

Université du Québec à Montréal

Session automne 2003

La violence à l'école

travail remis à

André Sénécal, chargé de cours

Projet de perfectionnement en milieu de garde

FFM 3700-50

par

Warfia Derbal

Table des matières

<u>INTRODUCTION</u>	1
<u>1 LE PROGRAMME ÉDUCATIF</u>	2
<u>2 LA PROFESSION D'ÉDUCATRICE</u>	2
2.1 <u>L'AUTHENTICITÉ</u>	3
2.2 <u>LE RESPECT INCONDITIONNEL</u>	3
2.3 <u>L'EMPATHIE</u>	3
<u>3 LES COMPÉTENCES ET LES HABILITÉS DE L'ÉDUCATRICE</u>	4
<u>4 LA PROBLÉMATIQUE DE LA VIOLENCE. DES NOTIONS CLÉS.</u>	5
<u>5 L'AGRESSION EN MILIEU SCOLAIRE</u>	6
<u>6 L'INTIMIDATION PAR LES PAIRS EN CONTEXTE SCOLAIRE</u>	9
6.1 <u>DÉFINITION DE L'INTIMIDATION</u>	9
6.2 <u>PRÉVALENCE</u>	10
<u>7 CARACTÉRISTIQUES DE LA VICTIME</u>	11
<u>8 CARACTÉRISTIQUES DE L'INTIMIDATEUR</u>	13
<u>9 LES FACTEURS DE RISQUE</u>	15
9.1 <u>LES FACTEURS INDIVIDUELS</u>	15
9.2 <u>LES FACTEURS FAMILIAUX</u>	17
9.3 <u>LES FACTEURS SCOLAIRES</u>	22
9.4 <u>LES PAIRS</u>	25
9.5 <u>LE SYSTÈME DE PRODUCTION ET LES VALEURS</u>	25
<u>10 L'INTIMIDATION DE L'ENFANT</u>	29
10.1 <u>CE QUE LE PARENT DOIT SAVOIR, CE QU'IL PEUT FAIRE</u>	29
10.2 <u>INTIMIDATION ET RÉPARATION</u>	31
10.3 <u>RESTÉ BRANCHÉ SUR LA SOLUTION</u>	31
10.4 <u>FORTIFIER UN ENFANT QUI A COMMIS UNE ERREUR</u>	31
10.5 <u>TRAVAILLER À FAIRE COMPRENDRE AU FAUTIF LES CONSÉQUENCES DE SES GESTES SUR LES AUTRES</u>	32
10.6 <u>RESTEZ CENTRÉ SUR DES VALEURS UNIVERSELLES COMME LE RESPECT, LA CONFIANCE, LA RÉCIPROCITÉ, LA DIGNITÉ</u>	32
10.7 <u>CRÉATIVITÉ DANS L'ÉLABORATION DE MOYENS DE RÉPARATION : CONTRIBUTION POSITIVE</u>	33
10.8 <u>L'IMPORTANCE DES RÉACTIONS DU MILIEU</u>	33
<u>11 LA VIOLENCE DANS LES MÉDIAS DE DIVERTISSEMENT</u>	34
11.1 <u>PLUS SPECTACULAIRE, PLUS SADIQUE ET DAVANTAGE À CARACTÈRE SEXUEL</u>	35
11.2 <u>LA MONDIALISATION DES MÉDIAS</u>	36
11.3 <u>UNE VIOLENCE SANS CONSÉQUENCES NI JUGEMENT MORAL</u>	36
11.4 <u>SURVEILLANCE PARENTALE CONSEILLÉE ?</u>	37
11.5 <u>MUSIQUE ET VIDÉOCLIPS</u>	38
11.6 <u>JEUX VIDÉO</u>	39

11.7	SITES WEB	40
11.8	RECHERCHE SUR LES EFFETS DE LA VIOLENCE DANS LES MÉDIAS	42
11.9	VIOLENCE DANS LES MÉDIAS ET SANTÉ PUBLIQUE	44
11.10	VIOLENCE DANS LES MÉDIAS ET LIBERTÉ D'EXPRESSION	44
11.11	VIOLENCE DANS LES MÉDIAS ET INCIVILITÉ	46
11.12	ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET VIOLENCE DANS LES MÉDIAS	46
11.13	RÉPONSES DES GOUVERNEMENTS ET DE L'INDUSTRIE À LA VIOLENCE DANS LES MÉDIAS	48
11.14	POLITIQUES GOUVERNEMENTALES ET CODES VOLONTAIRES DE L'INDUSTRIE	49
11.15	L'AVENIR	52
12	LA PRÉVENTION	53
12.1	QU'EST-CE QUE LA PRÉVENTION ?	53
12.2	LES ÉCOLES ET LE TRAVAIL DE PRÉVENTION	54
12.3	PROGRAMMES DE L'EXTÉRIEUR OU PROGRAMMES INTERNES?	55
13	LES TENDANCES ACTUELLES ET LEURS RÉPERCUSSIONS SUR LES PROGRAMMES DE PRÉVENTION	57
13.1	FAIRE LA DIFFÉRENCE ENTRE GARÇONS ET FILLES	58
13.2	DE MULTIPLES PROGRAMMES AU FIL DU TEMPS	60
13.3	FORMATION DES ENSEIGNANTS ET DU PERSONNEL SCOLAIRE	63
13.4	MODIFIER LE CLIMAT DE L'ÉCOLE	63
13.5	LIENS ENTRE L'ÉCOLE ET LA COLLECTIVITÉ	66
13.6	PARTICIPATION ACTIVE DES PARENTS	66
13.7	PLANIFIER UNE RÉPONSE GLOBALE EN MATIÈRE DE PRÉVENTION DE LA VIOLENCE	67
14	LES ÉLÉMENTS À CONSIDÉRER POUR IMPLANTER UN PROGRAMME DE PRÉVENTION À L'ÉCOLE	68
14.1	L'INTÉGRITÉ	69
14.2	LE CONTEXTE	69
14.3	L'HYPOTHÈSE	69
14.4	L'OBJECTIF	70
14.5	L'INTERVENTION	70
14.6	LA CLIENTÈLE	71
14.7	LA DURÉE D'UN PROGRAMME	71
14.8	LE PERSONNEL	71
14.9	LE BUDGET	72
14.10	LE CHOIX D'UN MODÈLE D'ÉVALUATION	73
14.11	LES CRITÈRES POUR ÉVALUER L'IMPACT	73
14.12	TECHNIQUES D'INTERVENTION FACE AUX COMPORTEMENTS AGRESSIFS	74
14.13	INVENTAIRE DES PROGRAMMES VERS LE PACIFIQUE	77
	CONCLUSION	81
	RÉFÉRENCES	82

Introduction

Les manifestations de violence à l'école préoccupent de plus en plus d'acteurs : technocrates de l'éducation, commissaires et directeurs d'école, professionnels enseignants et non enseignants, journalistes, policiers, chercheurs, parents et élèves.

Nous vivons dans une société violente et continuellement, la télévision, les films, les potins, les journaux nous alimentent de violence, reflètent la violence de notre société et nous violentent même en nous montrant des gens qui s'entretuent avec des armes très sophistiquées.

Quel modèle de société les producteurs de films, de jeux électroniques, d'émissions pour jeunes enfants sont-ils en train d'instaurer ? Quel lobby est derrière cette déchéance ?

Sommes-nous en perte de nos valeurs, nos acquis ?

Si la société est violente et si l'école est une institution sociale, reflétant et reproduisant cette société, il n'est peut-être pas si absurde de se poser la question : L'école est-elle un lieu de violence ?

1 Le programme éducatif

Le programme éducatif comprend un ensemble d'activités et d'expériences qui sont progressivement reliées les unes aux autres et orientées vers un objectif. Un programme de qualité répond aux besoins communs et spécifiques des divers groupes d'âge ainsi qu'aux intérêts manifestés par les enfants. Les éducatrices qui ont une bonne connaissance d'elles-mêmes, de leur milieu, des enfants et de leurs besoins satisfont déjà aux conditions nécessaires à l'élaboration d'un programme éducatif de qualité.

2 La profession d'éducatrice

On peut définir le travail de l'éducatrice comme une façon d'aider une autre personne à grandir.

C'est l'interaction entre deux personnes lesquelles évoluent, se transforment et se respectent. L'éducatrice prend soin de l'enfant en se laissant guider par l'orientation de sa croissance afin de déterminer ce qu'elle doit faire et la façon dont elle doit réagir en se souciant de son bien-être et de sa sécurité.

Steve Musson définit les bases d'un acte éducatif par la disponibilité, l'écoute, l'encouragement, cela signifie savoir quand l'enfant traverse une période importante de son développement et être présent au moment opportun. Établir un vrai contact, une relation sincère, se montrer ouvert aux qualités particulières et uniques de l'enfant ne peuvent que l'aider à nouer de vrais liens d'amitié avec son entourage. La formation d'une solide relation interpersonnelle entre l'éducatrice et l'enfant est à la base de toute intervention en service de garde. Au cœur même de cette notion, il y a l'idée de relation

aidante ou de relation marquante.

Le psychologue Carl Rogers soutient que les enfants utilisent certains types de contacts humains pour changer, grandir et évoluer. Dans la plupart des cas, ce genre de croissance personnelle survient à la suite d'expériences vécues grâce à des relations positives. Les contacts interpersonnels qui aident les gens à grandir sont qualifiés de relation d'aide ou de relation marquante. Il y a trois caractéristiques principales dans une relation d'aide efficace : l'authenticité, le respect inconditionnel et l'empathie.

2.1 L'authenticité

Être authentique signifie se rendre "transparent" dans le sens où un enfant peut deviner ses sentiments (l'éducatrice) à travers ses actions et ses comportements. Cela signifie aussi chercher à établir une harmonie entre ce que l'éducatrice dit et ce qu'elle fait.

2.2 Le respect inconditionnel

Traiter un enfant avec respect, inconditionnellement, il est accepté comme une personne de plein droit, cela signifie qu'il est apprécié et estimé sans égard à la façon dont il se comporte, à ce qu'il pense et à ce qu'il éprouve.

2.3 L'empathie

L'empathie est la capacité d'identifier les émotions et le point de vue d'une autre personne.

Une personne attentionnée ressent le besoin constant de comprendre l'autre afin

de saisir chacune de ses émotions et chacun de ses messages tels qu'elle les perçoit à ce moment précis.

Faire preuve d'empathie peut vouloir dire suspendre notre jugement par rapport à un événement particulier et canaliser les énergies uniquement pour essayer de découvrir le point de vue de l'enfant.

3 Les compétences et les habiletés de l'éducatrice

Pour être efficace, l'éducatrice doit posséder un certain nombre d'aptitudes et de compétences qu'elle peut développer et acquérir en vue de pratiquer cette profession :

- 4 L'aptitude à comprendre les enfants et leurs comportements ;
- 5 La capacité à placer l'enfant au centre des préoccupations ;
- 6 La capacité à améliorer l'image et l'estime de soi des enfants ;
- 7 La capacité à communiquer efficacement ;
- 8 La capacité à établir des liens significatifs ;
- 9 La capacité à utiliser des techniques d'intervention positives.

4 La problématique de la violence. Des notions clés.

Les recherches sur la violence ont été particulièrement concentrées sur les actes jugés socialement négatifs, destructeurs, antisociaux et illégaux.

Les concepts d'« agressivité », d'« agression » et de « violence » sont

généralement employés de manière interchangeable, autant dans le langage populaire que dans la littérature scientifique. Cette situation occasionne de nombreuses polémiques et malentendus quand nous référons à ces entités distinctes. Quelques nuances permettent de saisir leur signification générale.

La notion d'« agressivité » renvoie à un état, une tendance, un trait de personnalité et une énergie pulsionnelle à s'affirmer aux dépens d'autrui. Elle serait jugée constructive ou destructive en fonction des normes dominantes dans une société. (Fromm, 1973, Travis, 1984)

Les concepts d'« agression » et de « violence » soulèvent quant à eux plusieurs différends. Les définitions retenues mettent généralement l'accent sur le passage à l'acte, c'est-à-dire sur les gestes posés par une personne dans certains contextes et jugés socialement inacceptables. (Mouraut, 1984)

L'« agression » représente au sens large un mode d'expression utilisant un pouvoir pour organiser un rapport social qui portera un préjudice à autrui. La « violence » constitue une forme d'agression jugée socialement plus grave. Ces deux dernières définitions s'appuient également sur des variables culturelles et sociales pour déterminer les seuils d'antisocialité et de gravité. (Michaud, 1986 ; Moser, 1987)

En résumé, l'agressivité renvoie à une disposition mentale, l'agression à un mode d'expression et la violence à une forme d'expression jugée socialement plus grave dans les contextes où elle se manifeste.

5 L'agression en milieu scolaire

La violence à l'école est une réalité. Qu'en est-il de la violence de l'école ? Est-il possible que l'une n'aille pas sans l'autre ?

Dans les pays industrialisés, les structures scolaires présentent plusieurs signes d'essoufflement malgré les sommes colossales qui y sont investies. De nombreux rapports de recherches et de commissions d'enquête recommandent de réorienter les programmes éducatifs. Un très grand nombre d'étudiants ont des comportements stéréotypés alors qu'ils devraient être en mesure de développer leur imagination créatrice et de travailler en coopération pour tenter de résoudre les nouveaux problèmes qui se présenteront à eux dans l'avenir (Associated Press, 1988).

Plusieurs études vont jusqu'à remettre en cause les finalités de l'école en la qualifiant davantage de centre de surveillance, de garderie, d'usine de formation pour chômeurs et consommateurs dociles. Les représentants scolaires auraient dans ce sens intérêt à faire savoir rapidement aux citoyens qu'il y règne un climat d'ordre et de paix propice à l'apprentissage plutôt que d'approfondir ces questions (Brauverman, 1976 ; Etzioni, 1971 ; Gorz, 1978 ; Illich, 1971 ; Paré, 1977). L'école pourrait être porteuse de violence par sa façon de distribuer le savoir. La fréquentation obligatoire, l'enseignement hiérarchique basé sur les cours magistraux, l'individualisme, la compétition et la performance ne conviennent pas à tous les élèves.

Le droit à la différence se traduit plus souvent qu'autrement par un renvoi à des services d'encadrement spécialisé sanctionnant la déviance, la médiocrité et l'échec.

L'élève doit s'adapter à l'école alors que l'inverse semble rarement se produire.

Ce climat pédagogique peut être source de stress et créer des conflits susceptibles d'entraîner la révolte et le désengagement de plusieurs élèves qui s'y retrouvent perdants.

L'agression deviendrait une réponse à l'impuissance, au tiraillement, au mépris et au rejet vécus dans le milieu scolaire. (Audy, 1989 ; Defrance, 1988 ; Demers, 1980 ; Paré, 1991)

À la deuxième conférence mondiale sur la violence à l'école qui s'est tenue du 11 au 14 mai 2003 à Québec, Jacques Hébert, professeur à l'École de travail social de l'UQAM pose comme hypothèse que la violence se veut une réponse aux violences sociales dont l'école est l'une des composantes. Accepter d'en parler, c'est confronter la face d'ombre du problème de la violence à l'école et, du même coup, éliminer la loi du silence qui sévit depuis plusieurs années.

