

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉTUDE EXPLORATOIRE DES EXPÉRIENCES DES PSYCHOLOGUES
SCOLAIRES QUANT À L'INTIMIDATION À CARACTÈRE HOMOPHOBE

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR

RENÉ-MARC LAVIGNE

NOVEMBRE 2018

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Murielle et George, mes parents, votre fierté m'a encouragé à persévérer tout au long de mon cheminement universitaire. Merci à Kyle pour ton écoute et ta présence rassurante. Madeleine, ton expertise m'a permis de cheminer au meilleur de mes capacités. Merci à Marylie pour ta rétroaction constructive, ton encouragement et ton soutien.

Mesdames Georgette Goupil et Danielle Julien, directrices de cette recherche, merci pour votre soutien durant ma démarche doctorale. Grâce à votre appui, j'ai pu profiter de vos grandes compétences professionnelles de recherche. Merci Madame Goupil pour votre passion contagieuse pour la recherche et pour votre encouragement à poursuivre un sujet de recherche qui me passionne. Merci Madame Julien pour vos précieux conseils lors de nos discussions et pour vos encouragements chaleureux. Merci aux autres membres du jury, Madame Line Chamberland, Madame Julie Leclerc et Madame Lyse Turgeon, vos commentaires ont été encourageants et très stimulants. Merci aux psychologues scolaires qui ont participé à cette recherche, vous m'avez tellement appris. Je tiens à souligner l'implication de l'Association québécoise des psychologues scolaires dans cette recherche, et ce tout au long de mon parcours doctoral.

Merci aux professeurs de l'Université du Québec à Montréal qui m'ont enseigné durant la scolarité du doctorat et aux étudiants collègues, en particulier pour leur amitié et leur soutien.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	ix
LISTE DES FIGURES	xi
RÉSUMÉ	xiii
CHAPITRE I	
INTRODUCTION	1
1.1 Intimidation générale, intimidation à caractère homophobe et élèves de minorités sexuelles et de genre	1
1.2 Mesures législatives destinées au soutien des personnes de minorités sexuelles et de genre	5
1.3 Ressources disponibles pour contrer l'homophobie et la transphobie en milieu scolaire	9
1.4 Mesures législatives de lutte contre l'intimidation à l'école	10
1.5 Rôles des psychologues scolaires quant à l'intimidation	11
1.6 Recherche sur la psychologie scolaire en contexte d'ICH	13
1.7 Cadre théorique	16
1.8 Les deux études à la base de la présente thèse	19
1.9 Les trois articles qui composent cette thèse	21
1.10 Discussion générale	23
CHAPITRE II	
L'INTIMIDATION À L'ÉCOLE SECONDAIRE : ÉTUDE EXPLORATOIRE SUR L'IMPLICATION DES PSYCHOLOGUES (ARTICLE 1)	24
2.1 Résumé	26
2.2 Abstract	27

2.3 Contexte théorique	28
2.4 Objectifs de l'étude	31
2.5 Méthode	32
2.5.1 Participants	32
2.5.2 Questionnaire	32
2.5.3 Mode de recrutement des participants	33
2.5.4 Analyse de données	34
2.6 Résultats	34
2.6.1 Les expériences des psychologues scolaires sur les acteurs scolaires qui interviennent le plus souvent pour contrer l'intimidation	35
2.6.2 L'intervention directe	35
2.6.3 L'intervention indirecte	36
2.6.4 La prévention	37
2.6.5 La formation initiale et continue	37
2.7 Discussion	38
2.7.1 L'implication des psychologues scolaires quant à l'intervention	39
2.7.2 L'expérience professionnelle des psychologues scolaires	41
2.7.3 La formation à l'intimidation	42
2.7.4 Apports et limites de l'étude	44
2.7.5 Pistes de recherche	45
2.8 Références	48
CHAPITRE III	
INTIMIDATION À CARACTÈRE HOMOPHOBE : EXPÉRIENCES	
RAPPORTÉES DES PSYCHOLOGUES SCOLAIRES SUR LEURS RÔLES POUR	
LA CONTRER	
(ARTICLE 2)	60
3.1 Résumé	62

3.2 Abstract	63
3.3 Contexte théorique	64
3.3.1 Intimidation à caractère homophobe	65
3.3.2 Les rôles des psychologues scolaires	67
3.4 Objectifs	68
3.4.1 Les méthodes de recherche qualitatives et l'intimidation	68
3.5 Méthode	69
3.5.1 Participants	69
3.5.2 Instruments de collecte de données	69
3.5.3 Validation des instruments de collecte de données	70
3.5.4 Mode de recrutement des participants et déroulement des entretiens ...	70
3.5.5 Approbation éthique	71
3.5.6 Mode d'analyse	71
3.6 Résultats	72
3.6.1 La provenance des demandes de service liées à l'ICH	72
3.6.2 Les rôles professionnels des psychologues scolaires relatifs à l'ICH ...	72
3.6.3 Les interventions contre l'ICH auprès des victimes, des agresseurs et des témoins	75
3.6.4 La contribution des psychologues scolaires aux actions de lutte contre l'ICH	77
3.6.5 L'influence du sexe des psychologues scolaires sur leurs interventions contre l'ICH	79
3.6.6 Les recommandations des psychologues scolaires pour lutter contre l'ICH	80
3.7 Discussion	84
3.7.1 Les rôles et interventions des psychologues scolaires relatifs à l'ICH .	84
3.7.2 La contribution des psychologues scolaires aux actions de lutte contre l'ICH	86

