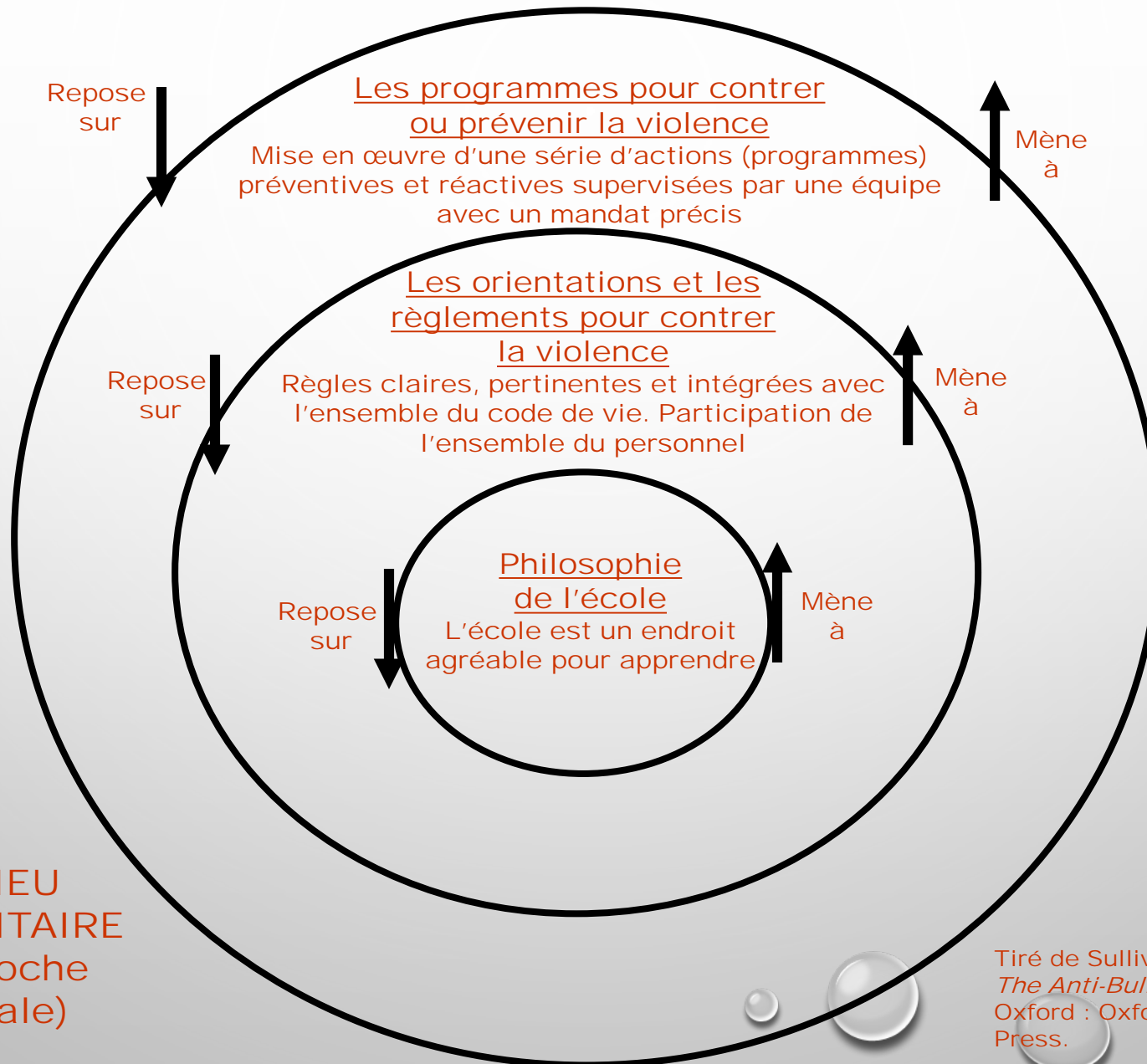
AVEC LES AUTRES MEMBRES DE L'ÉQUIPE: BONNIE LEADBEATER, JUDITH BEAULIEU, ÉRIC MORRISSETTE, CAROLINE LEVASSEUR, MARC LABELLE, ISABELLE MONTÉSINOS-GELET, DAVID SMITH, SÉBASTIEN BÉLAND, NADIA DESBIENS ET ROCH CHOUINARD





## L'environnement scolaire en général

Sécuritaire, les adultes de l'école et les élèves ont la responsabilité commune de solutionner les problèmes de violence

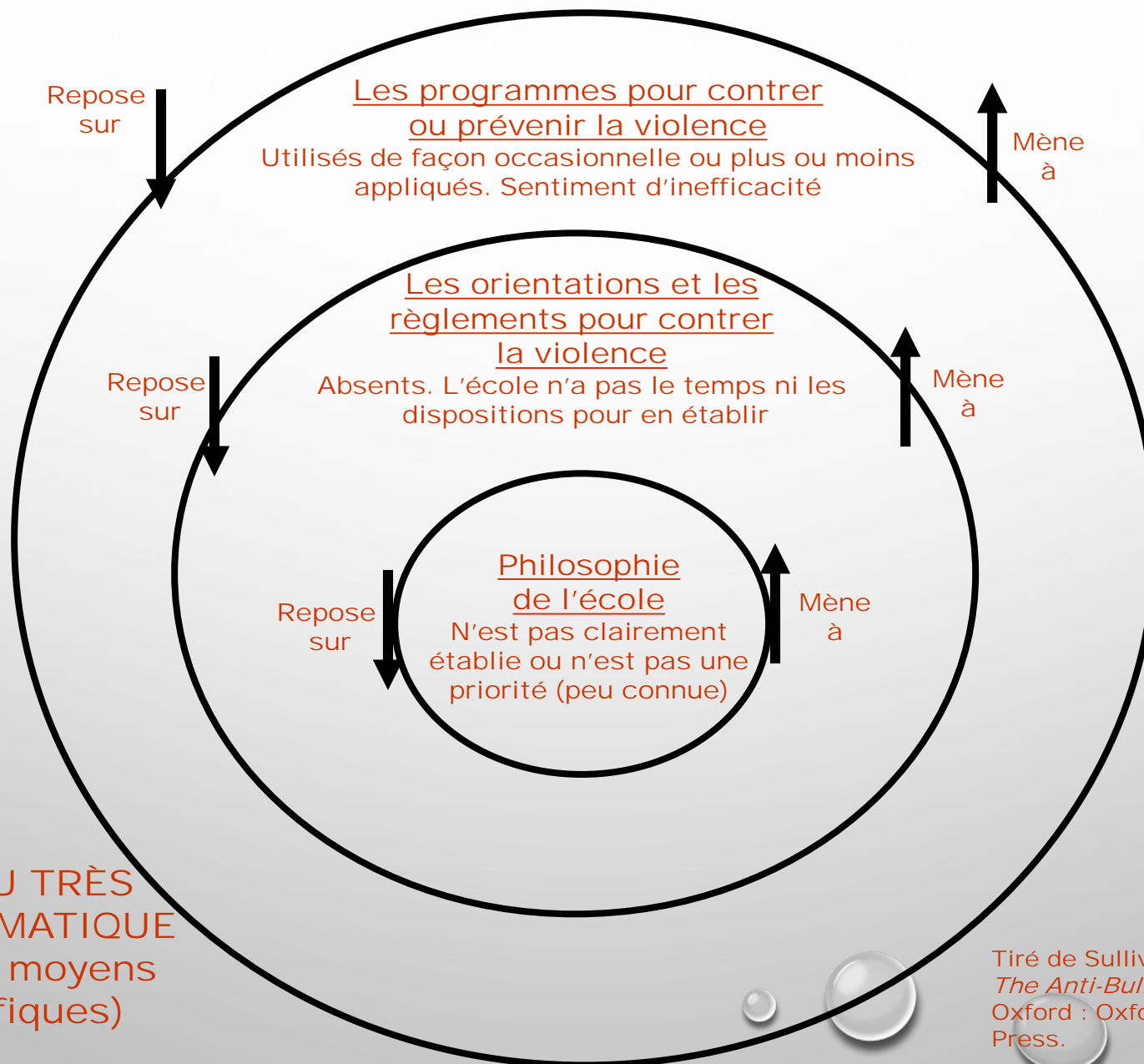


MILIEU  
SÉCURITAIRE  
(approche  
globale)

Tiré de Sullivan, K. (2000).  
*The Anti-Bullying Handbook*.  
Oxford : Oxford University  
Press.