Le style de gestion imposé par la direction, les situations de violence verbale, peut-être même physique, jamais dénoncées : voilà de quoi instaurer une violence intra-muros, une violence que subissent les jeunes. Prenons par exemple le code de vie. Dans certaines écoles, il tient davantage d'un code disciplinaire, où chaque article, rédigé à la manière d'une loi, commence par " l'élève doit ". Ce que nous exigeons des jeunes, on doit l'exiger des adultes. Il faut se questionner sur l'efficacité et la cohérence de la communication à sens unique dans un système d'éducation, quand on priorise l'application de la tolérance zéro, il faut l'appliquer à tout le monde de l'école.

Malgré un portrait peu reluisant de la situation, Jacques Hébert propose des

solutions ou des principes à adopter. En voici quelques-uns :

- 10 s'ouvrir à l'autre et cesser d'avoir peur de la différence ;
- 11 adhérer à des valeurs pacifiques ;
- 12 accepter de se remettre en question ;
- 13 créer un climat de respect mutuel ;
- 14 distinguer autoritarisme et autorité ;
- 15 mettre sur pied un comité paix, etc.

Évidemment, avant d'envisager une réforme des comportements, encore faut-il admettre qu'il y ait un problème. Une étape que refusent de faire bon nombre de gens du milieu scolaire, déplore M. Hébert.

6 L'intimidation par les pairs en contexte scolaire

Aujourd'hui, la violence dans la société est très présente et le phénomène d'intimidation est devenu une menace pour la sécurité physique et émotionnelle des élèves (Gorenty, Jens, Porter, Soger et Short-Caurilli, 1997), selon Williams (1998), les facteurs qui contribuent à la violence chez les jeunes reflètent des tendances de la société dans laquelle ils vivent et les écoles en sont le reflet.

Voilà pourquoi il est important d'agir rapidement en contexte scolaire afin d'offrir un milieu sécuritaire.

6.1 Définition de l'intimidation

Selon Olwens (1991), un élève est intimidé lorsqu'il est exposé, de façon répétitive, à des actions négatives de la part d'un ou de plusieurs élèves. Une action négative peut se définir par différentes situations au cours desquelles un élève ou un groupe d'élèves, inflige intentionnellement un malaise à un autre élève, que se soit de manière physique, verbale ou psychologique (frapper, pousser, menacer, injurier, crier des noms, faire des gestes déplaisants ou exclure d'un groupe). Ce n'est pas de l'intimidation lorsque deux élèves de la même force (physique ou psychologique) se battent ou se chicanent. Il s'agit d'intimidation uniquement dans le cas où il existe un déséquilibre dans le rapport de force entre les deux individus : l'élève exposé aux actions négatives a de la difficulté à se défendre et est démuni face à l'élève qui le menace. Les taquineries entre enfants, normales et utiles même dans le développement, ne doivent cependant pas être confondues avec de l'intimidation qui, elle, est vécue comme une agression contre laquelle la victime ne se sent pas capable de se défendre.

Au Canada, 15 % des enfants ont signalé qu'ils se livraient à des comportements d'intimidation plus de deux par trimestre ; et 9 % qu'ils intimidaient les autres chaque semaine (Charach, Pepler et Zegler, 1995).

L'institut de la statistique du Québec, dans une récente enquête effectuée auprès de 3700 enfants fréquentant l'école primaire ou secondaire, révèle que : 70 % des enfants de neuf ans affirment avoir été victimes de violence et d'intimidation ; 33 % d'entre eux ont été frappés ou poussés violemment dans l'environnement de l'école ; 1 enfant sur 10 a subi le taxage, c'est-à-dire l'extorsion d'argent ou de bien par la menace, l'intimidation

ou le harcèlement.

Problèmes de santé mentale, troubles de comportement, détresse psychologique sont les conséquences de cette exposition à la violence.

Il a été noté que 8 % des petits garçons disent avoir eu des idées suicidaires.

6.2 Prévalence

L'intimidation est certainement la forme de violence ayant le taux de prévalence le plus élevé dans les écoles et affecte le plus grand nombre d'élèves (Batsche et Knoff, 1994). 15 % à 20 % de l'ensemble des élèves sont susceptibles d'être confrontés à une forme d'intimidation, quelle qu'elle soit, durant leurs années scolaires (Reid, 1985)

Selon Perry, Kusel et Perry (1988), l'agressivité est dirigée de manière sélective envers une minorité de victimes. Les résultats de leur étude suggèrent que la possibilité d'être ciblé comme victime ne diminue pas avec l'âge et que les garçons sont autant à risque que les filles d'être intimidés. Ces résultats tiennent compte du fait que les abus physiques diminuent avec l'âge, mais que les abus verbaux demeurent élevés à tous les âges.

7 Caractéristiques de la victime

L'intimidation n'est pas simplement une période passagère dans la vie d'un individu. Pour plusieurs enfants, la souffrance et l'humiliation engendrées par ce phénomène persistent au fil des années. L'enfant n'a pas seulement peur de la violence physique, mais aussi de l'isolement, de la solitude et du sentiment de rejet.

Selon Egan et Perry (1998), un sentiment d'échec et d'infériorité concernant les relations avec les pairs amène une augmentation de la victimisation avec le temps. Les résultats de leur recherche démontrent que la faible estime de ses compétences sociales avec les pairs est un prédicteur de victimisation puisque cette perception est associée à des incompétences comportementales durant les conflits révélant, notamment, des comportements de soumission. Cette perception négative amène aussi le jeune à projeter une image de lui-même qui le déprécie et qui invite l'agresseur à abuser de lui. De plus, une faible perception personnelle de ses compétences sociales est souvent associée à une position sociale inférieure parmi le groupe de pairs, ce qui signale à l'agresseur un manque de ressources pour se défendre. En effet, une étude de Hodges, Molane et Perry (1997) suggère que les jeunes présentant des comportements les rendant à risque d'être victimes d'intimidation sont plus susceptibles d'être agressés s'ils sont également à risque au plan social, c'est-à-dire s'ils n'ont pas d'amis pour les protéger ou s'ils sont dépréciés par leurs pairs. Selon ces chercheurs, l'amitié sert de protection contre les agresseurs pour les raisons suivantes : l'agresseur peut craindre une réaction de la part des amis de la victime, les jeunes qui interagissent avec les autres sont moins souvent seuls et ils pensent bénéficier des conseils de leurs amis concernant la manière de gérer les conflits et les menaces d'intimidation.

Toutefois, le fait d'avoir des amis n'élimine pas complètement le risque d'être victime d'intimidation. Les caractéristiques des amis ont aussi un rôle à jouer. De cette façon, lorsque les amis du jeune possèdent des qualités faisant en sorte qu'ils ne peuvent offrir de protection efficace, parce qu'ils sont faibles ou victime eux aussi par exemple, le jeune est plus à risque d'être victime que si ses amis sont capables de le défendre

efficacement.

Selon la direction générale de la recherche appliquée, les chercheurs ont défini la victime type comme une mauviette ou un “ souffre-douleur ” qui acquiesce aux exigences de l’agresseur (Olwens, 1978 ; 1984 ; Patterson et coll., 1967).

En général, la majorité des enfants désignés comme des victimes sont passifs, anxieux, faibles, manquent de confiance en soi, ne sont pas populaires auprès des autres enfants et ont une faible estime de soi (Craig, 1998 ; Olwens, 1991). Ainsi, les victimes affichent généralement des comportements qui sont considérés comme des problèmes d’intériorisation (p. ex. dépression, anxiété, phobies sociales). Les problèmes d’intériorisation renvoient à un éventail de comportements sur contrôlés et à la détresse interne. Parmi les symptômes des troubles d’intériorisation, on peut retrouver les suivants : niveaux élevés d’anxiété, dépression, troubles somatiques et repli sur soi.

La présente étude examine la relation entre les problèmes d’intériorisation et la victimisation et comment cette relation peut évoluer dans le temps chez les garçons et chez les filles.

8 Caractéristiques de l’intimidateur

Selon Baumeister, Boden et Smart (1996), les jeunes violents semblent croire qu’ils sont mieux que les autres. Pour cette raison, quand ils se retrouvent dans des situations menaçant cette croyance, ils ont tendance à attaquer les autres. Ces chercheurs expliquent cette réaction agressive en identifiant la cause majeure de la violence comme étant une haute estime de soi combinée à la crainte d’être perçu différemment.

Ainsi, l'individu est porté à agresser la source de la menace (une autre personne) pour rétablir l'écart qui s'est installé entre l'évaluation personnelle favorable et une évaluation externe moins favorable (venant d'une autre personne). En effet, plus l'estime de soi est élevée, plus grande est la menace à l'image de soi.

Donc, la violence devrait être plus fréquente chez les gens ayant une estime personnelle élevée puisque pour éviter certains états émotionnels négatifs comme la gêne ou la tristesse, la personne refusera de tenir compte de l'information qui reflète des aspects défavorables de sa personnalité. Dans de telles situations, la personne qui se sent menacée dirige ses émotions négatives envers la personne qui perturbe l'équilibre de ses perceptions personnelles. En général, les chercheurs ont constaté que les intimidateurs peuvent être définis par des comportements agressifs envers leurs pairs, leurs enseignants, leurs parents, leurs frères et sœurs et d'autres ; par conséquent, leur comportement d'intimidation est stable dans divers contextes (c'est-à-dire à l'école et à la maison) (Lane, 1989). Les intimidateurs de sexe masculin sont plus impulsifs et plus forts physiquement, ont une attitude plus positive envers la violence et ont davantage besoin de dominer les autres que leurs pairs (Olwens, 1987). Stephenson et Smith (1989) ont constaté que les intimidateurs sont généralement actifs et souvent s'affirment, qu'ils sont facilement provoqués et qu'ils sont attirés vers des situations de nature agressive.

Les intimidateurs ont peu d'empathie pour leurs victimes et n'éprouvent guère de remords à la suite de leur comportement d'intimidation (Olwens, 1984). Cette attitude positive face à la violence et aux situations d'agression peut contribuer au comportement de l'intimidateur et à la stabilité de ce comportement dans le temps (Stephenson et Smith, 1989).

Un troisième groupe d'enfants signalent qu'ils sont à la fois des intimidateurs et des victimes (5 % de l'échantillon canadien selon la direction générale de la recherche appliquée) (Pepler et coll., 1994). (Stephenson et Smith, 1987) ont échafaudé l'hypothèse voulant que l'hostilité manifestée par ces enfants envers leurs victimes soit un effet de leur propre expérience de la victimisation. La validité de la catégorie intimidateur/victime est actuellement remise en question. Olwens (1978) a fait valoir qu'il n'y a pas de chevauchement entre les intimidateurs et les victimes ; cependant, sa recherche montre qu'un intimidateur sur dix était une victime et qu'une victime sur 18 était également un intimidateur (Olwens, 1991). Roland (1989) a constaté que 20 % des victimes étaient des intimidateurs et que leur intimidation se manifestait à l'endroit d'enfants qui ne les intimidaient pas eux-mêmes. Un sommaire de la littérature montre que le pourcentage des intimidateurs/victimes selon les auto déclarations des réclamants va de 3 % à 66 % suivant l'étude (Mellon, 1990 ; O'Moore et Thierry, 1989). Huesman et coll. (sous presse) ont constaté dans une étude longitudinale qu'il y avait très peu d'enfants victimisés qui n'étaient pas agressifs. Il fait valoir que les victimes agressives peuvent, par inadvertance, promouvoir et perpétuer des comportements agressifs. Dans la mesure où la victime répond en affichant elle-même des comportements agressifs et antisociaux, l'acceptabilité de l'agression dans la culture est renforcée, même lorsque la victime est punie. La présente étude examine la relation entre l'intimidation et la victimisation afin de clarifier les similitudes et les différences entre ces comportements.

9 Les facteurs de risque

9.1 Les facteurs individuels

De nombreuses investigations scientifiques ont été réalisées sur les plans physiologiques et psychiques afin d'identifier des facteurs susceptibles d'expliquer les comportements agressifs.

Le fonctionnement physiologique a été examiné afin d'y déceler des dysfonctionnements cérébraux, hormonaux et génétiques. La localisation de désordres organiques permettrait d'expliquer l'agression à partir de pulsions physiques. Quelques recherches accordent une place importante aux réactions physiologiques telles que l'hypertension, les palpitations et la sudation dans certaines situations de stress : le bruit, la chaleur, la promiscuité, etc. pouvant déclencher l'agression. Il faut toutefois relier ces réactions à six facteurs psychologiques et sociaux (Karli, 1987 ; Laborit, 1989 ; Mednick et Christiansen, 1977).

Sur le plan psychologique, les recherches ont été principalement axées sur l'exploration des traits de la personnalité, des fonctions cognitives et de la gamme des habiletés comportementales et sociales que possède un individu. Une estime de soi positive constitue un élément important pour favoriser la croissance personnelle d'un individu et maintenir sa santé mentale (Albee, 1983 ; Moslow, 1954). L'enfant ayant peu d'occasions de prendre confiance en lui, d'obtenir des succès, d'être accepté et valorisé dans ses relations affectives et sociales s'orienterait plus facilement vers des conduites déviantes (Bettelheim, 1970). Les jeunes témoignant d'une faible estime ou d'une trop

grande estime d'eux-mêmes présenteraient des risques plus élevés d'être rejetés par leurs pairs pro sociaux et d'adopter des comportements inadaptés (Varrier, Bégin, Duval et Alain, 1989).

Les sujets ayant développé un faible répertoire d'habiletés cognitives, comportementales et sociales réagissent plus souvent négativement dans leurs relations interpersonnelles. Leur façon de percevoir les différentes mises en situation et d'y répondre les rendent plus vulnérables. Leurs réactions agressives amènent souvent leur entourage à répliquer de la même manière, ce qui risque d'attiser davantage leur colère, d'augmenter leur frustration et d'entretenir des rapports conflictuels (Berkowitz, 1962 ; Novaco, 1975 ; Sarason, 1978 ; Tamis, 1984 ; Toch, 1969).

En résumé, une faille ou une trop grande estime de soi, un pauvre répertoire d'habiletés cognitives, comportementales et sociales ainsi qu'une manifestation précoce et fréquente de comportements agressifs contribueraient à l'usage de conduites agressives sur une base régulière. Considérés isolément, ces facteurs comportent certaines limites. Ils obligent à considérer également les agressions à l'intérieur des influences et des interactions sociales qui s'établissent entre un individu et son environnement.

9.2 Les facteurs familiaux

La famille représente habituellement le premier milieu de socialisation dans lequel l'enfant ira chercher ses modèles de conduite. L'enfant y connaît ses premières expériences affectives, relationnelles et sociales. Les parents incapables d'offrir une supervision adéquate, une cohérence entre leurs conduites et leurs verbalisations, des modèles efficaces de communication et de résolution de conflits, une éducation basée sur

des relations affectives et des règles équitables pour tous les membres de la famille, favorisent l'apparition de comportements antisociaux chez leurs enfants (Patterson, Dishion et Bank, 1984). Il faut cependant admettre qu'un bon nombre de familles ne disposent pas de conditions socio-économiques favorables permettant d'assurer à leur enfant un tel climat familial.

D'autres facteurs familiaux méritent également une attention particulière. Les parents d'un jeune agressif ont tendance à lui accorder moins d'affection et à le punir plus souvent, d'une façon disproportionnée et inefficace par rapport à ses actes. Davantage qu'avec sa mère, les relations de l'enfant avec son père sont empreintes de rejet et d'hostilité. Cette ambiance antagoniste accélérerait le processus d'agression (Bandura et Ribes-Inesto, 1976 ; Bandura et Walkers, 1959).