3.7.3 Les recommandations des psychologues scolaires	87
3.7.4 Limites et apports de l'étude	88
3.7.5 Recommandations cliniques	90
3.7.6 Recommandations de recherche	90
3.8 Références	93
CHAPITRE IV	
PERCEPTIONS DES PSYCHOLOGUES SCOLAIRES SUR LES ACTIONS	
FAITES PAR LES ÉQUIPES-ÉCOLES POUR LUTTER CONTRE	
L'INTIMIDATION À CARACTÈRE HOMOPHOBE	
(ARTICLE 3)	103
4.1 Résumé	105
4.2 Abstract	106
4.3 Contexte théorique	107
4.3.1 Définition de l'intimidation	108
4.3.2 L'intimidation à caractère homophobe	109
4.3.3 Loi provinciale de lutte contre l'intimidation à l'école	111
4.3.4 Les actions de lutte contre l'intimidation	112
4.3.5 Les actions de lutte contre l'homophobie et la transphobie	115
4.3.6 Les psychologues scolaires et la présente étude	116
4.4 Objectifs	117
4.5 Méthode	118
4.5.1 Participants	118
4.5.2 Instruments de collecte de données	119
4.5.3 Validation des instruments de collecte de données	119
4.5.4 Mode de recrutement des participants et déroulement des entretiens ..	119
4.5.5 Approbation éthique	120
4.5.6 Mode d'analyse	120

4.6 Résultats	121
4.6.1 L'intimidation à caractère homophobe dans les écoles	121
4.6.2 Les actions faites par les équipes-écoles	125
4.6.3 Les recommandations des psychologues scolaires	128
4.7 Discussion	130
4.7.1 Les motifs des agresseurs	130
4.7.2 Les effets de l'ICH sur les victimes	132
4.7.3 Les dénonciations d'ICH	132
4.7.4 Les actions pour lutter contre l'ICH dans les écoles	133
4.7.5 Les actions jugées efficaces et peu efficaces pour contrer l'ICH	133
4.7.6 Les contraintes à l'efficacité des actions	135
4.7.7 Apports et limites de l'étude	137
4.7.8 Recommandations	138
4.8 Références	140
CHAPITRE V	
DISCUSSION GÉNÉRALE	155
5.1 Objectifs de cette thèse	156
5.2 Intégration des résultats	157
5.2.1 Expériences des psychologues scolaires sur leur implication quant à la lutte contre l'intimidation générale et l'intimidation à caractère homophobe	157
5.2.2 Expériences des psychologues scolaires relativement à leurs rôles quant à l'intimidation à caractère homophobe	157
5.2.3 Perceptions des psychologues scolaires sur les actions des écoles pour lutter contre l'intimidation à caractère homophobe	158
5.3 Cadre théorique : Le modèle écosystémique de Bronfenbrenner	160
5.4 Apports de l'étude	161

5.5 Limites de l'étude	162
5.6 Recommandations	163
5.7 Pistes de recherche	165
APPENDICE A CERTIFICAT D'ÉTHIQUE	167
APPENDICE B LETTRE DE SOLLICITATION DESTINÉE AUX PARTICIPANTS	169
APPENDICE C QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE DE LA PREMIÈRE ÉTUDE	173
APPENDICE D FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES PARTICIPANTS	179
APPENDICE E FICHE DE RENSEIGNEMENTS PERSONNELS.....	184
APPENDICE F GRILLE D'ENTRETIEN	189
APPENDICE G FORMULAIRE DE CONFIDENTIALITÉ.....	193
APPENDICE H EXEMPLE DE GRILLE DE CODIFICATION.....	195
APPENDICE I INDICES DU KAPPA DE COHEN	197
APPENDICE J ACCUSÉS DE RÉCEPTION DES ARTICLES DE LA THÈSE PAR DES REVUES	199
LISTE DE RÉFÉRENCES	203
LEXIQUE	220

LISTE DES TABLEAUX

CHAPITRE I

INTRODUCTION

- 1.1 Évènements marquants dans l'évolution des droits des personnes de minorités sexuelles et de genre au Québec, au Canada et à l'international.....6

CHAPITRE II

ARTICLE 1

- 2.1 Définitions et exemples de termes centraux à cette étude fournis aux participants 56
- 2.2 Nombre de mentions rapportées par les psychologues scolaires (N = 43) sur les acteurs scolaires intervenant le plus souvent en cas d'intimidation 57
- 2.3 Nombre annuel et pourcentages de psychologues scolaires (N = 43) qui posent des actions d'intervention directe sur l'intimidation et fréquence annuelle de ces actions 58
- 2.4 Nombre annuel et pourcentages de psychologues scolaires (N = 43) ayant reçu de la formation sur l'intimidation et nombre d'heures moyen de formation .. 59