## L'environnement scolaire en général

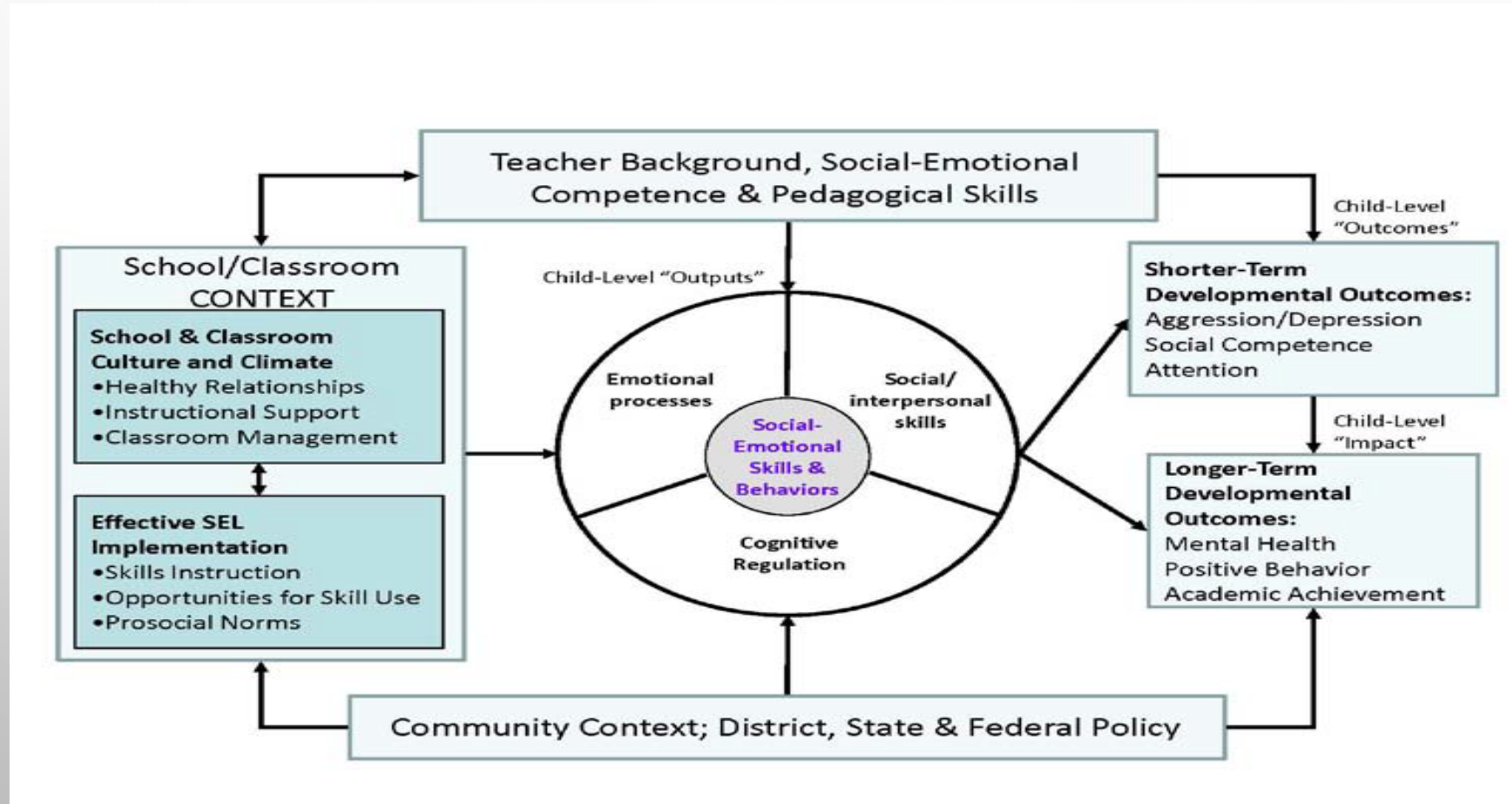
Les enfants sont victimes de façon importante de violence physique, verbale ou émotionnelle.  
Climat général de l'école plutôt négatif (tensions, peurs, etc.) La loi du plus fort règne



MILIEU TRÈS  
PROBLÉMATIQUE  
(pas de moyens  
spécifiques)

Tiré de Sullivan, K. (2000).  
*The Anti-Bullying Handbook*.  
Oxford : Oxford University  
Press.

# PROCESSUS ET DIMENSIONS ASSOCIÉS À L'APPRENTISSAGE SOCIO-ÉMOTIONNEL ASE/SEL (TIRÉ DE JONES ET BOUFFARD, 2012; P.5 – FIGURE ADAPTÉE DE DOMITROVICH ET AL. 2008)



# RECOMMANDATIONS SUR LA CONCEPTION DES PROGRAMMES UNIVERSELS D'APPRENTISSAGES SOCIO-ÉMOTIONNELS (ASE) AINSI QUE LEURS BONNES PRATIQUES D'IMPLANTATION (JONES ET BOUFFARD, 2012)

- CE TYPE DE PROGRAMME DOIT S'INSCRIRE DANS À L'INTÉRIEUR DU PROJET ÉDUCATIFS DU MILIEU SCOLAIRE
  - LES DIFFÉRENTS ACTEURS DU MILIEU SCOLAIRE DOIVENT ÊTRE INTÉGRÉS À LA MISE EN ŒUVRE ET AU DÉROULEMENT DU PROGRAMME (AVEC DES RÔLES ET DES ACTIONS SPÉCIFIQUES À MENER)
- LES ACTIVITÉS DU PROGRAMME ET SON CONTENU DOIVENT POUVOIR S'INTÉGRER AUX AUTRES ACTIVITÉS DU CURRICULUM ET SE RATTACHER À DES SITUATIONS DE LA VIE QUOTIDIENNE DANS LES ÉCOLES.
- DES RESSOURCES ET UNE EXPERTISE ADÉQUATES POUR FORMER ET ACCOMPAGNER LE PERSONNEL SCOLAIRE DANS L'ACQUISITION DES PRINCIPES ET DES MOYENS D'INTERVENTION AUPRÈS DES ÉLÈVES EN ASE, MAIS ÉGALEMENT, À L'ÉGARD DE LEUR PROPRES ATTITUDES ET CONDUITES EN CE DOMAINE.
- S'ASSURER D'UNE PLANIFICATION, D'UN SUIVI ET D'UN LEADERSHIP DÉVOLUS CLAIREMENT ET SYSTÉMATIQUEMENT À LA RÉUSSITE DE LA MISE EN ŒUVRE (ET L'APPROPRIATION) DE CE TYPE DE PROGRAMME AU SEIN DE L'ÉCOLE.

# PRINCIPALES ÉTAPES DU DÉVELOPPEMENT DE LA VERSION FRANÇAISE DE DIRE-MENTOR À PARTIR WITS-LEADS



- SUBVENTION 2011 CRSH – CONNEXION (LEADBEATER, SMITH ET BOWEN)
- SOUTIEN FINANCIER DE L'AGENCE DE SANTÉ PUBLIQUE DU CANADA
- ÉTUDE PILOTE 2012-2013 (LABELLE ET LEADBEATER, 2014)
  - PARTENARIAT: CONSEIL SCOLAIRE FRANCOPHONE DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE ET FÉDÉRATION DES PARENTS FRANCOPHONES DE LA C.-B.
  - 4 ÉCOLES (CLASSES DE LA MATERNELLE À LA 6<sup>E</sup> ANNÉE)
  - RECOMMANDATIONS CONCERNANT CERTAINS RESSERREMENTS (INCLUANT LES CONDITIONS DE SUCCÈS) À APPORTER LORS DES PROCHAINES MISES EN ŒUVRE DE DIRE-MENTOR

# UNE DES PARTICULARITÉS DE *WITS/DIRE*: L'IMPORTANCE LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE COMME MOYEN DE PREVENTION UNIVERSELLE DE LA VIOLENCE EN MILIEU SCOLAIRE

- PRATIQUE TRÈS PEU RÉPANDUE
  - APPROCHE S'INSPIRANT DES THÉORIES DU DÉVELOPPEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE SOCIAL (SOCIO-ÉMOTIONNEL: *WITS/DIRE* (LEADBEATER ET AL.); *CONTES SUR MOI* (LAPOINTE, BOWEN ET LAURENDEAU)). THÈMES ABORDÉS:
    - EXPRESSION ET RECONNAISSANCE DES ÉMOTIONS (INCLUANT L'EMPATHIE), AUTORÉGULATION SOCIO-ÉMOTIONNELLE; HABILITÉS (PRO)SOCIALES ET DE COMMUNICATIONS, RÉOLUTION DE CONFLITS
    - ACTIVITÉS STRUCTURÉES ANIMÉES PAR L'ENSEIGNANT-E (NARRATION, ÉCHANGES/QUESTIONNEMENTS AVEC LES ÉLÈVES, ACTIVITÉS DE RÉINVESTISSEMENT DES THÈMES ABORDÉS, SUGGESTIONS LORS D'INTERVENTIONS EN CLASSE, ETC.)

# L'UTILISATION DE LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE, UNE APPROCHE PROMETTEUSE POUR LA PREVENTION UNIVERSELLE DE LA VIOLENCE

- ÉVALUATION SYSTÉMATIQUE (DEVIS QUASI-EXPÉRIMENTAL) DES PROGRAMMES WITS ET CONTES SUR MOI (AUPRÈS DES ÉLÈVES, DE LA MATERNELLE À LA 4<sup>E</sup> ANNÉE)
  - ACCROISSEMENT DES COMPORTEMENT PROSOCIAUX ((BÉLANGER ET AL, 1999; BOWEN ET AL., 2000) DE SOCIAL RESPONSIBILITY/PROSOCIAL LEADERSHIP LEADBEATER ET AL., 2011; 2016)
  - ACCROISSEMENT DE DIVERSES HABILITÉS À LA RÉOLUTION DE CONFLITS (BOWEN ET AL., 2000)
  - DIMINUTION DE LA VICTIMISATION PAR LES PAIRS, DE L'AGRESSIVITÉ ET DES MANIFESTATIONS DE PROBLÈMES ÉMOTIONNELS (LEADBEATER ET AL., 2016)
  - NIVEAUX DE SATISFACTION ET D'APPRÉCIATION TRÈS POSITIFS DES ENSEIGNANTS-ES NOTAMMENT À L'ÉGARD DE (BOWEN ET AL., 2002; LEADBEATER ET AL., 2012):
    - LA PERTINENCE LES THÈMES ABORDÉS DANS LES PLANS DE LEÇONS;
    - LA QUALITÉ DES PLANS DE LEÇONS, AINSI QUE DE L'ORGANISATION ET LES AUTRES ACTIVITÉS DU PROGRAMME
    - LE NIVEAU D'INTÉRÊT ET DE PARTICIPATION DES ÉLÈVES À L'ÉGARD DES ACTIVITÉS DU PROGRAMME. POUR LES ENSEIGNANTS-ES;
    - RÉSULTATS SIMILAIRES AVEC LA MISE À L'ESSAI DE *DIRE-MENTOR* (LABELLE ET LEADBEATER, 2014)

# L'UTILISATION DE LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE: UNE APPROCHE PROMETTEUSE... MAIS COMPORTANT DES CONDITIONS DE REALISATIONS PRÉCISES COMME POUR LES AUTRES COMPOSANTES DE CE TYPE DE PROGRAMME (BOWEN ET AL., 2002; LEADBEATER ET AL., 2012; LABELLE ET LEADBEATER, 2014) - 1