Plusieurs études soulignent également que les enfants victimes de mauvais traitements présentent, de façon significative, plus de problèmes de comportement associés à l'agressivité (McLoren et Brown, 1989). De plus, la victime ou le témoin d'une histoire marquée d'actes de violence répétés durant l'enfance aurait tendance à recourir plus facilement à ces modèles de conduite dans ses relations sociales et même à les maintenir à l'âge adulte (Ministère des Affaires sociales, 1984). Par ailleurs, l'étude menée par la direction générale de la recherche appliquée a examiné à la fois les caractéristiques démographiques de la famille (p. ex. le revenu et le niveau de scolarité des parents) de même que les variables de socialisation familiale qui peuvent contribuer à l'intimidation et à la victimisation. Selon Patterson (1982), les effets de ces variables démographiques familiales sur l'acquisition de comportements agressifs chez les enfants sont influencés par les pratiques de socialisation familiale (c'est-à-dire les pratiques

parentales) qui se désagrègent dans des circonstances stressantes. Patterson et Dishion (1988) ont constaté que le stress (c'est-à-dire faible revenu, chômage, faible scolarité) au sein de la famille a pour effet d'exacerber les tendances antisociales des parents, ce qui se traduit par des pratiques disciplinaires dures, mais qui manquent de cohérence.

Ces pratiques disciplinaires peuvent à leur tour contribuer à renforcer les tendances comportementales agressives chez les enfants. Les recherches sur les comportements agressifs ont montré que les expériences de socialisation des enfants au sein de la famille jouent un rôle de premier plan dans l'acquisition de comportements agressifs (Patterson, 1986). Les facteurs familiaux influençant l'acquisition de l'agression qui ont été examinés comprennent notamment les caractéristiques démographiques de la famille (p. ex. le statut socioéconomique), les techniques parentales (p. ex. les mesures disciplinaires dures, mais qui manquent de cohérence) et les relations parents-enfants (c'est-à-dire le nombre d'interactions positives et négatives) (Loeber et Stouthamer-Loeber, 1986). Patterson et ses collègues ont décrit de façon détaillée comment la désagrégation des pratiques parentales et la gestion de la famille peuvent constituer un terrain propice à des problèmes de comportements agressifs (Patterson et coll., 1992). Leur recherche montre que les membres de la famille apprennent directement à l'enfant à afficher un comportement antisocial en ne se montrant pas contingents dans leur utilisation de renforcements positifs pour les comportements pro sociaux et de punitions efficaces pour les comportements problèmes.

Le résultat de telles pratiques parentales, c'est qu'il y a au sein de la famille de nombreuses interactions quotidiennes dans le cadre duquel les comportements agressifs et coercitifs sont renforcés notamment lorsque des membres de la famille prêtent attention

aux comportements, rient ou les approuvent, tandis que d'autres renforcements sont le résultat de contingence de conditionnement d'échappement. Celles-ci se produisent lorsque l'enfant a recours à des comportements agressifs ou aversifs pour mettre fin à une réponse aversive de la part d'un autre membre de la famille. Dans le cadre de telles interactions, lorsqu'un membre de la famille adopte un comportement aversif, d'autres réagissent de la même manière, et il s'ensuit un échange aversif qui va croissant jusqu'à ce qu'un membre de la famille cède.

Comme la répétition et le renforcement des comportements agressifs représentent un moyen de mettre fin au comportement agressif de l'autre membre de la famille, chaque membre sera susceptible de recourir à des comportements agressifs à l'avenir. Dans le cadre de ces interactions, l'enfant apprend que les comportements négatifs sont efficaces et avec le temps, il essaie d'exercer un contrôle sur d'autres membres de la famille par ces moyens coercitifs. Il semble y avoir deux processus particuliers dans les familles des enfants agressifs : les parents des enfants agressifs appuient les comportements aversifs et agressifs chez leurs enfants en les renforçant par inadvertance et en négligeant de renforcer adéquatement les comportements pro sociaux (Patterson, 1982). Par conséquent, les parents des enfants agressifs ne semblent pas capables d'enseigner l'acquiescement et les techniques appropriées de solution de problèmes sociaux, et vont plutôt renforcer positivement l'agression.

L'hypothèse émise sur les enfants agressifs est que les comportements d'intimidation seront corrélés aux interactions familiales hostiles et à la rareté des interactions familiales positives.

Les familles des enfants agressifs se caractérisent également par des pratiques disciplinaires dures et qui manquent de cohérence. Des études longitudinales ont montré la relation entre de mauvaises pratiques disciplinaires de la part des parents (c'est-à-dire des pratiques erratiques ou manquant de cohérence ou trop dures et punitives) pendant l'enfance et l'incidence de la délinquance à l'adolescence (Olwens, 1979). Des pratiques disciplinaires inefficaces et erratiques contribuent à l'acquisition de comportements agressifs, parce que les parents ne réussissent pas à étiqueter les comportements négatifs, à en assurer le suivi et à en imposer les conséquences de façon constante. Par conséquent, un grand nombre des comportements des enfants ne sont pas punis, et certains comportements sont punis de façon excessive. De plus, l'imposition de pratiques disciplinaires dures peut servir à enseigner des façons agressives et antisociales de régler des problèmes et d'avoir des relations avec les autres. Des tendances comportementales familiales semblables peuvent se retrouver dans les familles des intimidateurs.

L'hypothèse établit qu'il y a un corrélat entre des pratiques disciplinaires dures et manquant de cohérence et les comportements d'intimidation.

En résumé, il se peut que des facteurs individuels et familiaux contribuent à l'acquisition des comportements d'intimidation et de victimisation. L'étude menée par la direction générale de la recherche appliquée compare la contribution relative de ces facteurs chez des garçons et des filles de 4 à 11 ans qui fréquentent l'école. **L'hypothèse émise à cet effet est que les caractéristiques démographiques de la famille seront directement corrélées au fonctionnement familial et indirectement corrélées aux comportements d'extériorisation et à l'intimidation. Les problèmes d'extériorisation seront corrélés à l'intimidation, tandis que les problèmes d'intériorisation seront**

corrélés à la victimisation. Finalement, ces corrélats seront semblables chez les garçons et chez les filles, mais avec l'âge, ils seront de plus en plus forts.

9.3 Les facteurs scolaires

L'école représente également un milieu privilégié d'apprentissage, d'adaptation et d'intégration sociale de l'enfant. Des facteurs organisationnels et personnels expliquent l'émergence d'agressions en milieu scolaire.

Le comité de la santé mentale du Québec retient sept conditions préalables à une bonne qualité de vie à l'école (Baulu, 1985) :

- 16 L'importance accordée à l'apprentissage ;
- 17 Une organisation de l'enseignement qui encourage le personnel à fournir le meilleur de lui-même ;
- 18 Une participation responsable des élèves à la vie de l'école ;
- 19 Un personnel capable de proposer aux élèves un modèle adulte de conduite ;
- 20 Un leadership pédagogique exercé par la direction de l'école ;
- 21 Une participation des parents aux affaires de l'école ;
- 22 Des conditions matérielles révélant une école ordonnée, propre et d'apparence agréable.

Plusieurs écoles, cependant, ne remplissent pas toutes ces conditions, d'où leurs nombreuses difficultés à maintenir un climat paisible. Certains facteurs organisationnels

sont particulièrement mis en cause lorsque apparaissent des conduites agressives. Les attitudes et les comportements de certains membres du personnel scolaire amènent certains élèves à se sentir lésés dans leurs droits et à réagir agressivement aux sarcasmes et aux provocations dont ils sont l'objet. Le non-respect du rythme d'apprentissage, l'abus de mesures disciplinaires et l'effritement des relations maîtres-élèves contribuent également à favoriser les conflits (Roy et Boivin, 1988).

Une école incapable de proposer des règles de conduite clairement établies entre les divers acteurs et de les appliquer de façon juste et équitable favorise les rapports antagonistes. Les écoles surpeuplées et délabrées physiquement créent des conditions propices aux agressions (DeFrance, 1988). Une école où l'observation et l'expression de conduites agressives sont régulières augmente ses chances que les agressions deviennent des occasions d'imitation et de valorisation pour plusieurs élèves. Il s'agit d'un phénomène de contagion et d'escalade dans la mesure où plusieurs jeunes en viennent à penser que l'agression représente une réponse acceptable pour vivre en société (Harootunian et Apter, 1983). Au niveau individuel, un élève accumulant prématurément des échecs académiques, des retards scolaires, des rejets de la part de ses pairs et des problèmes de comportement liés à l'indiscipline et l'antisocialité est plus prédisposé qu'un autre à des comportements agressifs à l'école (Tremblay et Charlebois, 1988).

Dans une étude menée à Toronto en 1991, Zegler identifie quelques facteurs scolaires qui semblent favoriser l'intimidation chez les jeunes. Il s'agit d'une faible surveillance de la part des enseignants ou autres adultes pendant les récréations, l'absence de réaction de la part des élèves qui ne sont pas concernés par l'intimidation, d'une absence de règlements spécifiques à cette problématique, d'un manque de relations entre

la direction de l'école et les élèves, d'une faible cohésion entre le personnel enseignant et la direction et de la non-participation des élèves et du personnel à la prise de décisions.

Il est essentiel que les psychologues scolaires aient une formation appropriée concernant l'évaluation et l'intervention quant aux comportements sociaux des enfants avec leurs pairs, puisque ce sont eux que les parents et les enseignants consultent lorsque survient un problème d'intimidation (Leff, Kupersmidt, Patterson et Powr, 1999). En effet, le personnel de l'école a de la difficulté à prendre sa responsabilité dans des situations d'intimidation (Ballard, Angus, Remley, 1999). L'intimidation est un sujet que les gens évitent souvent d'aborder (Lane, 1989). En effet, 25 % des enseignants pensent qu'en certaines occasions, il peut être bénéfique d'ignorer le problème (Stephenson et Smith, 1988). Pourtant, l'intimidation, même si elle n'est pas ouvertement encouragée, constitue un problème pour plusieurs enfants et peut laisser des blessures émotionnelles et psychologiques (Borone, 1995). Les élèves qui sont victimes d'intimidation entretiennent souvent la croyance que le personnel de l'école ne réagira pas de manière adéquate lorsque de telles situations se présenteront (Hoover, Oliver et Hazler, 1992), même si, la plupart des jeunes souhaiteraient un soutien de la part de l'adulte (Lane, 1989). Borone (1995) identifie les raisons suivantes pour expliquer l'inaction des adultes face au problème d'intimidation :

1. L'intimidation est considérée par plusieurs adultes comme une étape normale du développement.
2. La société n'est plus sensible aux actes d'intimidation, elle ne les remarque donc plus.

3. Les écoles sont submergées par plusieurs autres problèmes, l'intimidation n'étant pas dans leurs priorités.
4. L'école peut ne pas vouloir identifier le problème d'intimidation parce qu'elle n'a pas les ressources pour y faire face.

9.4 Les pairs

La recherche d'identification et d'appartenance à un groupe de pairs constitue une étape importante à franchir dans le processus de développement d'un jeune. Le groupe de pairs facilite l'adhésion et l'intégration à des valeurs et à des comportements (Lemay, 1961). Ce groupe peut devenir une référence particulièrement puissante pour ajuster et valider les conduites d'un jeune lorsque les liens familiaux sont fragiles (Bem, 1970).

Certaines observations concernant les jeunes inadaptés sont de plus en plus révélatrices. Ces derniers sont fréquemment rejetés par leurs pairs prosociaux (Carrier, Bégin, Duval et Alain, 1989). Ils ont également tendance à former des bandes avec des pairs antisociaux pour entretenir une sous-culture déviante. En ce sens, la fréquentation de pairs agressifs augmente les probabilités de manifester des comportements agressifs (Clark, 1972 ; Fréchette et Leblanc, 1987).

9.5 Le système de production et les valeurs

Le système économique produit des situations de stress et d'aliénation qui briment le développement physique, psychologique et social de nombreux citoyens. Plusieurs groupes vivant sous le seuil de la pauvreté (petits salariés, assistés sociaux et chômeurs) risquent de cumuler plusieurs stress reliés à de mauvaises conditions de logement, de

travail, de santé, de loisirs et à des faibles revenus, suscitant ainsi plusieurs problèmes psychosociaux (comité de la santé mentale du Québec, 1985).

Dans la seule région métropolitaine de Montréal, on estime que 615 000 personnes vivent sous le seuil de la pauvreté, dont 18 % sont des familles et 25 % des enfants (Jannand, 1989). La pauvreté n'explique pas à elle seule tous les comportements agressifs, cependant, le fait de vivre dans des conditions socioéconomiques défavorables prédispose fortement à l'insécurité, aux tensions et aux conflits (Chesnais, 1981 ; Massé, 1985 ; Michaud, 1986). Les problèmes financiers et le souci constant de combler adéquatement leurs besoins élémentaires, jumelés au manque des ressources communautaires et à la faiblesse des réseaux de soutien social contraignent souvent les familles démunies à employer des moyens répressifs pour survivre. Dans ce contexte, l'agression peut devenir une réponse palliative à des besoins plus profonds. L'accumulation de divers stress et d'ennuis deviendrait plus probable dans ces milieux. Le lien étroit qui s'établit entre pauvreté et violence est confirmé dans plusieurs études (Albée, 1983 ; Bouchard, 1988 ; Chamberland, 1987). Une volonté réelle d'intervenir sur les conditions de vie et de promotion sociale pourrait éviter, dans ce sens, plusieurs situations dramatiques telles que la négligence et le mauvais traitement infligés aux enfants, la violence conjugale, les rivalités entre bandes de jeunes, etc. Le système social prône les vertus de l'individualisme, la réduction des programmes sociaux et la priorité des lois du marché pour gérer les rapports sociaux. Ces choix de valeurs ne garantissent aucunement l'atteinte d'un compromis social. Il projette des populations entières sur des trajectoires pendantes, favorisant ainsi l'émergence de plusieurs conflits sociaux (Castel, 1983 ; Rosanvallon, 1981 ; Roy, 1987).

En résumé, trois ordres de facteurs : individuels, relationnels et environnementaux ont été recensés pour expliquer la persistance des agressions juvéniles. Le tableau qui suit en présente la synthèse.

Les facteurs de risque relevés ci-haut contribuent à l'apparition éventuelle de l'agression juvénile, ce qui laisse place également à des marges d'erreur. Ces variables ne doivent pas nécessairement être toutes présentes pour qu'une agression se manifeste. Il faut retenir qu'un jeune est plus vulnérable dans un tel contexte. L'accumulation de ces facteurs augmente les probabilités qu'il devienne agressif sur une base régulière.

Cette vue d'ensemble laisse entrevoir que l'explication du problème ne relève pas d'une cause unique (la famille) mais de l'interaction de plusieurs causes où l'apprentissage jouerait un rôle déterminant.