CHAPITRE III

ARTICLE 2

- 3.1 Nombre de participants ayant différentes caractéristiques sociodémographiques (N = 30) 99
- 3.2 Nombre de psychologues scolaires (N = 30) qui interviennent auprès des victimes, des agresseurs et des témoins d'ICH 100
- 3.3 Nombre de psychologues scolaires (N = 30) qui rapportent l'effet de leur sexe sur leurs interventions contre l'ICH 101
- 3.4 Nombre de psychologues scolaires (N = 30) ayant fait des recommandations quant à l'ICH..... 102

CHAPITRE IV

ARTICLE 3

- 4.1 Thèmes et sous-thèmes du protocole d'entretien 152

- 4.2 Nombre de psychologues scolaires (N = 30) mentionnant des individus qui reçoivent les déclarations et qui dénoncent les actes d'ICH 153
- 4.3 Nombre de psychologues scolaires (N = 30) nommant des actions efficaces et peu efficaces pour lutter contre l'ICH 154

LISTE DES FIGURES

CHAPITRE I

INTRODUCTION

- 1.1 Conception écosystémique de la place du psychologue scolaire relativement à l'élève victime, agresseur ou témoin d'ICH..... 19

ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES

AQPS Association québécoise des psychologues scolaires

CDPJQ Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec

CJTÉ Comité de travail sur les jeunes trans et les jeunes non binaires de la Table nationale de lutte contre l'homophobie et la transphobie des réseaux de l'éducation

CLSC Centres locaux de services communautaires

ÉMSG Élèves de minorités sexuelles et de genre

GRIS Groupe de recherche et d'intervention sociale gaie et lesbienne

ICH Intimidation à caractère homophobe

OPQ Ordre des psychologues du Québec

UQAM Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

L'intimidation existe dans les écoles et entraîne des conséquences majeures chez les victimes. Les élèves de minorités sexuelles et de genre, victimes d'intimidation à caractère homophobe (ICH) vivent plus de difficultés psychosociales et scolaires que les élèves se déclarant hétérosexuels. Le psychologue scolaire peut être appelé à intervenir auprès de ces élèves dans un mode de prévention et d'intervention. Alors que de nombreuses études ont évalué la nature des actes homophobes ou transphobes et leurs effets sur les élèves, il n'existe aucune information sur les expériences des psychologues à cet effet. Cette thèse vise à recueillir les expériences des psychologues scolaires québécois quant à l'ICH.

Nous avons élaboré cette thèse en deux études successives. La première étude a permis d'obtenir un portrait global de l'implication des psychologues scolaires québécois dans les écoles secondaires (N = 43) concernant leurs tâches d'intervention directe, de consultation et de prévention relativement à l'ICH et leur formation à cet égard. La deuxième étude de cette thèse, réalisée selon une méthode qualitative, a servi à dégager les expériences des psychologues scolaires québécois dans les écoles primaires et secondaires (N = 30) sur leurs rôles particuliers et les actions faites par les équipes-écoles concernant ce problème.

Les résultats indiquent que les psychologues scolaires sont peu impliqués au dossier de l'intimidation en raison de diverses contraintes et de nombreuses demandes provenant de leurs milieux. Ces résultats réaffirment ceux d'enquêtes québécoises auprès de psychologues scolaires dans les écoles primaires (Lefebvre, 2011) et canadiennes auprès de psychologues scolaires dans les écoles primaires et secondaires (Jordan, Hindes et Saklofske, 2009). Comme le rapportent plusieurs participants, les psychologues scolaires occuperaient principalement des rôles d'évaluation, desserviraient plusieurs écoles et manqueraient de temps pour exercer l'ensemble de leurs fonctions. Plusieurs participants de la présente étude se considèrent insuffisamment outillés pour intervenir contre l'ICH puisqu'ils disposent de peu d'expérience professionnelle dans le domaine. La diffusion des résultats de cette étude contribuera à la transmission des savoirs sur les conséquences de l'ICH auprès de l'ensemble des acteurs du monde de l'éducation.

Mots-clés : psychologue scolaire, intimidation, homophobie, transphobie, santé mentale, rôles, minorités sexuelles et de genre.

CHAPITRE I

INTRODUCTION

INTRODUCTION

Cette thèse présente trois articles, chacun explorant un thème différent concernant l'implication ou les expériences des psychologues scolaires quant à l'ICH. Elle se divise en cinq chapitres : la présente introduction, le premier article, le deuxième article, le troisième article et la discussion générale. La présente introduction décrit l'organisation de cette thèse. Elle aborde brièvement l'intimidation générale, l'intimidation à caractère homophobe (ICH), les rôles des psychologues scolaires dans ce contexte et le cadre théorique. En effet, chacun des trois articles inclus dans cette thèse ainsi que la discussion générale reprennent sous divers angles ces concepts. De plus, la section discussion dans les trois articles permet l'analyse approfondie des résultats.