- **1- POUR LES DEUX PREMIÈRES ANNÉES D'IMPLANTATION: FORMER ET ACCOMPAGNER LES ENSEIGNANTS-ES DE FAÇON SOUTENUE EN MODULANT (AJUSTANT) CET ACCOMPAGNEMENT AUX CONNAISSANCES THÉORIQUES (APPRENTISSAGES SOCIO-ÉMOTIONNELS) ET PRATIQUES (CONDITIONS POUR ENSEIGNER EFFICACEMENT AVEC LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE) DE BASE DE CES DERNIERS.**
  - PERMET DE DÉBUTER LE PROGRAMME RELATIVEMENT TÔT DANS L'ANNÉE SCOLAIRE ET DE S'ASSURER QUE LES BESOINS DES ENSEIGNANTS-ES SONT PRIS EN COMPTE PLUS EFFICACEMENT
  - FACILITE L'APPUI LOGISTIQUE AUPRÈS DES ÉCOLES, AINSI QUE LE CHOIX DES RESSOURCES MATÉRIELLES (LIVRES, GUIDES, ETC.) À UTILISER.
  - NÉCESSITÉ D'IDENTIFIER DES LEADERS PÉDAGOGIQUES (ENSEIGNANTS-ES ET AUTRES INTERVENANTS) AU SEIN DES ÉCOLES POUR FACILITER (ET ADAPTER) LA FORMATION ET L'ACCOMPAGNEMENT.
- **2- IMPLIQUER LA DIRECTION D'ÉCOLE ET LES AUTRES MEMBRES DU PERSONNEL (PAS UNIQUEMENT LES ENSEIGNANTS), AINSI QUE LES PARENTS ET LES PARTENAIRES DE LA COMMUNAUTÉ AUX OBJECTIFS DU PROGRAMME DE PRÉVENTION ET FACILITER L'INTÉGRATION AUX AUTRES ACTIONS DE L'ÉCOLES POUR CONTRER LA VIOLENCE ET L'INTIMIDATION.**
  - CONDITION ESSENTIELLE POUR LA MOBILISATION DE L'ENSEMBLE DES ACTEURS DU MILIEU SCOLAIRE: PERMET D'ÉCHANGER ET BIEN SE COMPRENDRE SUR LES FINALITÉS DU PROGRAMME, SES ACTIONS ET LES VALEURS MISES DE L'AVANT.



L'UTILISATION DE LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE: UNE APPROCHE PROMETTEUSE... **MAIS COMPORTANT DES CONDITIONS DE REALISATIONS PRÉCISES COMME POUR LES AUTRES COMPOSANTES DE CE TYPE DE PROGRAMME** (BOWEN ET AL., 2002; LEADBEATER ET AL., 2012; LABELLE ET LEADBEATER, 2014) - SUITE

- **3- MISE SUR PIED D'UN COMITÉ DE COORDINATION DE LA MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME**
  - COMPOSITION SOUHAITÉE: DIRECTION, ENSEIGNANTS-ES/LEADER PÉDAGOGIQUE (3), T.E.S./PSYCHOÉDUCATEUR, PARTENAIRE COMMUNAUTAIRE (PORTE-ÉTENDARD DU PROGRAMME), PARENT (CONSEIL D'ÉTABLISSEMENT), UN MEMBRE DU SGMS ET UN MEMBRE DE L'ÉQUIPE DE RECHERCHE, INTERVENANT PIVOT DE LA C.S. (AVEC LES SOUTIENS DES A.S.R.)
  - **POUR ASSURER EFFICACEMENT LA RÉALISATION ET LE MAINTIEN DES CONDITIONS 1 ET 2**
  - FACILITE DE RECRUTEMENT DE PARTENAIRES COMMUNAUTAIRES (*WITS/DIRE*)
  - PERMET D'UNE STRUCTURE DE COMMUNICATION ET DE CONCERTATION ÊTRE TOUS LES ACTEURS
  - FACILITE GRANDEMENT LE TRAVAIL DE L'ÉQUIPE DE RECHERCHE POUR LA RÉTROACTION (IMPLANTATION/IMPACTS) À FOURNIR À L'ÉCOLE

# OBJECTIFS PRINCIPAUX DE LA RECHERCHE

- **1- ÉVALUER LE PROCESSUS ET LES CONDITIONS DE MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME DIRE/MENTOR**
  - *DÉCRIRE ET DOCUMENTER L'ENSEMBLE DU PROCESSUS D'IMPLANTATION (INCLUANT L'ÉVOLUTION DES PRATIQUES) DU PROGRAMME SUR UNE BASE LONGITUDINALE*
  - *ANALYSER LA QUALITÉ DE L'IMPLANTATION DU PROGRAMME À LA LUMIÈRE DE CONDITIONS SPÉCIFIQUES DE MISE EN ŒUVRE.*
  
- **2- ÉVALUER SUR UNE BASE LONGITUDINALE DE (CINQ ANS MAXIMUM) LES RETOMBÉES (IMPACTS) DE DIRE/MENTOR AUPRÈS DES ÉLÈVES DE LA MATERNELLE À LA 6<sup>E</sup> ANNÉE DU PRIMAIRE AUX PLANS DE LEURS COMPORTEMENTS D'INTIMIDATION ET AUTRES FORMES D'AGRESSIVITÉ/VIOLENCE, DE LEUR NIVEAU DE VICTIMISATION (ET SES PROBLÈMES ASSOCIÉS), DE LEUR COMPÉTENCE SOCIALE (APPRENTISSAGE SOCIO-ÉMOTIONNEL), AINSI DE LEUR ENGAGEMENT SCOLAIRE.**

# MIS EN PLACE D'UN DEVIS D'ÉVALUATION ET CONDITIONS ACTUELLES POUR LE RECRUTEMENT DES ÉCOLES (LE CONTEXTE QUÉBÉCOIS)

- RAPPORT DU VÉRIFICATEUR GÉNÉRAL (2004-2005)
- *PLAN D'ACTION POUR PRÉVENIR ET TRAITER LA VIOLENCE À L'ÉCOLE (2008-2011)*
- PROJET DE LOI 56 – *LOI VISANT À PRÉVENIR ET À COMBATTRE L'INTIMIDATION ET LA VIOLENCE L'ÉCOLE*
  - PARMIS LES PRINCIPALES EXIGENCES: RÉALISATION D'UN ÉTAT DE SITUATION, ÉTABLISSEMENT D'UN PLAN DE LUTTE INCLUANT LE SUIVI DE SA MISE EN ŒUVRE
- *PLAN D'ACTION CONCERTÉ (INTERMINISTÉRIEL) POUR PRÉVENIR ET CONTRER LA VIOLENCE (2015-2018)*
- MIS EN PLACE D'UNE EXPERTISE D'ACCOMPAGNEMENT DES MILIEUX SCOLAIRES DANS LA RÉALISATION DES EXIGENCES DE LA LOI
  - RESPONSABLE DU DOSSIER (AUPRÈS DU SOUS-MINISTRE); AGENTS DE SOUTIEN RÉGIONAL ET INTERVENANTS PIVOTS DANS CHACUNE DES COMMISSIONS SCOLAIRES

# DEVIS D'ÉVALUATION: CONDITIONS DE BASE POUR LE RECRUTEMENT DES ÉCOLES

- **SIX (6) ÉCOLES *DIRE-MENTOR*: 3 DE MILIEUX FAVORISÉS; 3 DE MILIEUX DÉFAVORISÉS**
  - DÉBUTENT L'IMPLANTATION DU PROGRAMME EN 2017-2018
    - SOUTIEN/ACCOMPAGNEMENT POUR L'IMPLANTATION DU PROGRAMME SUR 3 ANS (EN RETRAIT GRADUEL) PAR L'ÉQUIPE DE RECHERCHE
      - PARTICIPATION AUX TRAVAUX DU COMITÉ DE COORDINATION
      - FORMATION ET RÔLE CONSEIL POUR LE DÉROULEMENT DES DIFFÉRENTES ACTIVITÉS (PLANS DE LEÇONS, ETC.)
      - FORMATION ET RÔLE CONSEIL SUR LES PRINCIPES D'UNE ÉCOLE BIENVEILLANTE.
      - SOUTIEN ET CONSEILS DANS L'ÉTABLISSEMENT ET LA MISE EN ŒUVRE DU PLAN DE LUTTE (LOI 56)
      - MONTANT INITIAL DE 400\$ PAR ÉCOLE POUR L'ACHAT DE LIVRES JEUNESSE UTILISÉS POUR LE PROGRAMME
      - MONTANT DE 50\$ PAR ENSEIGNANTS-ES POUR CHACUN DES TEMPS DE MESURE (IMPACTS ET IMPLANTATION)
- **SIX (6) ÉCOLES DE COMPARAISON: 3 DE MILIEUX FAVORISÉS; 3 DE MILIEUX DÉFAVORISÉS**
  - DÉBUTENT L'IMPLANTATION DU PROGRAMME EN 2019-2020
    - SOUTIEN/ACCOMPAGNEMENT POUR LES DEUX PREMIÈRES ANNÉES
      - SOUTIEN ET CONSEILS DANS L'ÉTABLISSEMENT ET LA MISE EN ŒUVRE DU PLAN DE LUTTE (LOI 56)
      - CONFÉRENCE/ATELIER (UNE FOIS PAR ANNÉE) SUR L'UTILISATION DE LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE EN GÉNÉRAL
      - MONTANT INITIAL DE 400\$ PAR ÉCOLE POUR L'ACHAT DE LIVRES JEUNESSE (AU CHOIX)
      - MONTANT DE 50\$ PAR ENSEIGNANTS-ES POUR CHACUN DES TEMPS DE MESURE (IMPACTS ET IMPLANTATION)