Cette perspective présuppose également que les interventions préventives devraient agir à plusieurs niveaux (comité de la santé mentale du Québec, 1985 ; Santé et bien-être social Canada, 1986 ; Roy et Boivin,)

		Jeune
Famille	-23 Relations dominées par l'agression, le rejet et l'hostilité (R) -24 Observation et valorisation de comportements agressifs (E=R)	
École	-25 Milieu surpeuplé et délabré (E) -26 Règles arbitraires et incohérentes (R) -27 Personnel et pairs témoignant mépris et rejet (R) -28 Observation et valorisation de comportements agressifs (R+E)	
Pairs	-29 Rejet des pairs pro sociaux (R) -30 Fréquentation des pairs antisociaux et agressifs (R) -31 Observation et valorisation de conduites agressives (E+R)	
Valeurs	-32 Banalisation culturelle de la violence (E) -33 Observation et valorisation de comportements agressifs : films, télévision, jeux (E+R)	
Système de production	-34 Pauvreté (E) -35 Faibles réseaux de soutien social (E+R)	

Agression

(I) Individuel, (R) relationnel, (E) environnement, interaction

10 L'intimidation de l'enfant

10.1 Ce que le parent doit savoir, ce qu'il peut faire

(Richard Gagné, psychologue, Association québécoise des psychologues)

Les parents peuvent jouer un rôle important, soit par eux-mêmes ou mieux par le conseil d'établissement :

- 36 Exiger que l'école évalue le phénomène de l'intimidation à l'aide des outils qui sont à la disposition des psychologues scolaires ;
- 37 Demander à l'école de se donner un projet pour contrer l'intimidation dans l'école et non simplement un programme anti-violence, puisque souvent l'intimidation se fait sans violence (par exemple le rejet d'élèves) ;
- 38 Inclure dans le code de vie de l'école des règles qui portent spécifiquement sur l'intimidation ; un exemple serait d'inclure l'interdiction de rejeter ou de participer au rejet d'un autre élève ;
- 39 Il est également possible d'inclure des moyens pour contrer l'intimidation dans le projet éducatif de l'école.

Si son enfant est lui-même victime d'intimidation, le parent :

- 40 Prend en sérieux la plainte de son enfant, ce n'est pas banal ;
- 41 L'assure de son support ;

- 42 L'encouragement à dénoncer l'intimidateur ;
- 43 Informe l'école si la situation persiste et revient tant qu'une action n'a pas été prise pour faire cesser l'intimidation ;
- 44 Aide l'enfant en favorisant sa participation à des activités où il peut développer ses talents : l'enfant qui a plus confiance en lui résiste mieux aux intimidations ;
- 45 Encourage les contacts avec de nouveaux amis, favorise les invitations à la maison, les couchers ou les fêtes avec les amis ; l'enfant entouré est moins souvent victime.

Cependant, le parent dont l'enfant est victime d'intimidation :

- 46 Évite de réagir sur le coup de l'émotion malgré la colère ou l'indignation ressentie, il faut prendre le temps de se calmer, de bien préparer l'aide que l'on veut donner à son enfant ;
- 47 Évite d'inciter son enfant à se défendre en intimidant à son tour, le plus souvent cela amène à aggraver la situation ;
- 48 Évite de surprotéger son enfant en voulant régler tous ses problèmes à sa place.

10.2 Intimidation et réparation

(Danielle Fortier, psychologue, Association québécoise des psychologues scolaires)

Lorsque la directrice d'école vous convoque et vous apprend que votre enfant harcèle et intimide un autre élève, nous êtes inquiet, vous vous demandez comment il a pu commettre un geste pareil. Une fois le choc passé, il faut se mobiliser et réfléchir au plan d'action qui s'impose.

10.3 Resté branché sur la solution

Pour rester objectif et maîtriser les émotions qui nous envahissent, il est très important de ne pas perdre notre objectif de vue. Il faut des conséquences pour réfléchir, de la communication constante pour garder le lien et rester informé des besoins de l'enfant, il est aussi important de mettre en œuvre un système où l'enfant arrivera à comprendre la portée de son geste et assumera la responsabilité de son infraction en le mettant à l'action sur un geste réparateur qui va plus loin que de plates excuses.

10.4 Fortifier un enfant qui a commis une erreur

Malgré la répulsion causée par le geste de l'enfant et la déception que l'on éprouve, le parent averti ferait bien d'essayer très fort de réprimer le geste tout en ne rejetant pas l'enfant. Même si le geste est grave, cet enfant continue d'avoir besoin d'amour, de protection et de guider l'apprentissage à partir de l'erreur sera significatif à condition qu'on lui laisse la dignité de réparer son infraction. Il y aura sans doute des conséquences à l'école et à la maison, dans le genre "perte de privilèges" pour comparer avec la perte de jouissance de la vie causée à la victime. Mais il y a plus.

10.5 Travailler à faire comprendre au fautif les conséquences de ses gestes sur les autres

Un enfant qui en intimide un autre ressent peu d'empathie envers sa victime. D'une certaine façon, il se sent justifié de lui faire peur et de le faire souffrir parce que la souffrance de ce dernier ne compte pas. La personne intimidée est moins qu'une personne aux yeux de l'intimidateur. Il faut s'attaquer à cette croyance vigoureusement, tout en tenant compte de l'âge de l'enfant qui agresse et de son niveau de développement cognitif et affectif.

10.6 Restez centré sur des valeurs universelles comme le respect, la confiance, la réciprocité, la dignité

Ne pas faire aux autres ce qu'on ne veut pas subir est un bon début, mais il faut aller plus loin que les mots. Il est bénéfique de faire réfléchir l'enfant sur les situations où il s'est senti lésé et sur les sentiments qui l'ont bouleversé pendant ces moments-là. La généralisation avec les sentiments de la victime viendra plus tard. La réflexion peut aussi s'amorcer à partir d'expériences vécues par un proche, une personne significative, et dont l'enfant aurait été témoin. On ne peut faire aucun compromis sur le fait que toute personne a droit à sa dignité et mérite respect. De plus, la confiance qu'on nous accordera sera souvent basée sur nos gestes et ceci peut devenir une espère de pression positive pour un enfant qui veut un statut favorable aux yeux de ses pairs.

10.7 Créativité dans l'élaboration de moyens de réparation :

contribution positive

Plus l'intimidation sera sollicitée personnellement dans le plan de réparation, plus l'expérience sera bénéfique. Il arrive que des gestes concrets de réparation soient difficiles à trouver parce qu'on n'arrive pas à se distancer de l'infraction. Les enfants ont souvent une créativité étonnante pour trouver des éléments positifs et on doit montrer de l'ouverture face aux suggestions retenues. On mettra l'accent sur l'effort, le principe étant que la proximité nouvelle créée par le geste réparateur, même s'il cause du malaise, causera aussi une hésitation à franchir à nouveau les barrières élevées par le nouveau statut de personne acquis par la victime.

10.8 L'importance des réactions du milieu

L'intimideur qui sent que ses parents veulent le protéger des conséquences de son geste et prennent aussi une attitude de blâme pour la victime n'a aucune chance de changer sa propre attitude, ni son comportement. Si par contre, on condamne son geste, en lui donnant la chance et les moyens de réparer l'infraction, et en le soutenant dans le malaise qu'il ressentira, sûrement, il trouvera la force de faire face à la victime et se sentira plus fort d'atteindre un autre palier dans son développement sans aucune perte de dignité. Par exemple, cela pourrait parfois impliquer l'accompagnement de l'enfant chez la victime dans l'exécution d'un geste réparateur, implication qui aurait pour but secondaire de rassurer les adultes autant que les enfants du bien fondé du principe et des intentions.

11 La violence dans les médias de divertissement

Entre 2000 av. J.C. et 44 A.D., les Égyptiens se divertissaient avec des pièces de théâtre relatant l'assassinat du dieu Osiris. Selon les historiens, ces représentations ont entraîné et inspiré de nombreux meurtres dans la vie réelle. Les jeunes mortels du cirque romain ont élevé la violence à un autre niveau : en 380 av. J.C., Saint Augustin se désolait que les combats de gladiateurs éveillent chez ses concitoyens “ fascination et ivresse au sang versé.”

La violence a toujours joué un rôle dans les divertissements de l'humanité. Mais, de plus en plus de voix s'élèvent pour dire que depuis quelques années, on assiste à une transformation importante et même à une recrudescence de la violence dans les médias. Guy Paquette et Jacques de Guise, tous deux professeurs de l'université Laval, ont étudié durant sept ans la programmation de six grands réseaux de télévision canadiens, des films aux comédies de situation, en passant par les télé séries et les émissions pour les enfants (à l'exception des dessins animés). Ils ont découvert que, de 1993 à 2001, les épisodes de violence physiques avaient augmenté de 378 %. En 2001, on en retrouve en moyenne 40 par heure. Les téléspectateurs francophones ont expérimenté la plus forte augmentation. La violence physique s'est accrue de 540 % tandis qu'elle s'est élevée de 183 % sur les réseaux anglophones. Un réseau, télévision Quatre-saisons (TQS) diffuse à lui seul près de la moitié (49 %) de l'ensemble des scènes de violence physique présentées par les réseaux étudiés. Les deux chercheurs ont aussi détecté une inquiétante intensification de la violence psychologique, en particulier durant les deux dernières années. Leur étude démontre que les épisodes de violence psychologique sont restés relativement stables de

1993 à 1999, mais ont soudainement bondi de 325 % entre 1999 et 2001. Ils sont désormais plus fréquents que les actes de violence physique, aussi bien sur les réseaux francophones qu'anglophones.

La télévision canadienne est toujours grandement influencée par l'industrie américaine. Selon l'étude de Paquette et de Guise, 80 % des actes de violence diffusés au Canada proviennent de productions américaines. Ainsi, la plus grande proportion de violence sur les chaînes francophones s'expliquerait par leur tendance à diffuser davantage de films américains, ce qui probablement attribuable à leurs budgets restreints. La violence que l'on retrouve dans les productions canadiennes est surtout diffusée par les réseaux privés, où les épisodes violents sont trois fois plus nombreux qu'à la télévision d'État. En moyenne, sur l'ensemble des chaînes publiques ou privées, 87,9 % de tous les actes de violence sont présentés dans des émissions ayant été mises en ondes avant 21 heures, et 39 % avant 20 heures, donc à un moment de la journée où les enfants sont susceptibles de regarder la télévision.

11.1 Plus spectaculaire, plus sadique et davantage à caractère sexuel

D'autres études montrent que la violence dans les médias n'a pas seulement augmentée, elle est devenue plus spectaculaire et sadique que jamais. Elle est aussi très souvent liée à la sexualité. Les images hyperréalistes de corps humains explosant au ralenti sous l'impact de balles ou de cadavres baignant dans leur sang sont devenues choses courantes. À l'échelle de la planète, ce sont des millions de spectateurs, dont beaucoup d'enfants, qui regardent les championnats mondiaux de lutte féminine où les protagonistes tentent de s'arracher les cheveux ou de mettre en pièce les vêtements de

l'adversaire. Un des jeux vidéo les plus vendus au monde, Grand Theft Auto, accorde des points boni aux joueurs qui, après une relation sexuelle, tuent les prostituées à coups de bâton de baseball.

11.2 La mondialisation des médias

Les inquiétudes que pose la violence dans les médias ont grandi avec la diffusion de plus en plus universelle du cinéma et de la télévision. En 1998, l'UNESCO a mené une enquête auprès d'enfants de 23 pays et découvert que 91 % d'entre eux avaient accès chez eux à la télévision. L'étude ne concernait pas uniquement les États-Unis, le Canada ou l'Europe, mais également des pays arabes, d'Amérique latine, d'Asie et d'Afrique. Plus de 51 % des garçons vivant dans des zones de guerre ou de forte criminalité s'identifiaient aux héros des films d'action de préférence à n'importe quels autres et, chose étonnante, 88 % des enfants étudiés reconnaissaient immédiatement le personnage joué par Arnold Schwarzenegger dans *Terminator*. Selon le rapport de l'UNESCO, Terminator “semble illustrer parfaitement l'attitude que les jeunes croient nécessaire d'adopter dans des situations difficiles.”

11.3 Une violence sans conséquences ni jugement moral

L'idée de la violence comme solution à tous les problèmes est renforcée par des intrigues où les bons comme les méchants ont constamment recours à la force.

Selon le Center for Media and Public Affairs (CMPA) des États-Unis, qui étudie depuis 10 ans la violence à la télévision, au cinéma et dans le vidéoclip, presque la moitié des actes de violence y sont commis par les “bons”. Moins de 10 % des émissions de

télévision, films et clips analysés mettaient la violence en perspective et décrivaient ses conséquences négatives. La plupart la présentait comme justifiée, naturelle et inévitable, bref, le moyen le plus évident de régler un conflit.

11.4 Surveillance parentale conseillée ?

Les parents très occupés qui veulent protéger leurs enfants de la violence des médias n'ont pas la tâche facile : le CTIPA a mis en évidence que la violence était présente sur tous les grands réseaux de télévision comme sur les chaînes câblées, et donc impossible à éviter même en zappant d'un poste à l'autre.

Les bulletins de nouvelles en soirée contribuent maintenant au problème. Les images de faits divers violents dominant, même si, en fait, le taux de criminalité est en baisse partout en Amérique du Nord. Les réseaux de télévision, en compétition les uns avec les autres pour un maximum d'auditoire présentent les images les plus percutantes possible. Mort et violence, selon eux, font monter les cotes d'écoute. Mais pas les bonnes nouvelles.

Les films conçus pour les jeunes publics rapportent généralement beaucoup plus que les films "interdits aux moins de 18 ans". On assiste donc à un "glissement" de la classification : les films que la Motion Picture Association of America aurait cotés "interdits aux moins de 18 ans" sont maintenant classés "surveillance parentale conseillée pour les moins de 13 ans" de manière à augmenter leurs profits en salle et en location. Une tendance similaire peut être observée au Canada où tous les films sont reclassifiés par province.

Dans les salles de cinéma, il existe un certain contrôle, mais il est très difficile s'empêcher les enfants de regarder des films pour adultes sur un des nombreux canaux spécialisés de la télévision. Les enfants peuvent aussi avoir accès aux jeux vidéo pour adulte disponibles au club vidéo. Selon la U.S. Federal Trade Commission, en décembre 2001, les détaillants ont permis à 78 % des jeunes de 13 à 16 ans non accompagnés d'acheter des jeux vidéo classés " Mature ". La supervision est d'autant plus difficile que les jeunes ont souvent leurs propres appareils de télévision et consoles de jeux vidéo. Selon le Annenberg Public Policy Center, 57 % des 8-18 ans ont une télévision dans leur chambre et 39 % un équipement pour jeux vidéo.

11.5 Musique et vidéoclips

La musique et les vidéoclips occupent de plus en plus de place dans l'univers de la violence. Quand le chanteur rap très controversé Eminem est venu à Toronto en 2000, des politiciens et des militants contre la violence ont demandé, sans succès, au gouvernement de lui interdire l'entrée en territoire canadien, en raison de la haine contre les femmes exprimée dans les paroles de ses chansons. Malgré (ou peut-être à cause de) sa promotion de la violence, Eminem remporte un énorme succès commercial. En 2000, l'album Marshall Mathers s'est vendu à 679 567 exemplaires au Canada, se classant en première position du palmarès. En 2002, The Eminem Show est resté en tête des ventes pendant 6 mois, avec jusqu'à 18 000 exemplaires vendus par semaine.

Le cas d'Eminem n'est pas exceptionnel, les textes d'une violence extrême sont devenus courants dans l'industrie. Une des plus grandes compagnies de disques, Universal Music Group, cite parmi ses meilleurs vendeurs Eminem, Dr. Die et Lump

Bizkit, tous critiqués pour la violence misogyne de leur paroles. Quant au vidéoclip de Madonna, “ What it feels like for a girl ”, lancé en 2002, a été jugé d’une telle violence que MTV ne l’a diffusé qu’une seule fois.