1.1 Intimidation générale, intimidation à caractère homophobe et élèves de minorités sexuelles et de genre

L'intimidation générale réfère à un comportement agressif répété et fondé sur l'intention de nuire et un déséquilibre de pouvoir entre la victime et l'agresseur (Gouvernement du Canada, 2017 ; Olweus, 1994). Ce problème entraîne d'importantes conséquences chez les élèves sur les plans psychologique, psychosocial et scolaire (Hymel et Swearer, 2015). L'intimidation peut s'exprimer sous forme directe ou indirecte. La forme directe se manifeste par une agression verbale ou physique, telle que l'utilisation d'attaques verbales ou de bousculades. La forme indirecte est exprimée par un comportement souvent camouflé qui englobe les critiques, les bavardages, l'exclusion et l'isolement social (Siyahhan, Aricak et

Cayirdak-Acar, 2012). Des études qui portent sur les formes d'intimidation révèlent que les filles se servent principalement de formes indirectes, telles la cyberintimidation ou la propagation de fausses rumeurs. En ce qui concerne les garçons, ces derniers choisissent plutôt des formes physiques ou agressives comme les bousculades ou les moqueries (Bégin, 2011 ; Dehue, Bolman et Vollink, 2008 ; Siyahhan et al., 2012). En ce qui a trait aux victimes d'intimidation, les filles vivent plus d'exclusion sociale que les garçons (Bouman, van der Meulen, Goossens, Olthof, Vermande et Aleva, 2012).

Au Canada, un élève sur trois au secondaire serait victime d'intimidation générale (Gouvernement du Canada, 2017). Aux États-Unis, les taux d'intimidation de forme directe auraient diminué de 22 % en 2003 à 15 % en 2008 (Finkelhor, Turner, Ormrod et Hamby, 2010). Cependant, les taux de cyberintimidation sont en hausse, soit de 6 % en 2000 à 11 % en 2010 (Jones, Mitchell et Finkelhor, 2013). La cyberintimidation réfère à un « acte agressif et intentionnel commis par un groupe ou un individu en utilisant des formes électroniques de communication, de façons répétées et sur une certaine période de temps, contre une personne qui ne peut se défendre facilement » (Smith, Mahdavi, Carvelho, Fisher, Russell et Tippett, 2008, p.376). En Amérique du Nord, l'intimidation commence au préscolaire, elle atteint son sommet au début du secondaire et elle diminue vers la fin du secondaire (Hymel et Swearer, 2015).

Selon De Bruyn, Cillessen et Wissink (2010), les gestes d'intimidation par l'agresseur augmenteraient sa popularité, sa visibilité et sa domination sociale au sein de son groupe de pairs, ce qu'il cherche à atteindre (Sijtsema, Veenstra, Lindenberg et Salmivalli, 2009). En ce sens, les élèves agresseurs peu intégrés socialement dans leur groupe de pairs afficheraient davantage des comportements d'intimidation que ceux qui seraient bien intégrés (Reijntjes, Vermande, Olthof, Goossens, van de Schoot, Aleva et al., 2013). Dans leur étude longitudinale américaine effectuée à

l'aide du questionnaire *Olweus Senior Bully Victim* auprès de 154 élèves en dernière année du primaire, Pellegrini et Long (2002) soulignent qu'un réseau social de pairs aide à protéger les élèves contre l'intimidation. Ainsi, les agresseurs cherchent à éviter les sanctions du groupe de pairs de la victime et ainsi, sont moins portés à intimider les élèves bien intégrés socialement. En ce sens, un réseau social peut servir à protéger l'élève contre la victimisation.

La présente thèse aborde l'ICH qui réfère à toute forme d'intimidation envers un ou des élèves de minorités sexuelles et de genre (ÉMSG) ou à un langage utilisé en intimidation générale qui pourrait être dénigrante envers un ÉMSG. Selon le Gouvernement du Québec (2017), les personnes de minorités sexuelles et de genre s'identifient comme lesbiennes, gaies, bisexuelles, transsexuelles, transgenres ou non binaires. La définition de l'ICH est complexe et elle peut s'exprimer par des paroles à caractère homophobe dénigrantes telles que « t'es fif » ou « t'es gai » ou des gestes physiques comme des bousculades (Espelage et Swearer, 2008 ; Monk, 2009). L'ICH et l'intimidation générale partagent plusieurs éléments, tels que l'intentionnalité du geste, le rapport de force entre l'agresseur et sa victime ainsi que la nature répétée du comportement (Gouvernement du Canada, 2017). En ce sens, un acte d'ICH pourrait aussi être défini comme étant un acte d'intimidation générale. À l'inverse, l'intimidation générale pourrait s'exprimer par des paroles homophobes sans qu'il y ait la présence d'une intention à caractère homophobe sous-jacente. Toutefois, l'ICH vise particulièrement les ÉMSG en raison de leur non-conformité du rôle selon le genre, tel que perçu par l'agresseur (Birkett, Espelage et Koenig, 2009). En ce sens, un ÉMSG pourrait être la cible d'ICH, par exemple, en raison de ses comportements ou sa tenue vestimentaire qui ne correspondent pas aux rôles traditionnels de la masculinité ou de la féminité.