# ÉTUDE D'IMPACTS DÉROULEMENT ET ÉCHÉANCIER DE LA COLLECTE DES DONNÉES



Niveaux de base



# T1 PRINTEMPS 2017 NIVEAU DE BASE

- **TOUT LE PERSONNEL DE L'ÉCOLE**

- ❖ ENVIRONNEMENT SOCIO-ÉDUCATIF (QES OU SÉVEQ)
- ❖ MOBILISATION ET MISE EN ŒUVRE DU PLAN DE LUTTE (LOI 56)

- **ENSEIGNANT(E)S TITULAIRES**

- ❖ ÉVALUATION DES CONDUITES SOCIALES DES ÉLÈVES
  - CONDUITES (PRO)SOCIALES
  - HABILITÉS À LA RÉOLUTION DE CONFLITS
  - CONDUITES AGRESSIVES
  - PROBLÈMES INTERNALISÉS

## Élèves

- ❖ Désignations comportementales (pairs)
  - Conduites (pro)sociales
  - Habilités à la résolution de conflits
  - Conduites agressives
  - Problèmes internalisés
  - Victimisation
- ❖ Habilités à la résolution de conflits (3<sup>e</sup> année et +)
- ❖ Victimisation (1<sup>e</sup> année et +)
- ❖ Environnement socio-éducatif (4<sup>e</sup> année et +)

## Parents

- ❖ Évaluation des conduites sociales de leur enfant
  - Conduites (pro)sociales
  - Habilités à la résolution de conflits
  - Conduites agressives
  - Problèmes internalisés

# T2 AUTOMNE 2017 NIVEAU DE BASE

- **ENSEIGNANT(E)S TITULAIRES**

- ❖ **ÉVALUATION DES CONDUITES SOCIALES DES ÉLÈVES**

- CONDUITES (PRO)SOCIALES
- HABILITÉS À LA RÉOLUTION DE CONFLITS
- CONDUITES AGRESSIVES
- PROBLÈMES INTERNALISÉS

## **Élèves**

- ❖ Désignations comportementales (pairs)
  - Conduites (pro)sociales
  - Habiletés à la résolution de conflits
  - Conduites agressives
  - Problèmes internalisés
  - Victimisation
- ❖ Habiletés à la résolution de conflits (3<sup>e</sup> année et +)
- ❖ Victimisation (1<sup>e</sup> année et +)

## **Parents**

- ❖ Évaluation des conduites sociales de leur enfant
  - Conduites (pro)sociales
  - Habiletés à la résolution de conflits
  - Conduites agressives
  - Problèmes internalisés

# T3 PRINTEMPS 2018

- **TOUT LE PERSONNEL DE L'ÉCOLE**

- ❖ ENVIRONNEMENT SOCIO-ÉDUCATIF (QES OU SÉVEQ)

- **ENSEIGNANT(E)S TITULAIRES**

- ❖ ÉVALUATION DES CONDUITES SOCIALES DES ÉLÈVES
  - CONDUITES (PRO)SOCIALES
  - HABILITÉS À LA RÉOLUTION DE CONFLITS
  - CONDUITES AGRESSIVES
  - PROBLÈMES INTERNALISÉS

## Élèves

- ❖ Désignations comportementales (pairs)
  - Conduites (pro)sociales
  - Habiletés à la résolution de conflits
  - Conduites agressives
  - Problèmes internalisés
  - Victimisation
- ❖ Habiletés à la résolution de conflits (3<sup>e</sup> année et +)
- ❖ Victimisation (1<sup>e</sup> année et +)
- ❖ Environnement socio-éducatif (4<sup>e</sup> année et +)

## Parents

- ❖ Évaluation des conduites sociales de leur enfant
  - Conduites (pro)sociales
  - Habiletés à la résolution de conflits
  - Conduites agressives
  - Problèmes internalisés



# T4 PRINTEMPS 2019

- **TOUT LE PERSONNEL DE L'ÉCOLE**

- ❖ ENVIRONNEMENT SOCIO-ÉDUCATIF (QES OU SÉVEQ)
- ❖ [MOBILISATION ET MISE EN ŒUVRE DU PLAN DE LUTTE](#) (LOI 56)

- **ENSEIGNANT(E)S TITULAIRES**

- ❖ ÉVALUATION DES CONDUITES SOCIALES DES ÉLÈVES
  - CONDUITES (PRO)SOCIALES
  - HABILITÉS À LA RÉOLUTION DE CONFLITS
  - CONDUITES AGRESSIVES
  - PROBLÈMES INTERNALISÉS

## Élèves

- ❖ Désignations comportementales (pairs)
  - Conduites (pro)sociales
  - Habilités à la résolution de conflits
  - Conduites agressives
  - Problèmes internalisés
  - Victimisation
- ❖ Habilités à la résolution de conflits (3<sup>e</sup> année et +)
- ❖ Victimisation (1<sup>e</sup> année et +)
- ❖ Environnement socio-éducatif (4<sup>e</sup> année et +)

## Parents

- ❖ Évaluation des conduites sociales de leur enfant
  - Conduites (pro)sociales
  - Habilités à la résolution de conflits
  - Conduites agressives
  - Problèmes internalisés

# T5 PRINTEMPS 2020

- **TOUT LE PERSONNEL DE L'ÉCOLE (À CONFIRMER)**

- ❖ ENVIRONNEMENT SOCIO-ÉDUCATIF (QES OU SÉVEQ)
- ❖ MOBILISATION ET MISE EN ŒUVRE DU PLAN DE LUTTE (LOI 56)

- **ENSEIGNANT(E)S TITULAIRES**

- ❖ ÉVALUATION DES CONDUITES SOCIALES DES ÉLÈVES
  - CONDUITES (PRO)SOCIALES
  - HABILITÉS À LA RÉOLUTION DE CONFLITS
  - CONDUITES AGRESSIVES
  - PROBLÈMES INTERNALISÉS

## Élèves

- ❖ Désignations comportementales (pairs)
  - Conduites (pro)sociales
  - Habilités à la résolution de conflits
  - Conduites agressives
  - Problèmes internalisés
  - Victimisation
- ❖ Habilités à la résolution de conflits (3<sup>e</sup> année et +)
- ❖ Victimisation (1<sup>e</sup> année et +)
- ❖ Environnement socio-éducatif (4<sup>e</sup> année et +)

## Parents

- ❖ Évaluation des conduites sociales de leur enfant
  - Conduites (pro)sociales
  - Habilités à la résolution de conflits
  - Conduites agressives
  - Problèmes internalisés

# T6 PRINTEMPS 2021

- **TOUT LE PERSONNEL DE L'ÉCOLE**

- ❖ ENVIRONNEMENT SOCIO-ÉDUCATIF (QES OU SÉVEQ)
- ❖ MOBILISATION ET MISE EN ŒUVRE DU PLAN DE LUTTE (LOI 56)

- **ENSEIGNANT(E)S TITULAIRES**

- ❖ ÉVALUATION DES CONDUITES SOCIALES DES ÉLÈVES
  - CONDUITES (PRO)SOCIALES
  - HABILITÉS À LA RÉOLUTION DE CONFLITS
  - CONDUITES AGRESSIVES
  - PROBLÈMES INTERNALISÉS