11.6 Jeux vidéo

La violence en général et la violence sexuelle en particulier sont également omniprésentes dans l’industrie des jeux vidéo. La tendance actuelle d’attribuer au joueur le rôle du méchant et de lui accorder des points chaque fois qu’il attaque et extermine des passants innocents. Même si ces jeux s’adressent théoriquement à un public adulte, ils sont surtout populaires chez les jeunes garçons. Ainsi, les joueurs de Grand Theft Auto 3 (le jeu le plus vendu à ce jour sur PlayStation 2) progressent dans le jeu en attaquant les automobilistes et en volant de la drogue dans la rue aux consommateurs ou aux trafiquants. Dans Carnagegaddon, le jeu consiste à faucher les piétons (des craquements d’os ajoutent au réalisme) ; le tireur de Duke Nukem s’exerce au tir sur des posters pornographiques et gagne des points supplémentaires en abattant des prostituées nues ligotées ou de strip-teaseuses qui le supplient de les tuer. Dans Postal, les joueurs assument le rôle du *postal dude* qui tire au hasard sur tout ce qui bouge, y compris les fidèles qui sortent de l’église et les musiciens de la fanfare d’une école secondaire. Il est programmé pour répéter : “ seul mon revolver me comprend ”. La violence dans les habitudes de jeu des jeunes atteint un niveau inquiétant. Une enquête du Réseau Éducation-Médias, intitulée “ Les jeunes Canadiens dans un monde branché ” a montré que 32 % des 9 à 17 ans s’amusaient à des jeux vidéo “ tous les jours ou presque tous les jours ” et que, de ce nombre, 60 % classaient les jeux d’action et de combat parmi leurs préférés. Stephen Kline de l’université Semar Fraser arrive à des chiffres similaires dans

on étude de 1998 auprès de 600 adolescents de Colombie-britannique : 25 % d'entre eux jouaient entre 7 et 30 heures par semaine et préféraient “ par une écrasante majorité ” les jeux d'action et d'aventure.

11.7 Sites Web

La violence virtuelle est tout aussi facile d'accès sur le Web. Les enfants et les adolescents peuvent y télécharger des paroles de chansons violentes y compris celles qui ont été censurées dans la version CD vendue en magasin ; ils peuvent aussi visiter des sites qui proposent images et vidéoclips d'une grande violence, souvent à caractère sexuel. Le site “ Who Do You Want to Kill ?” (Qui voulez-vous tuer ?) permet aussi aux joueurs de choisir des vedettes d'émissions télévisées et de proposer différents scénarios pour tuer le personnage qu'elles incarnent. Des réponses des participants contiennent souvent d'étranges actes de dégradation et de violence sexuelle. Le meurtre fait aussi partie du fonds de commerce de Newsground.com qui propose une série de courts-métrages d'animation montrant différentes personnalités de la vie réelle soumises à de multiples humiliations avant d'être tuées. Au moment de l'enquête du Réseau Éducation Médias, en 2002, Newsground.com arrivait en douzième position des sites préférés par les garçons de 11-12 ans au Canada.

D'autres sites populaires comme Gorezone.com et Rotten.com diffusent des images réelles d'accidents, tortures et mutilations. En 2002, Rotten.com a été soumis à une enquête du FBI pour avoir affiché des photos de cannibalisme. Plusieurs jeunes considèrent ces sites comme l'équivalent en ligne de films d'horreur inoffensifs, mais l'insidieuse combinaison de violence et de sexualité qu'on y retrouve est pour le moins

inquiétante. Sur sa page d'accueil, le créateur de *gorezone* décrit les images de son site comme “ à tendance sexuelle et de nature érotique ”, il prévient également les visiteurs de la présence de scènes de mort, mutilation et démembrement, puis justifie le tout en déclarant “ mon intérêt pour les scènes de meurtre, les photos terrifiantes et la sexualité est normal, sain et partagé par la majorité des adultes de mon entourage.” De nombreux indices laissent penser que ce genre de site est bien connu des élèves canadiens, même si parents et enseignants en ignorent souvent l'existence. Durant l'enquête du Réseau en 2001, 70 % des garçons du secondaire ont admis les avoir déjà visités.

Cette accumulation de violence, de dégradation et de cruauté dans les médias expose les jeunes à un continuum de violence qui va de l'arrogance d'émissions comme *South Parks* à des manifestations extrêmes de misogynie et de sadisme. De plus, les jeunes maîtrisent généralement mieux l'exploration des nouveaux médias que leurs parents : dans l'enquête du Réseau-Éducation-Médias, seulement 16 % d'entre eux considéraient que leurs parents étaient vraiment au courant de leurs activités en ligne. Un phénomène d'autant plus inquiétant que, selon un sondage d'AOL en 1999, Internet est en train de prendre la place d'honneur pour les activités familiales et qu'une majorité de parents croient qu'il est préférable que leurs enfants naviguent sur Internet au lieu de regarder la télévision.

11.8 Recherche sur les effets de la violence dans les médias

La violence dans les médias rend-elle réellement les jeunes plus agressifs ? C'est l'éternelle question que se posent les chercheurs. Certains d'entre eux sont convaincus qu'il existe une corrélation directe entre la violence des médias et les enfants à se

conduire de manière agressive et continue à les affecter plus tard en tant qu'adulte. D'autres sont d'un avis contraire. Autant de conclusions que de recherches. Dans son rapport final au CRTC, Martinez conclut que la plupart des recherches soutiennent l'existence d'une "relation réelle, quoique faible, entre l'exposition à la violence télévisuelle et les comportements agressifs". Même si cette corrélation ne peut être prouvée systématiquement, Martinez convient comme le chercheur hollandais Tom Van der Voot qu'on "ne peut nier l'existence d'un phénomène parce qu'il ne se produit pas régulièrement, ou seulement en certaines circonstances."

Bien sûr, l'absence d'un consensus au sujet de la relation entre la violence dans les médias et l'agressivité dans le monde réel n'a pas découragé les chercheurs de s'intéresser à la question. Voici quelques-unes des conclusions auxquelles ont mené diverses recherches entreprises jusqu'à aujourd'hui.

Les enfants qui consomment des contenus médiatiques d'une grande violence sont plus susceptibles de devenir agressifs.

Les enfants qui regardent des contenus médiatiques violents risquent d'avoir des comportements agressifs à l'âge adulte.

L'introduction de la télévision dans une société s'accompagne d'une augmentation des comportements violents.

La violence dans les médias éveille chez certains enfants des sentiments de peur.

La violence dans les médias rend insensible à la véritable violence.

Les grands consommateurs de violence dans les médias ont tendance à croire le monde beaucoup plus dangereux qu'il ne l'est.

Nombreux sont ceux qui affirment que la violence des médias est au moins en partie responsable des fusillades de Littleton, au Colorado, Taber, en Alberta et Erfuit, en Allemagne. L'ancien psychologue militaire Dave Grossman, un activiste américain, en attribue directement la faute au cinéma et aux jeux vidéo. Selon lui, les films hollywoodiens ont désensibilisé les jeunes aux conséquences de la violence et les jeux vidéo les ont entraînés au tir. D'autres, comme le psychiatre Serge Tisseron, soutiennent que " ce n'est pas parce qu'un film donne le scénario d'un meurtre que vous allez passer à l'acte [...] dramatisez l'image et sous-estimer le rôle des parents."

Il est important de reconnaître que ce débat n'est pas purement scientifique. Les spécialistes des sciences sociales n'ont jamais pu établir de liens incontestables entre la violence des médias et les agressions perpétrées dans la vie réelle. Dès 1985, Anthony Smith faisait remarquer que la demande de " preuves " était davantage motivée par l'intensité du débat que par le véritable désir d'obtenir une réponse définitive. " Les sciences sociales se sont embourbées dans le débat sur la télévision, en particulier sur la question de la violence. Et, aucun des groupes engagés dans le débat n'est prêt à laisser les spécialistes des sciences sociales quitter le champ de bataille."

11.9 Violence dans les médias et santé publique

De nombreuses études reconnaissent toutefois l'existence d'une faible corrélation entre la violence dans les médias et les agressions dans la vie réelle. Ce lien ténu a suffi pour que la société canadienne de pédiatrie et l'American Medical Association abordent

la violence des médias comme un problème de santé publique. D'ailleurs, ces organisations rappellent que les gouvernements n'ont pas attendu de preuves scientifiques irréfutables avant d'intervenir pour protéger la population contre les dangers du tabagisme et de la consommation d'alcool. La preuve d'un risque leur a suffi. Lorsqu'il est possible d'établir qu'une activité ou une substance donnée augmente les probabilités d'effets négatifs, l'intervention de l'État est profitable.

11.10 Violence dans les médias et liberté d'expression

L'American Booksellers Foundation for Free Expression énumère plusieurs raisons de protéger la violence des médias comme forme de liberté d'expression :

49 La censure ne changera rien aux causes profondes de la violence dans notre société.

50 Le choix de ce qui est "acceptable" ou non est forcément un exercice subjectif.

51 Plusieurs pièces de théâtre, livres et films bannis dans le passé sont maintenant considérés comme des classiques.

52 Il appartient aux individus, et non aux gouvernements, de décider de ce qui leur convient, à eux et à leurs enfants.

L'Union des écrivaines et écrivains québécois (UNEQ), un syndicat voué à la promotion de la littérature et à la défense des écrivains reprend les mêmes arguments dans un ouvrage intitulé : Liberté d'expression, guide d'utilisation. Pour l'UNEQ, les

mesures législatives encadrant la production ou l'importation de la littérature font partie d'une structure favorisant la censure. En 1999, dans le cadre d'une recherche sur la violence dans l'industrie du divertissement, le Center for Media and Public Affairs (CRIPA) a souligné que la violence des médias peut être un puissant commentaire social : le film. Le film le plus violent de l'année 1999 selon le CMPA, " Il faut sauver le soldat Ryan ", le récit romancé du débarquement des alliés en Normandie, a été salué à l'échelle mondiale pour sa représentation réaliste des horreurs de la guerre.

Plusieurs critiques des médias sont d'avis que la censure n'est pas une solution. Ils se demandent cependant quels droits le gouvernement protège lorsqu'il donne à l'industrie du divertissement le monopole virtuel des ondes publiques " et, en pratique, abandonne l'environnement culturel aux spécialistes du marketing. " Shari Graydon, ancienne présidente de l'organisme canadien Evaluation-Médias et le militant québécois René Caron rappellent que les ondes hertziennes appartiennent à l'ensemble des citoyens et que eux qui en contrôlent l'accès et la distribution doivent tenir compte du meilleur intérêt de tous les Canadiens.

Caron affirme que " la violence a été un ingrédient utilisé par les industriels pour capter l'attention des petits garçons, les captiver et les manipuler." Même si cela est rentable financièrement, " au plan social, au plan moral, l'approche a eu des répercussions abominables."

11.11 Violence dans les médias et incivilité

Ces répercussions ne se limitent pas à une possible augmentation des conduites agressives. Plusieurs commentateurs s'inquiètent de la manière dont cette violence des

médias s'est enracinée dans l'environnement culturel ; elle est devenue, en quelque sorte, partie intégrante de "l'atmosphère psychologique" que respirent quotidiennement enfants et adolescents. Selon eux, un tel environnement de violence, de grossièreté et de mesquinerie peut à la longue détruire toute forme de civilité en bouleversant et dégradant les valeurs sociales positives.

11.12 Éducation aux médias et violence dans les médias

Comment l'éducation aux médias peut-elle contribuer à contrer l'impact la violence dans les médias ? Elle n'empêchera pas un enfant de six ans de reproduire un championnat de lutte dans la cour de récréation et n'influencera probablement pas le choix de vidéos d'un adolescent. Mais elle peut les aider à mettre cette violence en perspective, et ainsi, peut-être, diminuer son influence.

Une réflexion critique sur les médias peut amener les jeunes à s'interroger sur la manière dont on exploite la violence dans les films et les jeux vidéo, ainsi que sur les raisons de son omniprésence

L'étude de la représentation de la violence dans les médias permet aux jeunes de comprendre la vraie nature des produits de divertissement ce sont des fictions.

Une leçon de base à enseigner aux jeunes les productions médiatiques sont des constructions délibérées, le résultat d'une série de choix, et non "une fenêtre ouverte sur la réalité", quoi qu'en disent les réalisateurs. Et cela inclut les médias d'information. Les jeunes doivent comprendre la relation entre les cotes d'écoute et le choix de nouvelles d'un réseau. La plupart des gens connaissent l'intérêt des médias pour les histoires

sanglantes et dramatiques, mais que penser de l'exploitation des guerres et des catastrophes naturelles qui font des milliers d'orphelins et de mutilés, mais dont on ne parle déjà plus la semaine suivante ? Que penser aussi de " l'usure de compassion ", une incapacité à ressentir des sentiments normaux de compassion et d'empathie face aux tragédies humaines qui nous sont décrites ?

L'éducation aux médias permet d'examiner la version contemporaine du film d'aventures et d'action pour déterminer qui bénéficie de l'usage de la violence et de quelle manière. On découvre rapidement que l'argent est la raison principale de la prolifération de la violence dans les médias, car la violence et l'action s'exportent bien. Les films d'action, où un mort n'attend pas l'autre, sont plus faciles à vendre à l'étranger, parce qu'ils sont plus simples à traduire et à transposer dans une autre culture. Les comédies ou dramatiques de qualité s'appuient sur des scénarios intelligents et des références culturelles spécifiques. Les gens ne pleurent ou ne rient pas forcément de la même chose à Drummondville et à Tokyo, mais les combats de karaté, les échanges de coups de feu et les poursuites de voitures sont compris partout, sans explication.

Ce peut être également une révélation pour les jeunes de réaliser que chacun interprète à sa manière ce que lui présentent les médias. Notre réaction face aux films, chansons, jeux vidéo ou émissions de télévision est colorée par notre personnalité, nos valeurs et expériences, y compris notre exposition à la violence dans les médias.

L'éducation aux médias offre une bonne occasion de s'interroger sur soi-même. Les jeunes prennent souvent conscience de leurs réactions et sentiments face à la violence dans la vie réelle comme à l'écran. Ils apprennent aussi qu'ils ont leur mot à dire et un

rôle à jouer en tant que consommateurs. D'ailleurs, Internet facilite les débats publics et permet de faire parvenir plus facilement opinions et critiques aux producteurs des médias.

11.13 Réponses des gouvernements et de l'industrie à la violence dans les médias

La violence est devenue une question d'intérêt public dans de nombreux pays occidentaux. Au centre du débat, on retrouve la nécessité de concilier deux principes en apparence contradictoires : le droit à la liberté d'expression et le droit des enfants à être protégés de contenus inappropriés.

Aux États-Unis, où la télévision est née de l'entreprise privée, le Premier Amendement, qui garantit la liberté de parole et la liberté de la presse, a été systématiquement invoqué pour empêcher toute intervention du gouvernement dans les activités des entreprises de médias.

La constitution canadienne garantit elle aussi la liberté d'expression, mais elle accepte d'emblée qu'il y ait une limite raisonnable aux droits individuels pour le bien commun de la société. Au Canada, comme en Australie, au Royaume-Uni et dans de nombreux pays européens, l'implantation de la télévision a suivi celle de la radio d'État, qui, dès ses débuts, a adopté le principe que toute entreprise de diffusion utilisant les ondes publiques a une responsabilité. Cette idée, née dans les années 1950, peut sembler archaïque considérant la concurrence effrénée que se livrent de nos jours les médias, mais elle a été à l'origine d'un ensemble de législations pour contrôler la violence dans les médias.