Il importe de noter que les définitions et les concepts centraux de cette thèse reposent sur l'hétéronormativité qui se traduit par un système idéologique stipulant

que l'hétérosexualité est l'unique orientation sexuelle et considère que toute relation, conjugale ou sexuelle, a lieu entre des personnes de sexes opposés. Elle représente la croyance selon laquelle toute personne appartient à un genre distinct et complémentaire, soit l'homme ou la femme, et possède des rôles naturels en fonction du genre (Lovaas et Jenkins, 2007). Le vocabulaire référant à la diversité sexuelle et de genre est en constante évolution. On retrouve régulièrement de nouveaux termes dont le sens n'est pas toujours opérationnellement défini. Plus précisément, les concepts de diversité de genre, minorités de genre et transphobie se sont plus récemment rajoutés à diversité sexuelle, minorités sexuelles et homophobie. Ainsi, nous présentons un lexique à la page 220 de la présente thèse, soit une liste de définitions jugées essentielles à la compréhension des thèmes centraux de cette thèse.

Les études sur l'ICH en milieu scolaire incluent les personnes lesbiennes, gaies et bisexuelles alors que d'autres incluent également les personnes transsexuelles, transgenres et non binaires. Dans leur étude, McCabe, Dragowski et Rubinson (2013) rapportent que 16 % des psychologues scolaires observent des actes d'ICH dans leurs écoles, au moins une fois par mois. De plus, 43 % de ces derniers disent avoir entendu des remarques dénigrantes envers les ÉMSG comme « c'est tapette » ou bien « c'est gai », au moins une fois par mois. Effectivement, les ÉMSG entendent couramment des expressions homophobes et vivent souvent du harcèlement verbal ou physique (Taylor, Peter, McMinn, Elliott, Beldom, Ferry et al., 2011). Selon l'enquête québécoise de Chamberland, Émond, Julien, Otis et Ryan (2010) menée auprès de plus de 4000 jeunes tout-venant, 38,6 % des élèves au secondaire disent avoir été la cible d'ICH. De plus, 69 % des ÉMSG participant à l'enquête rapportent avoir été la cible d'ICH. Les ÉMSG victimes d'ICH peuvent voir leur réussite scolaire affectée par la perte d'intérêt pour l'école, la baisse des résultats scolaires, l'absentéisme ou l'abandon scolaire, ainsi que le manque de sentiment de sécurité dans leur milieu (Chamberland, Richard et Bernier, 2013 ; Saewyc, Poon, Wang, Homma, Smith, et le McCreary Centre Society, 2007). En outre, ils sont

particulièrement à risque d'éprouver des problèmes d'ordre psychologique tels que les troubles de l'humeur et anxieux, une faible estime d'eux-mêmes ou, encore, de faire des tentatives de suicide (Finkelhor, Turner et Ormrod, 2006).

1.2 Mesures législatives destinées au soutien des personnes de minorités sexuelles et de genre

Comme les ÉMSG et les élèves tout-venant peuvent vivre de nombreuses conséquences psychologiques et psychosociales associées, entre autres, à l'ICH, des mesures législatives provinciales ont été établies dans le but de les soutenir. Depuis 2008, le ministère de la Justice du Québec est responsable des mesures de lutte contre l'homophobie et la transphobie (Gouvernement du Québec, 2017). Le *Plan d'action gouvernemental de lutte contre l'homophobie et la transphobie 2017-2022* souligne l'importance pour les écoles de réaliser des activités de sensibilisation sur l'homophobie et la transphobie ainsi que sur les réalités des personnes de minorités sexuelles et de genre. Entre autres, ce plan d'action vise à collaborer aux travaux de la *Table nationale de lutte contre l'homophobie et la transphobie des réseaux de l'éducation*, ainsi qu'à ceux de la *Table provinciale de concertation sur la violence, les jeunes et le milieu scolaire*. De plus, il établit des mesures pour intégrer les réalités des ÉMSG dans la mise en œuvre d'actions de lutte contre l'intimidation dans les écoles (Gouvernement du Québec, 2017). En 2016, l'Assemblée nationale a adopté le projet de loi 103 : *Loi visant à renforcer la lutte contre la transphobie* afin d'améliorer les conditions sociétales des jeunes transgenres ou non binaires. Cette loi ajoute aux motifs de discrimination interdits par l'article 10 de la *Charte québécoise des droits et libertés de la personne* « l'identité ou l'expression de genre », ayant comme but d'offrir une protection aux personnes trans (Comité de travail sur les jeunes trans et les jeunes non binaires de la Table nationale de lutte contre l'homophobie et la transphobie des réseaux de l'éducation [CJTÉ], 2017 ; Gouvernement du Québec, 2016).

Comme l'évolution sociétale des droits des personnes de minorités sexuelles et de genre s'étale sur plusieurs décennies et à travers de nombreux pays, le Tableau 1.1 présente les évènements marquants de cette évolution au Québec, au Canada et sur la scène internationale.