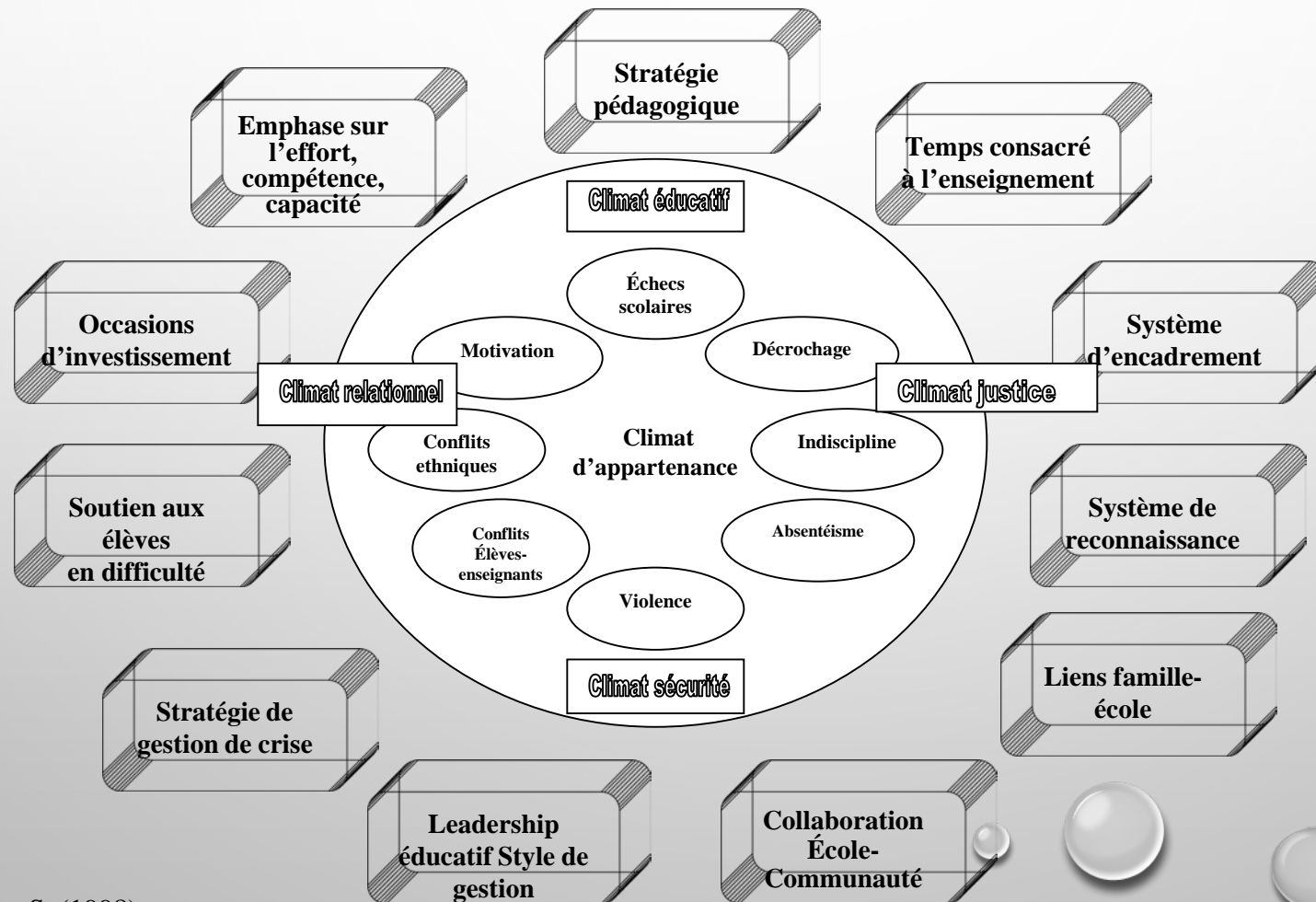
## Élèves

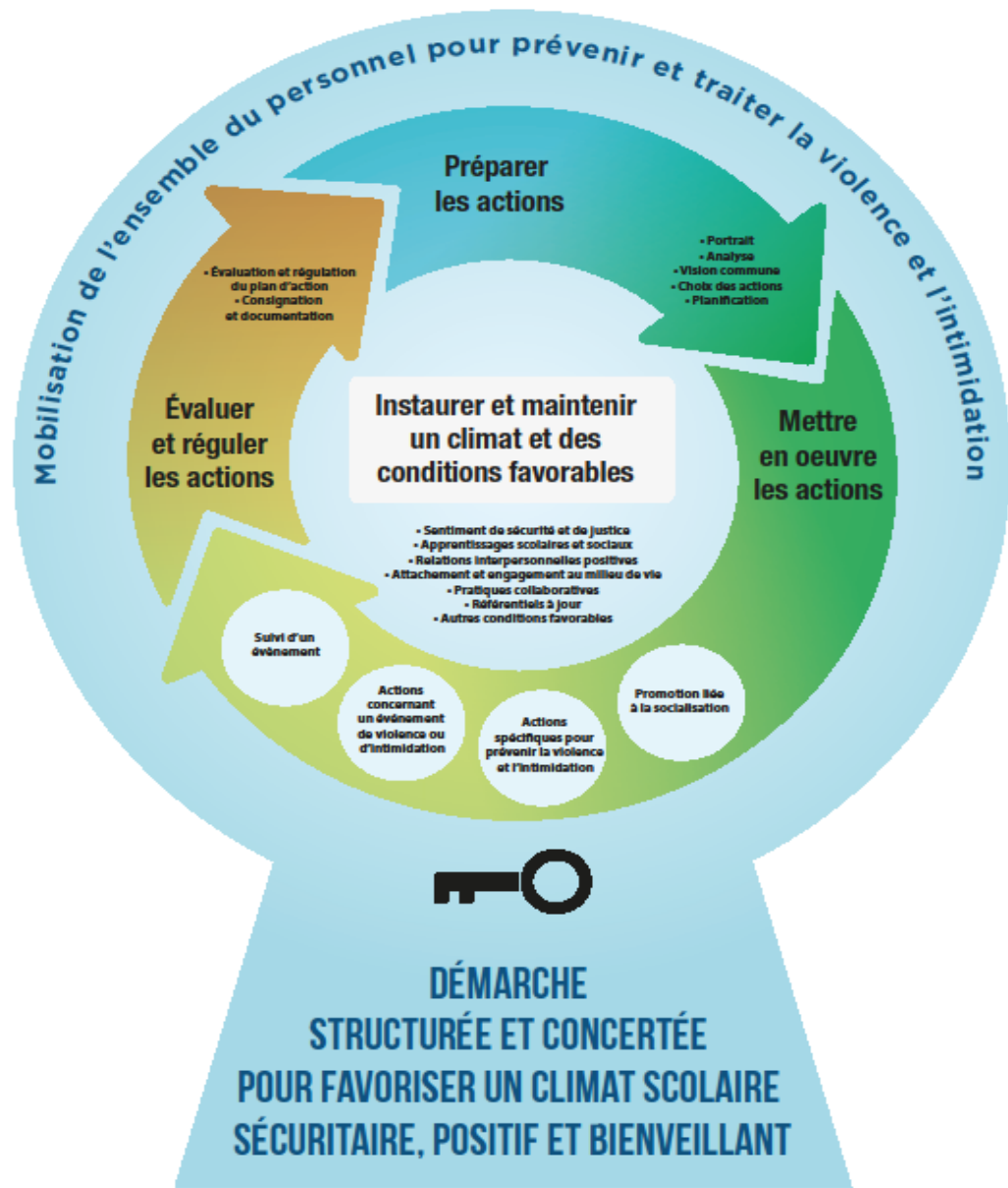
- ❖ Désignations comportementales (pairs)
  - Conduites (pro)sociales
  - Habilités à la résolution de conflits
  - Conduites agressives
  - Problèmes internalisés
  - Victimisation
- ❖ Habilités à la résolution de conflits (3<sup>e</sup> année et +)
- ❖ Victimisation (1<sup>e</sup> année et +)
- ❖ Environnement socio-éducatif (4<sup>e</sup> année et +)

## Parents

- ❖ Évaluation des conduites sociales de leur enfant
  - Conduites (pro)sociales
  - Habilités à la résolution de conflits
  - Conduites agressives
  - Problèmes internalisés

# QUESTIONNAIRE PERSONNEL SCOLAIRE ENVIRONNEMENT SOCIO-ÉDUCATIF (200 Q.)





# QUESTIONNAIRE PERSONNEL SCOLAIRE MOBILISATION ET MISE EN ŒUVRE DU PLAN DE LUTTE (ENVIRON 200 Q.)

# QUESTIONNAIRE ENSEIGNANTS

## ÉVALUATION DES CONDUITES SOCIALES DES ÉLÈVES - 1

- **ÉCHELLE DE RÉPONSE LIKERT À 4 NIVEAUX:** ÇA NE LUI RESSEMBLE PAS DU TOUT; UN PEU, ASSEZ, BEAUCOUP
- **PROBLÈMES DE CONDUITES EXTERNALISÉS ET D'AUTO-CONTRÔLE (8 ITEMS)**
  - UTILISE LA FORCE LA FORCE (OU MENACE DE LE FAIRE) AFIN DE DOMINER D'AUTRES JEUNES
  - LORSQU'UN JEUNE L'AGACE OU LE MENACE, IL/ELLE SE FÂCHE FACILEMENT (ET PEUT MÊME ALLER JUSQU'À LE FRAPPER)
  - S'EMPORTE FACILEMENT
  - SE BAT AVEC LES AUTRES ENFANTS
  - RIDICULISE FACILEMENT LES AUTRES ÉLÈVES
  - IGNORE LES DISTRACTIONS OU LES PROVOCATIONS (+)
  - ÉVITE LES PROBLÈMES (+)
  - UTILISE LE CONTRÔLE DE SOI (+)
- **PROBLÈMES DE CONDUITES INTERNALISÉS (3 ITEMS)**
  - À UNE FAIBLE CAPACITÉ DE CONCENTRATION
  - À TENDANCE À TRAVAILLER SEUL DANS SON COIN
  - INQUIET-E. PLUSIEURS CHOSE L'INQUIÈTE.

# QUESTIONNAIRE ENSEIGNANTS

## ÉVALUATION DES CONDUITES SOCIALES DES ÉLÈVES - 2

### • PROSOCIALITÉ ET SYMPATHIE (5 ITEMS)

- OFFRE D'AIDER UN ENFANT (AVEC OU SANS SOLLICITATION DE SA PART) QUI A DE LA DIFFICULTÉ DANS UNE TÂCHE
- PARTAGE SES EFFETS AVEC LES AUTRES
- SAISIT L'OCCASION DE VALORISER LE TRAVAIL D'UN CAMARADE MOINS HABILE (QECP)
- ESSAIE D'ARRÊTER UNE QUERELLE OU UNE DISPUTE ENTRE ENFANT (QECP- MÉDIATION)
- CONSOLE UN ENFANT QUI A DE LA PEINE OU RASSURE CELUI QUI ÉPROUVE DES CRAINTES
- MONTRE DE LA SYMPATHIE (OU DE LA COMPRÉHENSION) POUR UN ENFANT QUI COMMET UNE ERREUR OU RENCONTRE DES PROBLÈMES

### • GESTION DES ÉMOTIONS NÉGATIVES (3 ITEMS)

- QUAND IL SE FÂCHE OU SE MET EN COLÈRE TROP VITE À L'ENDROIT D'UN CAMARADE, (IL/ELLE) EST CAPABLE DE S'EXCUSER OU DE LUI EXPLIQUER POURQUOI IL A RÉAGI AINSI
- EST CAPABLE DE DIRE (D'EXPLIQUER) CE QU'IL/ELLE RESSENT LORSQU'IL/ELLE EST À L'ENVERS
- LORSQUE LES AUTRES LE DÉRANGENT, (IL/ELLE) EST CAPABLE DE DIRE CE QUI LE DÉRANGE PLUTÔT DE LEUR DIRE SIMPLEMENT D'ARRÊTER OU LEUR CRIER DES NOMS

### • CAPACITÉ À LA RÉOLUTION POSITIVE DE PROBLÈMES (4 ITEMS)

- FACE À UNE SITUATION PROBLÉMATIQUE, RECONNAÎT LA DIFFICULTÉ
- TROUVE DES IDÉES POUR RÉGLER LA DIFFICULTÉ
- FACE À UNE SITUATION PROBLÉMATIQUE, ARRIVE GÉNÉRALEMENT À SES FINS DE FAÇON SATISFAISANTE POUR LUI ET LES AUTRES
- APRÈS UNE TENTATIVE INFRUCTUEUSE CHANGE DE STRATÉGIE OU RÉAJUSTE SA STRATÉGIE