11.14 Politiques gouvernementales et codes volontaires de l'industrie

Les Québécois sont passionnés par leur télévision, ils font cependant figure d'exception, au cœur d'un pays qui, depuis longtemps, est le plus grand importateur d'émissions américaines. Des raisons de proximité, mais aussi la difficulté de rentabiliser les productions canadiennes dans un marché intérieur restreint, explique cette situation.

Au début des années 1990, l'organisme de contrôle du gouvernement fédéral, le Conseil de la radiodiffusion et des télécommunications canadiennes (CRTC), a entrepris une série de consultations avec l'industrie de la radiodiffusion, câblodistribution et production télévisée, de même qu'avec des représentants de la santé publique et de l'éducation, des législateurs et des groupes de consommateurs. Au même temps, à la suite de plusieurs événements tragiques, une pétition contre la violence dans les médias, signée par 1,3 million de Canadiens, a été présentée au premier ministre.

En 1993, un colloque organisé par le C. M. Hincks Institute for Children's Mental Health, a réuni toutes les parties concernées et a mené à la fondation par l'industrie privée du Groupe d'action sur la violence à la télévision (GAVT). Peu de temps après, l'Association canadienne des radiodiffuseurs (ACR) a remis au CRTC un Code d'application volontaire révisé, plus rigoureux et complet, concernant la violence à la télévision.

On retrouvait parmi les nouvelles dispositions du Code :

53 l'interdiction de diffuser des émissions contenant des scènes de violence gratuite ou faisant l'apologie de la violence ;

- 54 l'interdiction de diffuser des émissions violentes pour adultes avant 21 heures ;
- 55 la promesse de développer un système de classification des émissions ;
- 56 une attention accordée à la violence contre des groupes particuliers (femmes, minorités, personnes âgées) ;
- 57 l'interdiction, dans les émissions pour enfants, de présenter la violence comme le meilleur moyen de régler un conflit, de faire de la violence le thème principal de l'émission et d'inciter les jeunes à adopter des comportements d'imitation dangereux.

Le Code s'appliquait à l'ensemble des stations et réseaux de télévision généralistes privés et a mené à l'élaboration d'un code similaire pour les chaînes spécialisées et la télévision payante.

L'ACR a également créé le Conseil canadien des normes de la radiotélévision (CCNR), un organisme d'autoréglementation de l'industrie, chargé de recevoir les plaintes du public, concernant la violence et divers autres problèmes. Les plaintes qu'il traite de façon satisfaisante n'apparaissent pas devant le CRTC au moment du renouvellement du permis de la station ou du réseau concerné. Les autres peuvent toujours être portées à l'attention de l'organisme fédéral.

Fin 1993, après une rencontre de deux jours organisée par le CRTC, des représentants d'associations d'enseignants et de parents d'élèves ont recommandé l'établissement sur Internet d'un centre de ressources en éducation et en information sur

les grands enjeux des médias. De là est né le Réseau Éducation-Médias. D'abord sous l'égide de l'Office national du film, le Réseau est devenu en 1996 un organisme indépendant à but non lucratif.

La puce anti-violence, un outil technologique permettant aux parents de contrôler l'accès de leurs enfants aux émissions violentes, est apparue en juin 1994. Cette invention canadienne a été testée, mais elle n'a pu être mise en opération immédiatement parce que le système de classification dont elle dépendait n'était pas en place.

À la même époque, les radiodiffuseurs canadiens ont manifesté certaines inquiétudes, car les réseaux américains, accessibles au Canada par antenne, câble ou satellite, n'avaient à se conformer à aucune ligne directrice concernant la violence. Le CRTC a donc organisé une série de consultations publiques, tant au niveau national que régional, sur la violence dans les émissions télévisées. À cette occasion, une date butoir pour le lancement d'une puce antiviolence s'appuyant sur un système de classification a été établie. On s'est aussi assuré que les signaux étrangers offerts par les distributeurs canadiens seraient soumis au même code.

Au printemps 1997, GAVT a lancé son système de classification, lequel affiche sur les écrans des icônes similaires à celles utilisées aux États-Unis. En mars 2000, les radiodiffuseurs ont commencé à encoder les émissions canadiennes.

11.15 L'avenir

L'industrie des médias de divertissement s'est considérablement transformée depuis l'établissement des lignes directrices, systèmes de classement et outils de filtrage

conçus pour protéger les jeunes d'une violence excessive et inutile à la télévision. De redoutables concurrents au petit écran, Internet et les jeux vidéo, attirent maintenant une grande proportion de jeunes et, faute de réglementation, la violence y est de plus en plus présente. Les vidéoclips en rajoutent, et avec l'augmentation du nombre de films diffusés à la télévision, le niveau de violence après 21 heures a lui aussi augmenté. Les grands complexes de cinéma et de divertissement rendent l'accès des films réservés aux adultes plus accessibles aux enfants et aux adolescents puisque ceux-ci n'ont qu'à se glisser parmi la foule. Quant aux magasins de location de films et de jeux vidéo, ils acceptent trop souvent de louer leurs produits pour adultes à des mineurs.

Il apparaît donc clairement que, dans un contexte de mondialisation où la tendance à la déréglementation continue de s'accroître, la protection des enfants sera de plus en plus conditionnelle à la vigilance de parents avertis, à la pression des groupes de consommateurs et à la bonne volonté d'une industrie des médias responsable.

12 La prévention

12.1 Qu'est-ce que la prévention ?

“ La prévention permet d'échapper à une destinée négative et aide à acquérir des compétences et des connaissances qui donnent accès à une destinée en général plus enviable.” (Veinot, décembre 1999, page 1)

Prévenir c'est changer le cours des choses. Le postulat de base des programmes de prévention est que si la violence est apprise, elle peut être désapprise, et que les individus peuvent choisir d'autres solutions, non violentes. Les programmes de prévention de la

violence peuvent s'adresser à toute une population (prévention universelle ou primaire), à un groupe considéré "à risque" (prévention secondaire) ou à un groupe qui vit déjà la violence, soit parce qu'il la pratique, soit parce qu'il la subit (prévention tertiaire).

Nous verrons essentiellement les programmes de prévention universelle dispensés dans le cadre scolaire. Le but de ces programmes universels est d'arrêter la violence avant même qu'elle ne se manifeste. Le travail de prévention réalisé en milieu scolaire auprès des enfants et des adolescents part en général du principe que l'éducation peut modifier la conscience et la connaissance d'une chose et enseigner des compétences (et peut-être même changer des comportements) en même temps qu'elle donne aux jeunes les moyens de prendre leur vie en charge.

12.2 Les écoles et le travail de prévention

L'école peut jouer un rôle déterminant en enseignant la non-violence. Plusieurs raisons poussent à choisir l'école comme lieu privilégié des efforts de prévention. Tout d'abord, l'école est le grand milieu de socialisation des enfants, le cadre logique où apprendre les compétences sociales non violentes. Deuxièmement, la réussite sociale, comportementale et scolaire à l'école est souvent le présage de l'ajustement et de la productivité à l'âge adulte (Centre national de prévention du crime, 2001). À ce titre, il vaut la peine d'essayer d'améliorer les aptitudes sociales qui leur serviront immédiatement et à l'avenir. Troisièmement, de plus en plus de gens estiment que l'école n'est plus ce qu'elle était, ni ce qu'elle pourrait et devrait être, à savoir un milieu d'apprentissage sécuritaire et chaleureux. Plusieurs programmes de prévention de la violence avancent des stratégies visant la totalité de l'école. Quatrièmement, les

enseignants semblent dépenser un temps et une énergie démesurés à régler des conflits et à gérer des conduites perturbatrices en classe et dans la cour. Si l'on donne aux jeunes les moyens de résoudre par eux-mêmes une partie de leurs conflits, les enseignants ont moins à intervenir. Cinquièmement, il apparaît essentiel d'intervenir tôt si l'on veut que les enfants désapprennent la violence et apprennent à choisir des moyens non violents. En ciblant les enfants de niveau primaire, il est possible qu'on évite qu'ils ne recourent à la violence à l'adolescence. Finalement, la violence sous toutes ses formes apparaît de plus en plus comme un problème de santé majeur qui peut être inclus dans les programmes d'études.

12.3 Programmes de l'extérieur ou programmes internes?

Les programmes de prévention de la violence sont souvent dispensés dans les écoles par un organisme de l'extérieur qui se spécialise dans une forme particulière de violence (Tutty, 1991). L'avantage de ces programmes est qu'ils sont la plupart du temps dispensés par des spécialistes qui connaissent bien la matière et qui sont à l'aise avec le sujet. La matière est présentée plus uniformément, sans que la personnalité de l'enseignant n'intervienne. Le personnel des programmes de l'extérieur peut parler sans réticence des concepts de prévention de la violence avec les enfants, ce qui soulage l'enseignant d'une partie de la charge de s'occuper des divulgations et de questions possiblement embarrassantes. Les enseignants sont souvent réticents à jouer un rôle majeur dans les programmes de prévention, estimant que la tâche dépasse leurs attributions professionnelles.

L'inconvénient des programmes externes est que leur utilisation demeure un choix

volontaire et qu'une partie seulement des enfants d'une région donnée y a accès. Les enseignants ou les directeurs qui font venir le programme sont sans doute déjà sensibilisés au problème et en ont peut-être déjà parlé à leurs élèves. Ceux qui ont, en toute logique, besoin d'information, ceux qui connaissent mal le problème, sont probablement ceux qui sont le moins au courant de l'existence des programmes. Un autre inconvénient des programmes externes est que les spécialistes qui les animent ne sont pas toujours dans l'école.

Les programmes internes sont, quant à eux, intégrés au programme scolaire, par exemple dans le cadre des cours d'éducation à la santé ou à la vie familiale. Les enseignants présentent la matière, assurent l'animation de jeux de rôles et répondent aux questions des enfants. L'école est le cadre naturel des programmes de prévention, permettant de rejoindre la totalité des enfants selon une approche qui répond aux buts même de l'institution, à savoir éduquer. Il y a plus de chance qu'un enfant divulgue un problème à son enseignant, mais la formation est dans ce cas d'importance capitale, parce que les enseignants, comme la majorité des gens, sont souvent mal à l'aise de discuter de sujets aussi délicats avec des enfants. En outre, les enseignants peuvent avoir été eux-mêmes victimes de violence interpersonnelle et trouver d'autant plus difficile d'aborder le sujet.

Un autre avantage des programmes internes est que les enseignants peuvent intégrer les concepts de prévention de la violence à d'autres sujets appropriés, comme l'estime de soi et la résolution de conflits ou encore au moment où des problèmes surgissent entre élèves. Un inconvénient de cette méthode, comme nous l'avons déjà mentionné, est que certains enseignants peuvent estimer que le sujet dépasse ce qu'on est

en droit d'attendre d'eux. Même si on leur fournit un programme d'enseignement prêt à dispenser, ils peuvent être gênés de présenter la matière, et leur réaction sera, selon toute probabilité, ressentie par les élèves.

L'idéal consiste peut-être à intégrer les deux méthodes. Par exemple, les professionnels provenant d'organismes externes peuvent présenter la matière dans l'école et animer la discussion avec les élèves. Ils fournissent par ailleurs de la documentation supplémentaire aux enseignants qui s'en servent dans des discussions de suivi en classe. La formation des enseignants reste l'élément capital de cette intégration des deux types de programmes. L'inconvénient de cette approche hybride est que la collaboration prend du temps et demande une bonne unité de fonctionnement. Toutefois, le résultat est un programme de prévention qui rejoint un segment plus large de la collectivité.

13 Les tendances actuelles et leurs répercussions sur les programmes de prévention

Dans les trente dernières années, une multitude de programmes de prévention destinés aux écoles ont vu le jour, traitant de violence à l'école, d'intimidation. En général, ces programmes sont étroitement centrés, et se limitent à une forme spécifique de violence. Ils laissent de côté les similitudes existant dans la dynamique de la violence interpersonnelle et dans les moyens d'y faire face. Ils ne tablent pas non plus sur les points forts des différents programmes ni sur leurs liens entre eux.

Quand on définit de manière large la violence comme le recours à un pouvoir, à l'intimidation ou à la force qui se traduit par de la douleur, de la peur ou une blessure, on

élargit ce que devrait contenir tout effort de prévention de la violence. Ainsi, les programmes traitant de l'intimidation doivent porter non seulement sur l'intimidation physique, mais également sur les formes non physiques d'intimidation qui consistent à dire du mal et répandre des rumeurs, ou encore à isoler et rejeter quelqu'un. De plus, il faut absolument que l'évaluation des résultats mesure aussi la réduction de ces formes psychologiques de l'intimidation.

13.1 Faire la différence entre garçons et filles

Toute stratégie de prévention de la violence doit être appliquée différemment selon qu'elle s'adresse à des garçons ou à des filles. Dans les écoles, cette attention doit porter sur deux aspects: souligner les différences de sexe entre agresseurs et victimes et évaluer les répercussions des programmes de prévention sur les garçons d'une part et sur les filles de l'autre. La majorité des programmes ne mentionnent pas que les filles sont les victimes les plus probables de nombreuses formes de violence. Par ailleurs, quelques évaluations récentes montrent qu'après avoir suivi un même programme, les garçons réagissent différemment des filles (ils manifestent dans l'ensemble moins bonnes attitudes, des connaissances moins avancées).

À propos des différentes formes de la violence, il faut toujours préciser la proportion différente de garçons et de filles parmi les agresseurs et parmi les victimes, spécialement en présence d'adolescents. Néanmoins, il est important de souligner que les garçons et les jeunes hommes sont eux aussi victimes de violence. Il est bon d'insister sur l'effet de la socialisation dans nos sociétés où l'immense majorité des messages sur les rôles masculins et féminins créent les conditions de la violence. Les croyances populaires

selon lesquelles les femmes doivent être soumises aux hommes, et les femmes et les enfants ne sont guère plus que la propriété de l'homme, sont des exemples de ce type de message. En leur faisant comprendre cette socialisation selon le sexe que véhicule notre culture, on fait prendre conscience aux garçons comme aux filles de ces messages préjudiciables et on les aide à comprendre comment de telles attitudes peuvent conduire à la violence. Nous recommandons que tous les programmes de prévention que tous les programmes de résolution de conflits destinés aux jeunes incorporent de l'information sur les stéréotypes sexuels et sur les attentes différentes selon le sexe.

Le personnel enseignant, tout comme les enfants, a besoin d'être éduqué au sujet des préjugés et stéréotypes fondés sur le sexe. Les enseignants doivent avoir l'occasion de réfléchir à la manière d'éviter de faire des comparaisons ou des généralisations sexistes, notamment en répartissant les tâches ou les corvées sans distinction entre garçons et filles. Cela permettrait d'implanter dans l'école un climat qui prenne au sérieux les notions d'égalité et de respect mutuel et qui les mette en pratique dans les rapports entre les enseignants et entre les enseignants et les élèves.

Les grands thèmes des programmes de prévention portent sur la socialisation des enfants auxquels ils présentent des valeurs non violentes comme un comportement égalitaire et le droit d'être différent, et apprennent à mettre ces valeurs en pratique. Les compétences qui s'opposent à la violence sous toutes ses formes, sont toujours les mêmes : savoir communiquer, choisir des moyens non violents pour résoudre les conflits, être capable de comprendre le point de vue de l'autre et d'en tenir compte, savoir comment résoudre les problèmes et en particulier apprendre des solutions de rechange à la violence, établir des relations saines fondées sur le respect de soi et des autres et enfin,

savoir chercher du soutien et de l'aide. Cet ensemble d'aptitudes communes permet de relier l'apprentissage, d'un programme de prévention à un autre, de bâtir à partir de cet apprentissage et de le renforcer.