Tableau 1.1 Évènements marquants dans l'évolution des droits des personnes de minorités sexuelles et de genre au Québec, au Canada et à l'international

Années	Québec	Canada	International
1970	1977 — l'Assemblée nationale du Québec modifie l'article 10 de la Charte des droits et libertés de la personne pour y inclure l'orientation sexuelle comme motif interdit de discrimination.		1973 — l'American Psychiatric Association émet un avis selon lequel l'homosexualité n'est plus une maladie mentale. En conséquence, l'homosexualité est retirée du manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux.
1980		1982 — la Chambre des communes du Canada inclut dans la constitution canadienne une charte des droits de la personne. 1985 — la section 15 de la Charte prend effet assurant l'égalité et la non-discrimination dans les législations adoptées par les divers niveaux de gouvernement.	

1990	<p>1994 — la Commission des droits de la personne dépose un rapport à l'Assemblée nationale et 41 recommandations visant à contrer les discriminations persistantes à l'endroit des personnes gaies.</p> <p>1996 — l'article 137 de la Charte est abrogé. Les distinctions dans divers régimes d'assurances et d'avantages sociaux ne peuvent se baser sur l'orientation sexuelle.</p> <p>1999 — adoption de la Loi 32 modifiant diverses dispositions législatives concernant les conjoints de fait, reconnaissant une égalité de droits entre les conjointes et conjoints de fait gais et les conjoints de fait hétérosexuels.</p>	<p>1995-1999 — jugements de la Cour suprême du Canada statuant que la Charte canadienne des droits et libertés devait être interprétée à la faveur de l'interdiction de discrimination sur la base de l'orientation sexuelle.</p> <p>1996 — la Chambre des communes modifie la Loi canadienne sur les droits de la personne afin d'y inclure un interdit de discrimination fondée sur l'orientation sexuelle.</p> <p>1997 — le gouvernement modifie le Code criminel afin d'inclure l'orientation sexuelle des personnes comme motif de crime à caractère haineux.</p>	<p>1992 — l'Organisation mondiale de la santé produit un avis selon lequel associer l'homosexualité à une maladie mentale est une erreur.</p> <p>1999 — L'American Psychological Association reconnaît dans son code de déontologie que de considérer l'homosexualité comme un trouble psychologique, une déviance sexuelle ou une forme de psychopathologie est une faute éthique.</p>
------	--	--	---

Entre 2000 et 2018	2002 — la Loi 84 instituant l'union civile entre en vigueur. Cette loi crée l'union civile, un nouveau « cadre conjugal ». Le Québec reconnaît aussi la filiation entre un enfant et deux parents de même sexe, enregistrés comme tels sur l'acte de naissance, quel que soit l'état civil du couple parental.	2000 — adoption par la Chambre des communes du Canada de la Loi visant à moderniser le régime d'avantages et d'obligations dans les Lois du Canada, connue sous la loi C-23, reconnaissant une égalité de droits et les mêmes responsabilités entre les conjointes et conjoints de fait gais et conjoints de fait hétérosexuels.	2002 — l'American Academy of Pediatrics a affirmé dans sa publication <i>Pediatrics</i> que les enfants élevés dans un milieu homoparental se développent aussi bien que ceux élevés dans un milieu hétéroparental.
	2002 — les personnes de minorités sexuelles sont officiellement reconnues comme ayant le droit d'adopter des enfants au Québec ou à l'étranger.	2005 — le Parlement adopte la Loi sur le mariage civil (loi C-38) reconnaissant aux couples de même sexe la capacité juridique de contracter un mariage civil.	
	2016 — l'Assemblée nationale du Québec modifie l'article 10 de la Charte des droits et libertés de la personne pour y inclure l'identité ou l'expression de genre comme motif interdit de discrimination.		

(Comité des droits des gais et lesbiennes, n.d., p.1-3 ; CJTÉ, 2017 ; Gouvernement du Québec, 2016 ; Warner, 2002).

1.3 Ressources disponibles pour contrer l'homophobie et la transphobie en milieu scolaire

Il existe plusieurs ressources au Québec en ce qui concerne la diversité sexuelle et de genre qui peuvent être mises au profit des écoles. D'abord, la *Coalition des familles LGBT* (2018) offre des formations, des conférences et des ateliers à travers le Québec qui abordent des concepts-clés sur la diversité sexuelle et de genre (homophobie, transphobie, hétéronormativité, identité de genre, etc.), la recherche sur les familles avec parents LGBT, les stratégies pour soutenir les jeunes («coming out», non-conformité aux stéréotypes de genre, etc.), l'intervention et la prévention de l'intimidation et du harcèlement homophobe, transphobe et lié à l'expression de genre chez les jeunes, ainsi que des approches, des pratiques et des ressources pour promouvoir le respect des différences. De plus, cette même agence offre une formation qui s'intitule *De la diversité familiale aux stratégies pour en finir avec l'homophobie et la transphobie* qui vise à sensibiliser le personnel scolaire au primaire et au secondaire aux effets de l'homophobie et de la transphobie sur les élèves. La *Coalition des familles LGBT* offre aussi sur son site Internet des outils tels que des livres, vidéos, politiques et formulaires, destinés aux intervenants qui travaillent auprès des jeunes.