# QUESTIONNAIRE ENSEIGNANTS

## ÉVALUATION DES CONDUITES SCOLAIRES DES ÉLÈVES - 3

- **EST-CE QUE CET(TE) ÉLÈVE ÉPROUVE DES DIFFICULTÉS IMPORTANTES DANS LES DOMAINES SUIVANTS ((1=OUI / 0=NON / 9=JE NE SAIS PAS).**
  - LE RENDEMENT ACADÉMIQUE
  - LA MOTIVATION AU TRAVAIL SCOLAIRE
  - L'ASSIDUITÉ EN CLASSE
  - LES PROBLÈMES ÉMOTIFS OU LES PROBLÈMES DE COMPORTEMENT
  - LES RELATIONS AVEC LES AUTRES



# DÉSIGNATIONS COMPORTEMENTALES PAR LES PAIRS

## • DÉSIGNATIONS POSITIVES, NÉGATIVES ET D'AMITIÉ

- ENCERCLE LA PHOTO/FAIT UN « X » DANS LA CASE LES NOMS **DES TROIS** ENFANTS AVEC QUI TU AIMES LE PLUS JOUER
- ....LES NOMS DES **DES TROIS** ENFANTS AVEC QUI TU AIMES LE MOINS JOUER
- ....LES NOMS DES ENFANTS QUI SONT TES **CINQ** MEILLEURS AMIS

## • DÉSIGNATIONS PROSOCIALES

- ....LE NOM DES ENFANTS QUI AIDENT LE PLUS LES AUTRES
- ....LE NOM DES ENFANTS QUI PARTAGENT LE PLUS AVEC LES AUTRES
- ....LE NOM DES ENFANT QUI DISENT LE PLUS SOUVENT DES CHOSES GENTILES AUX AUTRES (NOUVELLE DÉSIGNATION

## • DÉSIGNATIONS DES PROBLÈMES DE CONDUITE EXTERNALISÉES

- ...LE NOM DES ENFANTS QUI SE CHICANENT LE PLUS AVEC LES AUTRES
- ... LE NOM DES ENFANTS MENACENT OU FAIT MAL AUX AUTRES LES AUTRES POUR OBTENIR CE QU'IL VEUT (AGRESSIVITÉ PROACTIVE – MODIFIÉE DU PEI)
- ...LE NOM DES ENFANTS QUI SE FÂCHENT FACILEMENT ET (OU?) FRAPPENT LES AUTRES QUAND ILS SE FONT AGACER (AGRESSIVITÉ RÉACTIVE – PEI)
- ...LE NOM DES ENFANTS QUI RIENT SOUVENT DES AUTRES (QUAND ILS FONT DES ERREURS?) (AGRESSIVITÉ RELATIONNELLE/DÉNIGREMENT)
- ...LE NOM DES ENFANTS SE BATTENT AVEC LES AUTRES

## • DÉSIGNATIONS DES PROBLÈMES DE CONDUITE INTERNALISÉES

- ...LE NOM DES ENFANTS QUI JOUENT SOUVENT SEULS
- ...LE NOM DES ENFANTS QUI SONT TROP GÊNÉS POUR SE FAIRE DES AMIS

## • COMMUNICATION ET EXPRESSION DES ÉMOTIONS NÉGATIVES

- ...LE NOM DES ENFANTS QUI SONT LE PLUS CAPABLES DE DIRE COMMENT ILS SE SENTENT QUAND ILS SONT TRISTES OU FÂCHÉS

## • GESTION DES ÉMOTIONS (COLÈRE)/AUTOCONTRÔLE

- ...LE NOM DES ENFANTS SONT LE PLUS CAPABLES DE GARDER LEUR CALME MÊME QUAND ON LES DÉRANGE OU ON LEUR CRIE DES NOMS

## • EMPATHIE/SYMPATHIE

- ....LE NOM DES ENFANTS SONT LE PLUS CAPABLE DE CONSOLER UN ÉLÈVE QUI A DE LA PEINE OU QUI A PEUR

## • RÉSOLUTION DE CONFLITS ET RECHERCHE DE SOLUTIONS

- ....LE NOM DES ENFANTS QUI SONT LES PLUS CAPABLES DE RÉGLER LEUR CHICANE AVEC LES AUTRES ÉLÈVES.



# QUESTIONNAIRE ÉLÈVES (AUTO-RAPPORTÉ) HABILETÉS À LA RÉOLUTION DE CONFLITS

- RÉPONDU PAR LES ÉLÈVES DE LA 3E À LA 6E ANNÉE
- DIMENSIONS ANALYSÉES (À PARTIR D'UNE QUINZAINES DE QUESTIONS):
  - ATTITUDES D'ÉVITEMENT FACE À UN CONFLIT (-)
  - CHOIX DE SOLUTIONS NÉGATIVES (-)
  - CHOIX DE SOLUTIONS POSITIVES (+)
  - ÉVALUATION DES CONSÉQUENCES POSITIVES (+)

# VICTIMISATION: DÉSIGNATIONS DES PAIRS ✨

- **DÉSIGNATIONS DES PAIRS (ITEMS DE HODGES, MALONE & PERRY - PEER NOMINATION INVENTORY)**
  - LES ENFANTS SE MOQUENT DE LUI.
  - IL SE FAIT BATTRE PAR LES AUTRES.
  - IL SE FAIT TRAITER DE NOMS PAR LES AUTRES ENFANTS.
  - LES ENFANTS LUI FONT DES CHOSES MÉCHANTES
  - IL SE FAIT TAQUINER PAR LES AUTRES ENFANTS.
  - IL SE FAIT FRAPPER ET POUSSER PAR LES AUTRES ENFANTS.
  - LES ENFANTS ESSAIENT DE BLESSER SES SENTIMENTS.

# VICTIMISATION: QUESTIONNAIRE DES ÉLÈVES (AUTO-RAPPORTÉ)

- **QUESTIONNAIRE AUTO-RAPPORTÉ (DESJARDINS, YEUNG THOMPSON, SUKHAWATHANAKUL, LEADBEATER ET MACDONALD, 2013; P.5) TIRÉ DU THE SEQ-S. CHILDREN'S REPORTS OF PEER VICTIMIZATION AND RECEIPT OF PROSOCIAL ACTS (CRICK & GROTPETER, 1996).**
  - ITEMS THAT ASKED CHILDREN TO RATE HOW OFTEN THEY EXPERIENCED OVERT VICTIMIZATION, E.G.:
    - “HOW OFTEN DO YOU GET PUSHED OR SHOVED BY ANOTHER KID AT SCHOOL?”), *RELATIONAL VICTIMIZATION* (E.G., “HOW OFTEN DOES ANOTHER KID TELL LIES ABOUT YOU TO MAKE OTHERS NOT LIKE YOU ANYMORE?”)
  - ON A 3-POINT VISUALLY AIDED LIKERT SCALE (X NEVER, E SOMETIMES, AND □ ALMOST ALL THE TIME). THIS SCALE WAS ADAPTED.... TO FACILITATE EASE OF UNDERSTANDING FOR YOUNGER CHILDREN (LEADBEATER & HOGLUND, 2009; LEADBEATER ET AL., 2003; LEADBEATER & SUKHAWATHANAKUL, 2011).
  - TWO PRACTICE ITEMS WERE USED TO FAMILIARIZE CHILDREN WITH THE RESPONSE SCALE. DURING ADMINISTRATION.
  - ADULTS READ THE SEQ-S ITEMS ALOUD, INSTRUCTED CHILDREN TO FOLLOW ALONG USING A BRIGHTLY COLORED PIECE OF PAPER, AND CIRCULATED AROUND THE ROOM TO ENSURE THAT CHILDREN WERE RESPONDING TO APPROPRIATE ITEMS.
- CRONBACH'S .76 FOR OVERT VICTIMIZATION (1. HIT 2. YELL/NAMES 3. PUSH/SHOVE 4. KICK/PULL, 5. BEAT UP)
- CRONBACH'S .72 FOR RELATIONAL VICTIMIZATION (1. LEAVE OUT 2. GET BACK 3. TELL LIES 4. WON'T LIKE 5. SAY MEAN) (LEADBEATER ET AL., 2003).

# QUESTIONNAIRE ÉLÈVES (4<sup>E</sup>, 5<sup>E</sup> ET 6<sup>E</sup>)

## ENVIRONNEMENT SOCIO-ÉDUCATIF (QES OU SÉVEQ)

- 212 QUESTIONS, RÉPARTIES SELON TROIS GRANDS THÈMES:
  - **PERCEPTION DES CLIMATS**
    - RELATIONNEL, ÉDUCATIF, DE SÉCURITÉ, DE JUSTICE ET D'APPARTENANCE
  - **PERCEPTION DES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS ET DES AUTRES ADULTES**
    - ENCADREMENT ET RÉGULATION DES COMPORTEMENT DES ÉLÈVES
    - PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ET DE SOUTIEN AUX APPRENTISSAGES
  - **LES PROBLÈMES**
    - PERCEPTION DE LA VIOLENCE
    - COMPORTEMENTS AGRESSIFS EXPRIMÉS (AUTO-RAPPORTÉS)
    - VICTIMISATION (AUTO-RAPPORTÉS)
    - AUTRES PROBLÈMES SCOLAIRES
- VOIR LE QUESTIONNAIRE POUR LE PLUS DÉTAILS

# QUESTIONNAIRE PARENTS

## ÉVALUATION DES CONDUITES SOCIALES DE LEUR ENFANT



- ESSENTIELLEMENT LES MÊMES QUESTIONS QUE POUR LE QUESTIONNAIRE DES ENSEIGNANTS (AVEC DE LÉGERS AJUSTEMENTS):
  - QUELQUES EXEMPLES: « À LA MAISON ET DANS SES TEMPS LIBRES À L'EXTÉRIEUR DE L'ÉCOLE, MON ENFANT... »
    - PARTAGE SON MATÉRIEL AVEC LES AUTRES
    - RÉSISTE AUX DEMANDES (OU AUX CONSIGNES) À LA MAISON
    - A TENDANCE À TRAVAILLER SEUL DANS SON COIN
    - EST CAPABLE DE DIRE (D'EXPLIQUER) CE QU'IL/ELLE RESSENT LORSQU'IL/ELLE EST À L'ENVERS
- ÉCHELLE DE RÉPONSES:
  - ÇA NE LUI RESSEMBLE PAS DU TOUT
  - ÇA NE LUI RESSEMBLE UN PEU
  - ÇA NE LUI RESSEMBLE ASSEZ
  - ÇA NE LUI RESSEMBLE BEAUCOUP

# PLAN D'ANALYSE DES DONNÉES (ÉTUDES D'IMPACTS)

- **MODÉLISATION DE L'ANALYSE MULTINIVEAUX (PROPOSITION)**

- **NIVEAU 1 DU MODÈLE:**

- $Y = B_0 + B_1 * (\text{TEMPS}) + R$

- **NIVEAU 2 DU MODÈLE:**

- $B_0 = \beta_{00} + \beta_{01} * (\text{SEXE}) + \beta_{02} * (\text{NIV.SOCIOÉC.}) + \beta_{03} * (\text{NIV. SCOLAIRE}) + \beta_{04} * (\text{EXPOSITION\_PROGRAM}^{**}) + U_0$

- CORRESPOND À L'ORDONNÉE À L'ORIGINE.