13.2 De multiples programmes au fil du temps

Il est peu probable qu'un seul programme réussisse à traiter efficacement des multiples formes de violence que les élèves sont susceptibles de rencontrer. Les programmes doivent convenir au stade de développement du destinataire et il est recommandé de répéter l'exposition au fil des années. La prévention de la violence n'est pas instantanée (un seul spectacle, un seul film, un seul programme d'études) ; elle présente de multiples aspects (Minnesota Department of Education, mars 1995). Les programmes scolaires de prévention de la violence doivent assurer une continuité ; le processus doit débuter en bas âge et les interventions, être répétées régulièrement à toutes les étapes du développement de l'enfant.

Faire entrer divers programmes de prévention dans les paramètres de l'école, de la classe et des enseignants surchargés représente tout un défi (Ressources Implementation Sub-Committee of the Action Committee Against Violence, 2001). Il est bon que les programmes de prévention soient reliés au programme d'études, de manière à faire partie intégrante du programme ordinaire. Le programme *Safe and Caring Schools* lancé par l'Alberta Teachers' Association, offre l'exemple d'une méthode qui intègre la connaissance théorique et les compétences pratiques dans le programme d'études ordinaire de chaque école.

Les premières années du primaire semble être une période particulièrement

stratégique pour faciliter l'apprentissage scolaire et social des enfants, mais aussi pour renforcer l'assurance et les compétences en résolution de conflits. Il faut donc commencer de bonne heure et continuer à présenter des stratégies de prévention d'une manière adaptée à chaque âge, tout au long de la scolarité primaire et secondaire. L'approche la plus complète permettant de présenter les compétences en prévention de la violence et de faire comprendre que la violence n'est jamais acceptable comprend les éléments suivants :

- 58 Les conséquences affectives, sociales, juridiques et physiques de la violence (y compris la violence psychologique, physique et sexuelle ou de la violence basée sur la race, la classe sociale, l'âge, le sexe, l'orientation sexuelle et les capacités) ainsi que les séquelles sur les victimes, les agresseurs et l'ensemble de la collectivité ;
- 59 Reconnaître ses sentiments, ses désirs et ses besoins, les exprimer de manière non violente et accepter le refus ;
- 60 Les compétences " prosociales " et celles qui augmentent l'estime de soi ;
- 61 Comment réagir à la pression de ses pairs ;
- 62 Comment résoudre pacifiquement un conflit – résolution de conflits, médiation, arbitrage, réparation et réintégration ;
- 63 Savoir reconnaître la colère et apprendre à y réagir convenablement ;
- 64 Faire des choix et prendre des décisions, y compris celle de refuser la violence

et d'y résister ;

65 Comprendre comment les médias populaires renforcent le sexisme, la violence envers les filles et les femmes, les stéréotypes sexuels et le racisme

66 Donner des renseignements sur la définition et sur les conséquences légales et judiciaires de la violence.

L'approche utilisée doit faire participer les jeunes, ce qui consiste généralement à recourir à une variété de techniques interactives qui captent l'attention des enfants et des adolescents. Les enseignants et le personnel de l'école ne sont pas les seuls capables d'animer des efforts de prévention de la violence. L'idée d'inviter les élèves à prendre l'initiative n'a rien de nouveau. Elle est appliquée depuis plus de trente ans dans la méthode de médiation par les pairs.

Aujourd'hui, dans les programmes de prévention de la violence, et plus spécialement de la violence envers les femmes, la tendance est à l'éducation par les pairs. Faire animer les séances par des élèves ou encore leur faire créer un sketch et le présenter à leurs camarades sont deux exemples parmi d'autres de la manière d'impliquer activement les jeunes, l'idée étant qu'un message qui sort de la bouche de jeunes de leur âge, semblera plus pertinent et aura plus d'effet.

13.3 Formation des enseignants et du personnel scolaire

Les enseignants, les administrateurs et tous les membres du personnel qui ont des rapports avec les élèves doivent avoir la possibilité de réfléchir à leurs propres attitudes face à la violence et à leurs attentes quant à la conduite des élèves. La formation

permanente et la formation ciblée peuvent aider l'ensemble du personnel de l'école à adopter une même compréhension des choses, notamment des formes que prend la violence. Une formation en cours d'emploi peut aussi apprendre à l'ensemble du personnel scolaire à désamorcer les conflits, à demander de l'aide au besoin et à faire des interventions correctives plutôt que d'utiliser la réprimande, l'intimidation ou la force. Elle doit également porter sur les stratégies et protocoles à suivre en cas de divulgation et ce, avant que le moindre programme ne soit présenté aux élèves.

13.4 Modifier le climat de l'école

La lutte à la violence doit être la préoccupation de toute la collectivité. La violence n'est pas qu'un problème individuel ; elle se produit dans des contextes sociaux multiples (famille, école, quartier, ville, société) et est influencée par eux. La prévention de la violence doit être envisagée dans une perspective écologique ou sanitaire, de sorte que le but n'est pas seulement d'obtenir un changement individuel, mais aussi d'améliorer l'ensemble de l'école ou de la collectivité. Parmi les programmes de prévention de la violence menés dans les écoles, il semble que les plus efficaces soient ceux qui visent plusieurs niveaux du fonctionnement (élèves, éducateurs, direction de l'école, parents, milieu) plutôt que de se limiter à obtenir des changements dans les connaissances, les attitudes ou les comportements individuels (surtout quand les individus en cause sont les enfants ont relativement peu de pouvoir). Malheureusement, à l'heure actuelle, aucune recherche ne permet d'étayer cette perception.

Nous aimerions que tous les programmes de prévention de la violence trouvent le moyen de devenir partie intégrante de l'esprit et de l'orientation générale de chaque

école. Cela permettrait de créer un milieu dans lequel aucune forme de violence, pas même la violence sexiste, ne serait tolérée (Boland, 1995, Thurston et coll. 1999). À l'heure actuelle, beaucoup de ces programmes encouragent une programmation à multiples éléments qui cherche à établir un milieu d'apprentissage sûr et chaleureux. En ce sens, des initiatives impliquant toute une province, tout un conseil (ou une commission scolaire ou l'ensemble d'une école commencent à remplacer celles qui ne concernaient que la classe. À titre d'exemple, le Toronto District School Board est en train de préparer à l'usage de ses écoles un document-guide sur la prévention de l'intimidation. Le document comprendra une partie de documentation générale sur le sujet et détaillera les étapes d'élaboration d'une politique applicable à l'ensemble de l'école, envisagera la sensibilisation des parents et du personnel, précisera la conduite à tenir face à des cas concrets d'intimidation, et détaillera le programme à enseigner aux différents niveaux, de la maternelle à la 8^e année. De même, le programme *Safe and Caring Schools* d'Alberta Learning et la *Safe School Centre* de Colombie-Britannique sont des initiatives, provinciales visant à créer des milieux scolaires sûrs et aidants.

Les efforts de prévention de l'intimidation ont été les premiers à reconnaître la nécessité de modifier le climat de l'école, de manière à soutenir et renforcer les conduites positives, non violentes, et à définir les comportements inadmissibles en précisant clairement les conséquences qu'ils entraînent. Jusqu'à présent, les efforts de prévention visant d'autres formes de violence, qui existent en général depuis plus longtemps, ne cherchent pas à modifier le climat de l'école.

Pour instaurer dans l'école un climat non violent, il faut réunir de multiples éléments et notamment établir un plan général de prévention qui englobe toutes les

formes de violence atteignant les enfants et les adolescents d'âge scolaire, qui examine les principes et modalités d'action face à cette violence, ainsi que la formation des enseignants et du personnel, et qui élargisse l'apprentissage à la collectivité en formant les parents et en établissant des partenariats dans le milieu. Le principe de base est que les décisions que prennent les enfants et les adolescents sont le fruit des idées qu'ils ont de la vie et des choix dont les autres leur offrent le modèle. Si l'école tout entière est partie prenante, les enfants trouvent chez leurs enseignants et dans tout le personnel des modèles de compétences sociales positives. Les conséquences de la violence doivent être clairement énoncées et rigoureusement appliquées, mais punir seulement la violence, sans faire trouver la bonne solution, n'amènera pas de vrai changement de comportement et risque même d'exacerber les réactions indésirables (Minnesota Department of Education, mars 1995). Les enseignants, la direction et le reste du personnel doivent être formés pour réagir immédiatement et de manière cohérente à toute manifestation de la violence (Boland, 1995). Les principes et modalités d'action doivent expliquer clairement la conduite à tenir en cas d'incident violent qui relève de l'autorité de l'école, et en cas de divulgation d'une violence qui se produit ailleurs.

13.5 Liens entre l'école et la collectivité

Les enfants apprennent à se conduire bien ou mal, dans toutes sortes de cadres. C'est pourquoi la famille, l'école, la communauté religieuse, les associations sportives et les médias peuvent tous, à leur manière, perpétuer la violence ou aider les enfants à acquérir des attitudes et des compétences, en leur servant de modèles et en encourageant un sain développement des jeunes. Une façon de faire participer le milieu consiste à coordonner les efforts de formation et d'enseignement avec les organismes du milieu.

L'école et le milieu peuvent aussi travailler en partenariat pour fournir des ressources spéciales aux enfants qui ont besoin d'aide après l'implantation d'un programme de prévention de la violence. Un éventail de services d'intervention devrait être disponible à l'école et (ou) dans le milieu, au cas où des élèves en auraient besoin après avoir participé à un programme de prévention. Les modalités d'accès à ces services devraient être établies avant la présentation des programmes.

Certaines villes deviennent des partenaires actifs des écoles en fournissant aux organismes du milieu et au personnel scolaire des lieux de discussion et des renseignements sur les ressources locales de prévention et d'intervention concernant la violence.

13.6 Participation active des parents

La famille est le premier agent d'éducation dont dépend le développement des valeurs et des attitudes de l'enfant, l'école jouant un rôle de soutien. Afin de maintenir et améliorer ce partenariat école-foyer, il faut informer les parents. En les faisant participer aux activités d'éducation et de prévention de la violence, on les aide à être des modèles de rôle positifs et à renforcer chez leurs enfants les concepts et les compétences appris à l'école. Grâce aux réunions de parents, séances d'information et ateliers, grâce à la participation de parents à certains cours en classe, grâce aussi à des lettres, des documents photocopiés, des invitations à participer aux activités scolaires, les parents peuvent contribuer à enseigner la résolution non violente des problèmes et parler avec leurs enfants de sujets délicats.

13.7 Planifier une réponse globale en matière de prévention de la

violence

Changer la manière de réagir à la violence dans l'ensemble de l'école exige un accord de principe de tous les intervenants sur la valeur de la prévention et une commune conviction que l'union fait la force. Cela implique beaucoup de communication et de travail d'équipe non seulement entre les enseignants, la direction, le personnel de soutien et le conseil ou la commission scolaire, mais également avec les parents et l'ensemble de la collectivité, les élèves et les chefs de file en matière de prévention de la violence. Pour avoir du succès, les programmes de prévention de la violence doivent obtenir l'appui des cadres supérieurs de l'administration scolaire, afin que ceux-ci accordent assez de ressources pour couvrir les frais de ces programmes.

Pour planifier dans les écoles une approche intégrée et globale de la prévention de la violence, il faut agir sur plusieurs fronts. Tout d'abord, se faire une idée d'ensemble inclure tout l'éventail de la prévention de la violence dans la planification. Considérer la prévention comme un tout, plutôt que comme des éléments distincts et indépendants.

Il faut connaître les besoins spécifiques de l'école. Il peut être utile de faire une " vérification " ou d'évaluer les besoins et les points forts de l'école dans le domaine ; examiner les principes directeurs et les règles de l'école en la matière ; prendre la mesure des ressources, tant financières qu'humaines, nécessaires à la formation des intervenants et à la mise en œuvre du programme.

14 Les éléments à considérer pour implanter un programme de prévention à l'école

Penser et agir de manière préventive demandent des changements aux niveaux des mentalités et des structures organisationnelles. Ces conditions paraissent pourtant nécessaires pour créer un climat favorable à la paix et à la démocratie (Albee, 1983). L'implantation d'un programme de prévention demande d'y consacrer du temps et des ressources. Son objectif est d'améliorer la qualité de vie dans un milieu. Ce choix impose des priorités dans le projet éducatif et social d'une école et de sa communauté locale.

Trois principales composantes seront abordées pour traiter cette question : l'intégrité, le choix d'un modèle d'évaluation et les critères retenus pour évaluer l'impact d'un programme (Quay, 1977).

14.1 L'intégrité

L'intégrité consiste à discuter du bien-fondé, de la planification et de l'opérationnalisation d'un programme. Les intervenants ont besoin de connaître les difficultés rencontrées lors de l'élaboration d'un nouveau programme (Boivin et Lavoie, 1984).

14.2 Le contexte

Effectuer dans un premier temps une enquête-terrain en vue de mieux identifier le milieu socioculturel, la problématique et les enjeux liés à l'implantation du nouveau projet.

Il serait important de clarifier et de partager entre les acteurs (parents, professeurs, direction, élèves, représentants de la commission scolaire, personnel non enseignant, etc.) leur vision du programme et les façons dont ils envisagent d'y remédier. Il paraît stratégique de connaître dans quel milieu s'inscrive un programme.

14.3 L'hypothèse

En partant du principe que l'efficacité d'un programme n'est jamais absolue, les actions préventives doivent être considérées comme des solutions probables (hypothèses) pour remédier à un programme. L'étude-terrain peut aider l'équipe de travail à envisager des pistes en ce sens.

14.4 L'objectif

Un programme devrait pouvoir définir clairement son ou ses objectifs. Des objectifs précis aident les intervenants à saisir le sens de leurs actions et les limites d'un programme. Les notions de but et d'objectif sont souvent confondues lors de l'élaboration des plans d'action. Quel est le but de ce programme ? Prévenir la violence, améliorer la qualité de vie. Désirons-nous intervenir sur toutes les formes de violence à l'école (institutionnelle, pédagogique, environnementale, verbale, physique, etc.) ?

Un objectif d'intervention devrait être mesurable et/ou observable. Par exemple, le relevé des batailles à la récréation depuis trois mois indique une moyenne de 10 batailles par semaine dans une école. Objectif : réduire le nombre de batailles aux récréations. Idéalement, un programme doit chercher à réduire l'incidence d'un phénomène, mais il devrait prévoir l'augmentation d'éléments positifs. Par exemple :

augmenter les comportements pro sociaux aux récréations.

14.5 L'intervention

L'intervention précise les moyens retenus pour atteindre nos objectifs. Exemples :

67 Des activités de conscientisation : posters, kiosques, journaux, films, etc.

68 Des sessions d'animation de groupe sur le thème de la violence et de la non-violence.

14.6 La clientèle

La clientèle visée par un programme mérite une attention spéciale. Quel(s) groupe(s) d'âge(s) cherchons-nous à atteindre ? Faudra-t-il ajuster les informations à divulguer en fonction du sexe, de la race, des milieux socioculturel et économique ?