Par ailleurs, le *Groupe de recherche et d'intervention sociale* (GRIS, 2008) démystifie l'homosexualité et la bisexualité par la méthode du témoignage, notamment dans les écoles. Des bénévoles qui s'identifient comme des personnes de minorités sexuelles et de genre, formés pour répondre aux questions des jeunes, offrent un bref exposé et répondent aux questions des élèves qui les préoccupent au sujet de l'homosexualité ou la bisexualité.

Enfin, la Chaire de recherche sur l'homophobie, située à l'UQAM, offre sur son site Internet divers rapports de recherche et ressources qui portent, entre autres,

sur les interventions des commissions scolaires pour soutenir le bien-être des ÉMSG et l'adaptation psychosociale des jeunes transidentifiés ou en questionnement de leur identité de genre (Chaire de recherche sur l'homophobie, 2018).

1.4 Mesures législatives de lutte contre l'intimidation à l'école

Tel que mentionné précédemment, les ÉMSG peuvent vivre des inégalités sociales, de la discrimination et de la violence sous forme d'ICH au sein de leurs écoles. Afin de lutter contre l'intimidation et venir en aide aux élèves tout-venant et les ÉMSG, des mesures législatives sont implantées dans les écoles à travers la province. En 1995, la *Table provinciale de concertation sur la violence, les jeunes et le milieu scolaire* avait comme objectif de favoriser les comportements pacifiques, la prévention et la réduction de la violence chez les élèves par la mobilisation et la sensibilisation des intervenants quant au problème d'intimidation (Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement, 2018). En 2012, le Gouvernement du Québec a instauré la *Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école*, qui oblige tous les établissements scolaires à implanter et à mettre en œuvre un plan de lutte contre l'intimidation et la violence (Gouvernement du Québec, 2012). Ainsi, les services éducatifs complémentaires dans les écoles peuvent contribuer au plan de lutte contre l'intimidation par la réalisation de programmes de promotion et de prévention (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec [CDPDJ], 2007). Le personnel relevant des services éducatifs complémentaires détient habituellement la responsabilité de collaborer aux actions scolaires de lutte contre l'intimidation générale et l'ICH (CDPDJ, 2007 ; ministère de l'Éducation du Québec, 2002). Cette lutte suppose la cohérence des actions du personnel dans les écoles ainsi que leur alliance quant à la mise en œuvre de moyens de prévention et d'intervention (O'Brennan, Waasdorp et Bradshaw, 2014).

Des ressources qui visent à réduire les taux d'intimidation sont disponibles aux écoles. Par exemple, le *programme d'Olweus de lutte contre l'intimidation*, utilisé dans de nombreuses écoles à travers le monde est construit selon des séquences d'activités ayant comme objectif l'apprentissage de comportements sociaux (Boutin et Forget, 2011; Olweus et Limber, 2010). Son implantation en Norvège et aux États-Unis entraîne une réduction importante des taux d'intimidation, soit de 33 % par année, et de comportements liés à l'intimidation, tels que le vandalisme et l'absentéisme scolaire (Olweus et Limber, 2010). En plus des programmes de lutte contre l'intimidation, il existe des programmes d'apprentissage aux habiletés sociales dans les écoles, tel que *Steps to Respect* et *Bully Busters* (Lund Blake, Ewing et Banks, 2012). Selon Espelage, Low, Polanin et Brown (2015), les élèves provenant d'écoles qui mettent en œuvre le programme *Second Step* rapportent 56 % moins souvent des propos homophobes que ceux des écoles qui servent de groupes contrôles. Au Canada et au Québec, plusieurs écoles se servent de programmes d'apprentissage aux habiletés sociales qui ciblent indirectement l'intimidation dans le but de réduire les comportements violents (Gouvernement du Canada, 2003). *Vers le pacifique* est implanté annuellement dans près de 500 écoles au Québec ce qui permet de former les élèves à la résolution de conflits. Ce programme a largement contribué au développement des compétences sociales et des habiletés de résolution de conflits chez les élèves, ainsi que des habiletés d'autocontrôle et de communication (Institut Pacifique, 2017). Parmi les membres des services éducatifs complémentaires qui peuvent contribuer aux actions de lutte contre l'intimidation dans les écoles se retrouvent les psychologues scolaires.