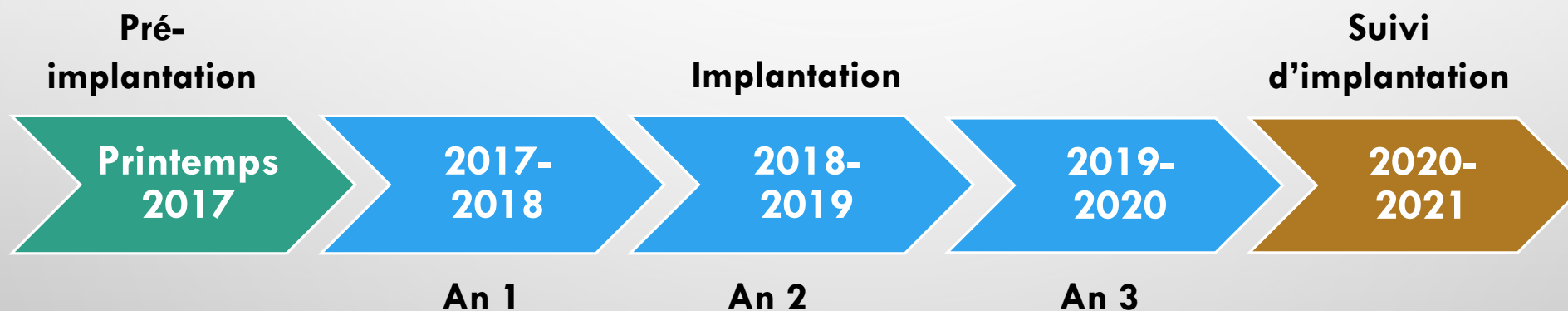
- $B_1 = \beta_{10} + \beta_{11} * (\text{SEXE}) + \beta_{12} * (\text{NIV.SOCIOÉC.}) + \beta_{13} * (\text{NIV. SCOLAIRE}) + \beta_{14} * (\text{EXPOSITION\_PROGRAM - CLASSE}^{**}) + U_1$

- CORRESPOND À LA PENTE DE LA DROITE.

- **AJOUT D'UN TROISIÈME NIVEAU (EXPOSITION\_ÉCOLES)?**

- \*\*: CETTE VARIABLE PEUT ÊTRE REMPLACÉ PAR UN AUTRE INDICE D'IMPLANTATION (VOIR PLUS LOIN)

# ÉTUDE D'IMPLANTATION DÉROULEMENT ET ÉCHÉANCIER DE LA COLLECTE DES DONNÉES





# PRÉ-IMPLANTATION PRINTEMPS 2017



Écoles  
DIRE

## Tout le personnel de l'école

- ❖ Questionnaire
  - Environnement socio-éducatif (QES ou SÉVEQ)
  - Mobilisation et mise en œuvre du plan de lutte (loi 56)

Groupe de  
comparaison

## Enseignant(e)s titulaires

- ❖ Questionnaire et focus groupes
  - L'utilisation de la littérature de jeunesse dans l'enseignement
  - Besoins spécifique (formation, ressources, etc.) pour réaliser le programme

## Direction et membres du comité de mise en œuvre du programme DIRE

- ❖ Entrevues individuelles (direction) et de groupes sur les conditions de départ
  - Mobilisation (engagement) de l'équipe école à l'égard de la prévention universelle de la violence en général et du programme DIRE en particulier
  - Arrimage du programme DIRE avec le plan de lutte de l'école pour prévenir et réduire la violence
  - Besoins et défis chez personnel pour implanter DIRE
  - Planification et ressources requises pour le lancement et la mise en œuvre du programme dès la mi-octobre de la prochaine année scolaire

# IMPLANTATION AN 1 2017-2018



- **TOUT LE PERSONNEL DE L'ÉCOLE**

- ❖ QUESTIONNAIRE

- ENVIRONNEMENT SOCIO-ÉDUCATIF (QES OU SÉVEQ)

} **Groupe de  
comparaison**

- **ENSEIGNANT(E)S TITULAIRES**

- ❖ JOURNAUX DE BORD (LOG BOOK), QUESTIONNAIRE DE FIN D'ANNÉE ET FOCUS GROUPES

- LE NOMBRE ET LES PLANS DE LEÇONS SPÉCIFIQUES UTILISÉS PAR ENSEIGNANTES
- LE NIVEAU DE PARTICIPATION DES ÉLÈVES (DÉROULEMENT, SATISFACTION, ETC.)
- SATISFACTION À L'ÉGARD DES PLANS DE LEÇONS ( INCLUANT LA FORMATION/ACCOMPAGNEMENT REÇU, RESSOURCES, PLANIFICATION, DÉROULEMENT, ETC.)
- LES ÉLÉMENTS À AMÉLIORER ( INCLUANT LA FORMATION/ACCOMPAGNEMENT REÇU, RESSOURCES, PLANIFICATION, DÉROULEMENT, ETC.)
- BESOINS SPÉCIFIQUES/PARTICULIERS D'ANIMATIONS AVEC CERTAINS ÉLÈVES
- INTÉGRATION DES ACTIVITÉS ET DES PLANS DE LEÇON AUX AUTRES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT (CURRICULUM)
- UTILISATION DES CONTENUS DES PLANS DE LEÇON LORS DE SITUATIONS PROBLÉMATIQUES ENTRE LES ÉLÈVES (TRANSFERT, GÉNÉRALISATION)

- **DIRECTION ET MEMBRES DU COMITÉ DE MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME DIRE**

- ❖ ENTREVUES INDIVIDUELLES (DIRECTION) ET DE GROUPES SUR LA MISE EN ŒUVRE INITIALE DU PROGRAMME (1<sup>ÈRE</sup> ANNÉE)

- MOBILISATION (ENGAGEMENT) DE L'ÉQUIPE ÉCOLE À L'ÉGARD DE LA PRÉVENTION UNIVERSELLE DE LA VIOLENCE EN GÉNÉRAL ET DU PROGRAMME DIRE EN PARTICULIER
- ARRIMAGE DU PROGRAMME DIRE AVEC LE PLAN DE LUTTE DE L'ÉCOLE POUR PRÉVENIR ET RÉDUIRE LA VIOLENCE
- BESOINS ET DÉFIS CHEZ PERSONNEL POUR IMPLANTER EFFICACEMENT DIRE
- PLANIFICATION ET RESSOURCES REQUISES POUR LE LANCEMENT ET LA MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME
- ACTIVITÉS SPÉCIFIQUES MENÉES PAR LES MEMBRES DU COMITÉ POUR ACCOMPAGNER LES ENSEIGNANTS-ES ET LE RESTE DU PERSONNEL SCOLAIRE L'IMPLANTATION DE DIRE

Écoles  
DIRE

# IMPLANTATION AN 2 2018-2019



- **TOUT LE PERSONNEL DE L'ÉCOLE**

- ❖ QUESTIONNAIRE (À CONFIRMER)

- ENVIRONNEMENT SOCIO-ÉDUCATIF (QES OU SÉVEQ)
- MOBILISATION ET MISE EN ŒUVRE DU PLAN DE LUTTE (LOI 56)



## Groupe de comparaison

### ENSEIGNANT(E)S TITULAIRES

- ❖ JOURNAUX DE BORD (LOG BOOK), QUESTIONNAIRE DE FIN D'ANNÉE ET FOCUS GROUPES
  - LE NOMBRE ET LES PLANS DE LEÇONS SPÉCIFIQUES UTILISÉS PAR ENSEIGNANTES
  - LE NIVEAU DE PARTICIPATION DES ÉLÈVES (DÉROULEMENT, SATISFACTION, ETC.)
  - SATISFACTION À L'ÉGARD DES PLANS DE LEÇONS ( INCLUANT LA FORMATION/ACCOMPAGNEMENT REÇU, RESSOURCES, PLANIFICATION, DÉROULEMENT, ETC.)
  - LES ÉLÉMENTS À AMÉLIORER ( INCLUANT LA FORMATION/ACCOMPAGNEMENT REÇU, RESSOURCES, PLANIFICATION, DÉROULEMENT, ETC.)
  - BESOINS SPÉCIFIQUES/PARTICULIERS D'ANIMATIONS AVEC CERTAINS ÉLÈVES
  - INTÉGRATION DES ACTIVITÉS ET DES PLANS DE LEÇON AUX AUTRES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT (CURRICULUM)
  - UTILISATION DES CONTENUS DES PLANS DE LEÇON LORS DE SITUATIONS PROBLÉMATIQUES ENTRE LES ÉLÈVES (TRANSFERT, GÉNÉRALISATION)