La maturité d'un élève du premier cycle n'est pas comparable à celle d'un préadolescent du deuxième cycle. La violence perçue par l'un n'a pas la même signification pour l'autre. Les mots utilisés pour le sensibiliser doivent être choisis minutieusement en fonction de cette réalité.

14.7 La durée d'un programme

Un programme cherchant à modifier des conduites agressives doit y consacrer le temps nécessaire. Les programmes appliqués sur une base régulière, une ou deux heures par jour, sur une période de huit à douze semaines, suivis de périodes de relance, donneraient plus de résultats positifs (Patterson, Dishion et Bank, 1984).

14.8 Le personnel

Le personnel possède-t-il les qualifications et les compétences pour appliquer le programme retenu ?

La bonne volonté et la motivation d'une personne ne constituent pas des conditions suffisantes pour la laisser intervenir. En fonction des objectifs et des moyens retenus, les responsables d'un programme devraient évaluer judicieusement les ressources humaines nécessaires à sa réalisation. Doit-on recourir à des professionnels et/ou à des bénévoles ? Ces personnes auront-elles des besoins spécifiques : formation sur mesure, perfectionnement, supervision ? Certains individus paraissent plus aptes que d'autres à intervenir, en raison de leur âge, de leur sexe, de leur ethnie, de leurs traits de personnalité et de leurs compétences. Les jeunes savent rapidement faire la différence entre un message qui passe ou qui ne passe pas.

14.9 Le budget

La question des ressources financières disponibles pour réaliser un programme demeure capitale. Certaines écoles font preuve de beaucoup d'initiative pour financer leur projet. Des prêts de services permettent, par exemple, à des intervenants du secteur jeunesse provenant de centres d'accueil et de centres locaux de services communautaires d'appuyer l'équipe pédagogique d'une école. Des sommes peuvent être obtenues d'une commission scolaire pour libérer un enseignant de sa charge d'enseignement à plein temps ou à temps partiel afin d'assurer un leadership et une continuité à un programme de prévention de la violence. Des subventions peuvent également être demandées à différents organismes sociaux (Conseil régional des services sociaux et de la santé, clubs

Optimistes, chambres de commerce, etc.) et à des ministères provinciaux et fédéraux (éducation, santé et services sociaux, justice).

Le réalisme demeure souhaitable quand il s'agit s'élaborer un programme de prévention. Il faut savoir user d'imagination et de stratégie, car les sentiers de l'innovation sont ponctués d'embûches.

14.10 Le choix d'un modèle d'évaluation

Un modèle d'évaluation doit être prévu et planifié avant l'implantation d'un programme.

La complémentarité de données qualitatives et quantitatives peut être utilisée ainsi que le recours à des plans de recherche quasi expérimentaux et exploratoires afin de vérifier le processus d'implantation et les impacts d'un projet de prévention. Les recherches évaluatives permettent d'évaluer l'opérationnalisation d'un programme et d'y apporter des correctifs en cours de réalisation, tout en tenant compte des effets produits.

14.11 Les critères pour évaluer l'impact

Une règle d'or serait de ne pas se fier à un seul critère pour évaluer un programme. Un exemple peut illustrer cette mise en garde. Une école adopte des mesures draconiennes concernant les batailles aux récréations. Les jours suivants, les résultats constatés sont fulgurants : il n'y a pratiquement plus de batailles, toutefois, lorsqu'on demande aux policiers de quartier et aux chauffeurs d'autobus scolaires s'il y a des changements dans le milieu depuis quelques jours, ces derniers parlent d'une recrudescence de violence dans les autobus scolaires et de plusieurs plaintes de citoyens

concernant des batailles dans un parc tout près de l'école. Doit-on parler de succès ou de déplacement du problème ?

L'utilisation de plusieurs critères d'évaluation, sans garantir le succès d'un programme, lui donne cependant une certaine crédibilité (Denzin, 1978). Les critères retenus devraient permettre de recueillir des informations en fonction des objectifs d'un programme et des effets escomptés et imprévus.

14.12 Techniques d'intervention face aux comportements agressifs

Plusieurs intervenants possèdent un répertoire plutôt restreint pour interagir avec ces jeunes, soit la patience, les avertissements, les menaces et le retrait de la classe. Ces observations ne visent aucunement à culpabiliser ou à responsabiliser davantage les intervenants en milieu scolaire (enseignants, éducateurs), qui sont actuellement aux prises avec plusieurs élèves en difficulté, sans ressources suffisantes et difficilement accessibles. Le renvoi d'un élève agressif à la direction de l'école constitue probablement dans plusieurs cas un " réflexe " de survie pour préserver leur santé physique et mentale dans des conditions de travail de plus en plus stressantes, conflictuelles et précaires.

Les techniques d'intervention pour agir dans une situation problématique ne sont pas une fin en soi, mais des outils pour faciliter le respect et la sécurité physique et psychologique des individus qui sont impliqués dans un contexte donné. Le respect signifie une capacité pour les parties de partager leur pouvoir c'est-à-dire d'exercer leur droit de parole pour exprimer leurs besoins et parvenir à des compromis nécessaires pour vivre dans une société démocratique. Par exemple, lorsqu'un jeune dépasse les limites permises, on lui demande de s'excuser et de répondre aux conséquences de ses actes.

Qu'arrive-t-il lorsque c'est un adulte qui dépasse les bornes, certains intervenants diront que jamais ils s'excuseront devant un jeune de "peur" de perdre le contrôle de la situation et d'affaiblir leur autorité. Malheureusement, en étant incapables de cohérence entre leurs prescriptions et leurs actes, ils détruisent leur pouvoir d'influence positive (Gordon, 1990).

En résumé, les techniques d'intervention visent principalement à développer chez les adultes qui les emploient et les jeunes visés des moyens d'autodiscipline et de socialisation.

14.12.1 Conditions préalables à l'intervention

La violence ne peut être traitée isolément. Si nous devons sortir de son cercle vicieux, certaines dispositions préalables faciliteraient l'établissement d'un climat serein dans une école.

Une école qui établit et applique des règles claires et équitables en collaboration avec tous les acteurs concernés (élèves, parents, enseignants, éducateurs et directeurs) augmente ses chances de créer un milieu pacifique. L'implication collective de toutes ces personnes doit générer une solidarité locale et un esprit d'équipe où chacun s'engage à respecter et à appliquer les règles plutôt qu'à les ignorer, les violer ou les combattre.

Il est étonnant de constater que les enseignants partagent rarement entre eux leur expérience avec un jeune en difficulté. En ce sens, l'organisation scolaire ne semble pas favoriser la circulation des informations pertinentes. L'individualisme et l'excellence prônés dans les écoles empêchent-ils les enseignants de partager leurs peurs et leurs limites ? Si l'un d'entre eux avoue être dépassé par un élève, sera-t-il jugé négativement

par ses pairs ou supporté ?

S'il est utile de connaître les techniques d'intervention, il faut également pouvoir les maîtriser et les appliquer judicieusement. L'intervenant doit également apprendre à connaître ses limites, à développer sa confiance en lui, à travailler en équipe et à se sentir en sécurité physiquement et surtout psychologiquement face à des conduites agressives souvent imprévisibles. Certaines approches psycho corporelles privilégient une approche physique pour apprendre à mieux se connaître et retrouver un niveau de sécurité physique et psychologique dans des contextes de violence (Hellbrunn, Korenfeld).

L'agression soulève des éléments d'anxiété réveillant des pulsions qui risquent de perturber la raison lorsqu'il faut agir. Comment ressent-on la violence reçue ou projetée ? L'intervenant qui ignore comment il réagira à une agression apparaît tout aussi "dangereux" pour lui-même et pour les autres. Plusieurs intervenants trahissent leur insécurité par des signes verbaux et non verbaux : changement de ton de la voix, tremblements, rougeurs, mains sur les hanches, crispations du visage, sueurs, refuge derrière les règlements, etc., signes que les jeunes détectent rapidement comme le souligne Deligny : " Sois toi-même et ils seront démunis [...] si tu joues au policier, ils joueront aux bandits. Si tu joues au bon Dieu, ils joueront aux diables. Si tu joues au geôlier, ils joueront aux prisonniers. Si tu es toi-même, ils seront bien embêtés. "

En résumé, l'intervention dans le domaine de l'agression et de la violence exige un équilibre harmonieux entre le savoir, le savoir-faire et le savoir être. (Gendron, 1991) En contexte d'agression, dans des situations particulièrement anxieuses, il faut souvent répondre du tac au tac. En somme, un mélange d'apprentissage, d'expérience et

d'intuition contribue à rendre l'intervention efficace. Les intervenants doivent se donner des formes de soutien social et des moyens d'apprentissage afin d'augmenter leurs compétences face au problème de l'agression.

14.13 Inventaire des programmes vers le pacifique

Centre international de résolution de conflits et de médiation (CIRCM) Montréal (Québec), Canada

14.13.1 Historique

Fondé en 1976, le Centre Maribourg est un organisme communautaire de Montréal-Nord qui a pour mission de prévenir l'émergence des problèmes psychosociaux chez les enfants de 6 à 12 ans. En effet, le centre intervient dans un contexte de prévention et rejoint ainsi les jeunes après les heures de classe.

C'est en côtoyant ces jeunes qu'il a réalisé qu'ils étaient démunis face à la résolution de conflits. Trop souvent, ces conflits traînaient en longueur et dégénéraient en situations de violence. Ils sont arrivés à la conclusion qu'une solution durable face à la violence devait inclure non seulement la présence des enfants, mais aussi leur participation accrue dans la recherche de solutions. Scindé en deux volets, le programme vise l'enseignement de la résolution de conflits et de la médiation auprès des jeunes. Le premier volet consiste en une série d'ateliers animés en classe par les enseignants et visant à développer des habiletés chez les jeunes à résoudre les conflits pacifiquement. Des thèmes comme l'écoute, la communication, la gestion de la colère, l'empathie... sont abordés avec les jeunes et adaptés en fonction des cycles et des niveaux. Le second volet "La médiation par les pairs" permet de mettre sur pied un service de médiation par

lequel des jeunes, formés et encadrés par des adultes, agissent comme médiateurs auprès de leurs pairs lors de situations conflictuelles.

Vers le pacifique s'inscrit dans le cadre d'un véritable projet école, où les jeunes, les enseignants, les différents professionnels des milieux scolaires passant par les services de gardes et de dîners, les parents et même les intervenants de la communauté sont appelés à intervenir à différents niveaux.

Lancé officiellement en 1998 après quatre ans d'expérimentation et d'évaluation, vers le pacifique a touché plus de 500 écoles au Québec et a même franchi les frontières canadiennes en s'implantant à Amérique du Sud (Pérou et Bolivie) et en France. Son essor a d'ailleurs mené à la création du Centre international de résolution de conflits et de médiation (CIRCM), lequel se consacre presque exclusivement au développement et à l'implantation et à l'évaluation de ce programme.

En matière de prévention de la violence à l'école primaire, les programmes de médiation par les pairs ont gagné en popularité depuis 10 ans. Ces programmes misent généralement sur l'acquisition d'habiletés sociales et de compétences à la résolution de conflits par certains élèves appelés à devenir médiateurs auprès des autres élèves. Ces élèves médiateurs suivent une formation de 10 heures avant de commencer à agir dans la classe ou la cour de récréation. Cette formation supplémentaire porte sur les techniques de communication et d'écoute, sur le déroulement de la médiation et sur le rôle et (ou) les engagements du médiateur. Elle fournit aux élèves tout le temps voulu pour s'exercer à la médiation dans des situations variées. Des ateliers de sensibilisation à la médiation sont parallèlement offerts à l'ensemble des élèves.

14.13.2 Formation des enseignants

Le CIRCM offre aux enseignants des stages de formation d'une journée sur chacune des deux phases du programme. Celui sur la résolution de conflits donne une idée globale du programme, de sa mise en place, des facteurs contribuant à sa réussite et enfin une vue d'ensemble du contenu et des méthodes pédagogiques utilisées.

14.13.3 Participation des parents

Un programme destiné aux parents est en cours de préparation. Ils seront informés des activités se déroulant dans l'école de leurs enfants au moyen de diverses lettres, brochures et invitations à des rencontres de sensibilisation et de formation. De telles activités ont déjà lieu dans quelques écoles, sous la direction d'éducateurs-formateurs du CIRCM.

14.13.5 Particularités

Les évaluations du processus révèlent que plusieurs éléments sont nécessaires à la réussite de ce programme : l'appui de l'administration de l'école, la collaboration entre tous les membres du personnel de l'école, la mise sur pied d'un comité de coordination, l'intégration du programme ou projet éducatif de l'école, la participation de parents, une évaluation régulière, la continuité au fil des années et d'un niveau de classe à l'autre, et le soutien de partenaires du milieu.

Safe and Caring Schools (SACS) Alberta teachers' Association, Edmonton
(Alberta), Canada

Lion's Quest Conflict Management Programs (Lions Quest Canada) Waterloo
(Ontario), Canada

Conclusion

La violence est un phénomène présent dans notre société, à la télévision, dans la rue, au sein de la famille... Éradiquer la violence est une tâche impossible et irréalisable, compte tenu de plusieurs facteurs individuels, socioéconomiques, familiaux et politiques.

La société où nous vivons véhicule des valeurs et principes pacifiques. Cette responsabilité incombe en premier lieu aux politiciens, premiers garants à l'instauration de lois qui protègent le citoyen contre toute forme de violence. L'implication de toute la société civile demeure primordiale pour contrer et développer des moyens efficaces pour intervenir adéquatement auprès des enfants victimes de violence dans leurs milieux de vie et spécialement à l'école où ils passent la majeure partie de leur temps. L'école doit apprendre à tous les élèves à exercer leurs pouvoirs démocratiques afin de construire la société de demain. Cette mission doit se réaliser dans un climat où chacun pourra se retrouver gagnant.

L'école, cette institution sociale a le devoir et la responsabilité d'établir un climat sécuritaire où chaque enfant se sentira unique et différent. Chaque adulte qui l'entoure (parents, enseignants, éducateurs, directeurs, etc.) doit se sentir outillé et soutenu dans sa démarche face à toute forme de violence.

Références

Association québécoise des psychologues scolaires. site internet.

AUBERT, Jean Luc. (2001). la violence dans les écoles. Paris, O.Jacob.

CAOUILLE, Charles E.(1997). Montréal: Ecosociété.

Centre international de résolution de conflits et de médiation. (2003).
Programme vers le Pacifique.

CÔTÉ, Charles. (1995). prévenir la violence dans les écoles, Montréal, Guerin.

GUILLOTTE, Alain .(1999).Violence et éducation, Presses Universitaires de France.

GRAIG,WENDY,Marion,PETERS. L'intimidation et la victimisation
chez les enfants d'âge scolaire au Canada.Direction générale de la recherche appliquée.

HEBERT,Jaques. (1991).la violence à l'école,
guide de prévention et techniques d'intervention, Éditions Logiques.

LAWSON, Sarah.(1996). votre enfant est-il victime d'intimidation.Éditions de l'homme.

LEPAGE,L,(1990).Prévoir et contrer la violence à l'école.session de formation.
Québec: ministère de l'éducation.

MUSSON, Steve. (1999).les services de garde en milieu scolaire.
les presses de l'université de laval.

ROBICHAUD, Maria.G.R.(2003). l'enfant souffre douleur.Montréal: Éditions de
l'Homme.

STATISTIQUE CANADA.(2000).

VIVET, PASCAL,DEFRANCE, BERNARD.(2000).Violences scolaires. Paris: Syros.