### DIRECTION ET MEMBRES DU COMITÉ DE MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME DIRE

- ❖ ENTREVUES INDIVIDUELLES (DIRECTION) ET DE GROUPES SUR LA POURSUITE DE LA MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME (2<sup>E</sup> ANNÉE)
  - MOBILISATION (ENGAGEMENT) DE L'ÉQUIPE ÉCOLE À L'ÉGARD DE LA PRÉVENTION UNIVERSELLE DE LA VIOLENCE EN GÉNÉRAL ET DU PROGRAMME DIRE EN PARTICULIER
  - ARRIMAGE DU PROGRAMME DIRE AVEC LE PLAN DE LUTTE DE L'ÉCOLE POUR PRÉVENIR ET RÉDUIRE LA VIOLENCE
  - BESOINS ET DÉFIS CHEZ PERSONNEL POUR IMPLANTER EFFICACEMENT DIRE
  - PLANIFICATION ET RESSOURCES REQUISES POUR LE LANCEMENT ET LA MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME
  - ACTIVITÉS SPÉCIFIQUES MENÉES PAR LES MEMBRES DU COMITÉ POUR ACCOMPAGNER LES ENSEIGNANTS-ES ET LE RESTE DU PERSONNEL SCOLAIRE L'IMPLANTATION DE DIRE

# IMPLANTATION AN 3 2019-2020



## • TOUT LE PERSONNEL DE L'ÉCOLE

### ❖ QUESTIONNAIRE (À CONFIRMER)

- ENVIRONNEMENT SOCIO-ÉDUCATIF (QES OU SÉVEQ)
- MOBILISATION ET MISE EN ŒUVRE DU PLAN DE LUTTE (LOI 56)

## • ENSEIGNANT(E)S TITULAIRES

### ❖ JOURNAUX DE BORD (LOG BOOK), QUESTIONNAIRE DE FIN D'ANNÉE ET FOCUS GROUPES

- LE NOMBRE ET LES PLANS DE LEÇONS SPÉCIFIQUES UTILISÉS PAR ENSEIGNANTES
- LE NIVEAU DE PARTICIPATION DES ÉLÈVES (DÉROULEMENT, SATISFACTION, ETC.)
- SATISFACTION À L'ÉGARD DES PLANS DE LEÇONS ( INCLUANT LA FORMATION/ACCOMPAGNEMENT REÇU, RESSOURCES, PLANIFICATION, DÉROULEMENT, ETC.)
- LES ÉLÉMENTS À AMÉLIORER ( INCLUANT LA FORMATION/ACCOMPAGNEMENT REÇU, RESSOURCES, PLANIFICATION, DÉROULEMENT, ETC.)
- BESOINS SPÉCIFIQUES/PARTICULIERS D'ANIMATIONS AVEC CERTAINS ÉLÈVES
- INTÉGRATION DES ACTIVITÉS ET DES PLANS DE LEÇON AUX AUTRES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT (CURRICULUM)
- UTILISATION DES CONTENUS DES PLANS DE LEÇON LORS DE SITUATIONS PROBLÉMATIQUES ENTRE LES ÉLÈVES (TRANSFERT, GÉNÉRALISATION)

## • DIRECTION ET MEMBRES DU COMITÉ DE MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME DIRE

### ❖ ENTREVUES INDIVIDUELLES (DIRECTION) ET DE GROUPES SUR LA PÉRENNISATION DU PROGRAMME (3<sup>E</sup> ANNÉE)

- MOBILISATION (ENGAGEMENT) DE L'ÉQUIPE ÉCOLE À L'ÉGARD DE LA PRÉVENTION UNIVERSELLE DE LA VIOLENCE EN GÉNÉRAL ET DU PROGRAMME DIRE EN PARTICULIER
- ARRIMAGE DU PROGRAMME DIRE AVEC LE PLAN DE LUTTE DE L'ÉCOLE POUR PRÉVENIR ET RÉDUIRE LA VIOLENCE
- BESOINS ET DÉFIS CHEZ PERSONNEL POUR IMPLANTER EFFICACEMENT DIRE
- PLANIFICATION ET RESSOURCES REQUISES POUR LE LANCEMENT ET LA MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME
- ACTIVITÉS SPÉCIFIQUES MENÉES PAR LES MEMBRES DU COMITÉ POUR ACCOMPAGNER LES ENSEIGNANTS-ES ET LE RESTE DU PERSONNEL SCOLAIRE L'IMPLANTATION DE DIRE

# SUIVI D'IMPLANTATION AN 4 2020-2021



## • TOUT LE PERSONNEL DE L'ÉCOLE

### ❖ QUESTIONNAIRE

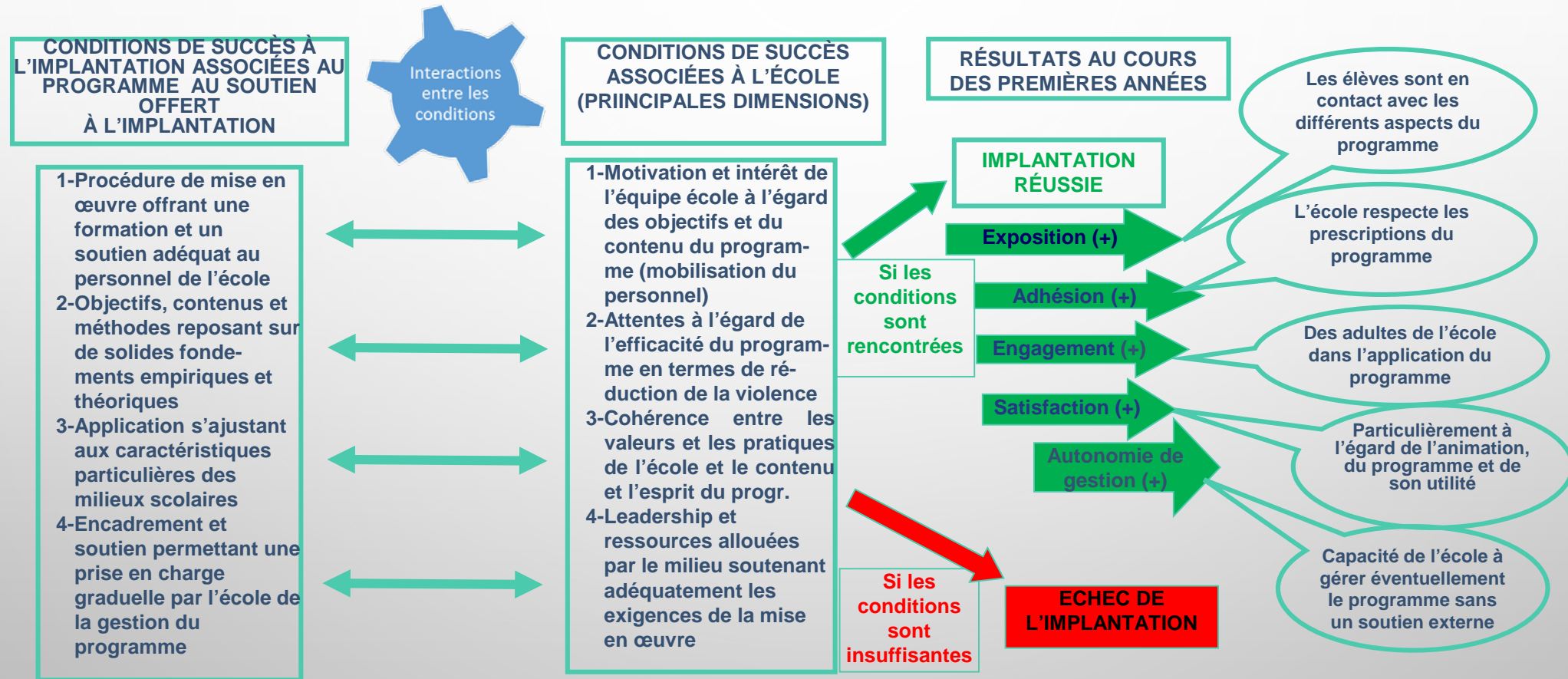
- ENVIRONNEMENT SOCIO-ÉDUCATIF (QES OU SÉVEQ)
- MOBILISATION ET MISE EN ŒUVRE DU PLAN DE LUTTE (LOI 56)

## • ENSEIGNANTS-ES, DIRECTION, MEMBRES DU COMITÉ DE MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME DIRE, AUTRES INTERVENANTS DE L'ÉCOLE

### ❖ ENTREVUES INDIVIDUELLES (DIRECTION) ET DE GROUPES SUR L'APPROPRIATION ET LA PÉRENNISATION DU PROGRAMME (4<sup>E</sup> ANNÉE)

- MOBILISATION (ENGAGEMENT) DE L'ÉQUIPE ÉCOLE À L'ÉGARD DE LA PRÉVENTION UNIVERSELLE DE LA VIOLENCE EN GÉNÉRAL ET DU PROGRAMME DIRE EN PARTICULIER
- ARRIMAGE DU PROGRAMME DIRE AVEC LE PLAN DE LUTTE DE L'ÉCOLE POUR PRÉVENIR ET RÉDUIRE LA VIOLENCE
- BESOINS ET DÉFIS CHEZ PERSONNEL POUR IMPLANTER EFFICACEMENT DIRE
- PLANIFICATION ET RESSOURCES REQUISES POUR LE LANCEMENT ET LA MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME
- ACTIVITÉS SPÉCIFIQUES MENÉES PAR LES MEMBRES DU COMITÉ POUR ACCOMPAGNER LES ENSEIGNANTS-ES ET LE RESTE DU PERSONNEL SCOLAIRE L'IMPLANTATION DE DIRE

# MODÈLE D'ANALYSE DE LA DYNAMIQUE DE LA MISE EN ŒUVRE D'UN PROGRAMME DE PRÉVENTION UNIVERSELLE DE LA VIOLENCE (ADAPTATION DE BOWEN ET AL., 2004 ET DE DEANE ET SCHNEIDER, 1998)





**DES QUESTIONS?**

**MERCI DE VOTRE ATTENTION ET BONNE  
FIN DE SEMAINE!**