1.5 Rôles des psychologues scolaires quant à l'intimidation

Selon l'Ordre des psychologues du Québec (OPQ, 2017), les psychologues scolaires possèdent une expertise dans les domaines du comportement, des émotions et de la santé mentale et assurent le bien-être psychologique des élèves. Les tâches

centrales des psychologues scolaires, en tant que membres d'une équipe multidisciplinaire, sont la prévention, l'intervention auprès des élèves, des parents et des groupes, l'évaluation, la consultation, la formation, la recherche, la gestion et le rôle conseil comme personnes-ressources. Ainsi, les psychologues scolaires sont amenés à intervenir dans les situations d'intimidation et de violence à l'école et mettent en application la promotion des pratiques favorisant l'inclusion sociale et le sentiment d'appartenance des élèves (OPQ, 2007). Ces pratiques peuvent viser à réduire les comportements d'intimidation générale et d'ICH dans les écoles. Selon l'OPQ (2007), le psychologue scolaire « questionne les situations ou les événements à risque pour la santé mentale de certains élèves et il propose des éléments de solution » (p.14). La place qu'occupent les psychologues scolaires dans les écoles est importante puisqu'ils se distinguent des autres professionnels des services éducatifs complémentaires par leur longue formation universitaire en recherche, en intervention et en prévention (Granger, 2016). De plus, ils détiennent une expertise du comportement humain, du développement de l'enfant, des émotions et de la santé mentale (OPQ, 2017). Les psychologues scolaires occupent, entre autres, un rôle de consultation faisant d'eux des intervenants travaillant en interdisciplinarité dans le réseau scolaire. Ils sensibilisent les professionnels scolaires par rapport à la santé mentale et ils contribuent à l'élaboration de facteurs de protection en tenant compte du contexte dans lequel l'élève évolue (OPQ, 2007). Le lexique présenté à la fin de la présente thèse à la page 220 définit des termes liés aux tâches des psychologues scolaires tels que consultation, évaluation et intervention directe dans le but d'en faciliter la compréhension de ceux-ci pour le lecteur.

Les psychologues scolaires peuvent contribuer à la mise en œuvre de différentes actions de lutte contre l'intimidation dans les écoles tels que les programmes de lutte contre l'intimidation qui offrent, entre autres, des outils aux membres du personnel scolaire pour intervenir contre l'intimidation (Lund et al., 2012). Toutefois, chaque école détient la responsabilité de produire un plan de lutte

contre l'intimidation et l'ICH (Gouvernement du Québec, 2012). En ce sens, les psychologues scolaires peuvent occuper différents rôles selon les besoins et les ressources de l'école dans laquelle ils travaillent. En effet, selon notre consultation de divers documents provenant du Gouvernement du Québec, de l'OPQ et de l'Association québécoise des psychologues scolaires (AQPS), il ne semble pas y avoir d'attentes spécifiques envers les psychologues scolaires en ce qui concerne leurs rôles d'intervention quant à l'ICH et l'intimidation générale. Néanmoins, certains écrits québécois et études internationales concernant les interventions des psychologues scolaires contre l'intimidation ont été repérés.

1.6 Recherche sur la psychologie scolaire en contexte d'ICH

L'étude américaine de Sherer et Nickerson (2010) auprès de psychologues scolaires à base de questionnaires à réponses brèves concerne leurs pratiques de lutte contre l'intimidation générale. Les résultats montrent que les interventions les plus souvent employées dans les situations d'intimidation sont l'intervention auprès de l'agresseur, les sanctions disciplinaires pour l'agresseur et la supervision par les membres du personnel scolaire. Les psychologues scolaires de l'étude de Sherer et Nickerson (2010) perçoivent les actions les plus efficaces pour lutter contre l'intimidation générale comme étant les programmes d'apprentissage aux habiletés sociales et de lutte contre l'intimidation, ce qui correspond aux résultats d'études ci-haut mentionnés sur l'efficacité de ces programmes (Institut Pacifique, 2017 ; Lund et al., 2012 ; Olweus et Limber, 2010). Les psychologues participants jugent également les modifications des locaux ou des horaires des élèves concernés et les interventions ponctuelles lors d'actes d'intimidation comme étant des actions efficaces. Les actions jugées peu efficaces par les psychologues scolaires sont l'interruption de tout contact entre l'agresseur et la victime, les politiques axées sur la « tolérance zéro » et les politiques écrites pour contrer l'intimidation générale. Au Québec, l'AQPS en collaboration avec l'OPQ a diffusé auprès de ses membres un bulletin d'information

sur l'intimidation où l'on souligne l'importance de s'impliquer contre ce problème (AQPS, 2012). Par ailleurs, d'autres écrits québécois sur le sujet, notamment en ce qui concerne l'implication des psychologues scolaires relativement à l'intimidation générale, proviennent de la *Revue québécoise de psychologie* ainsi que du journal *Psychologie Québec* (Gagné, 2005; 2010 ; Leclerc et Beaumont, 2014).

Selon la chercheuse américaine Dorothy Espelage, la majorité des articles de revue de psychologie scolaire portant sur les actions des équipes-écoles américaines pour contrer l'intimidation n'abordent pas l'orientation sexuelle ou l'identité de genre des élèves (Espelage et al., 2015). Espelage et ses collaborateurs (2015) suggèrent, entre autres, que les chercheurs publiant dans le domaine de l'intimidation à l'école incluent dans leurs communications scientifiques l'orientation sexuelle, le sexe, l'identité de genre et l'expression de genre des élèves. Espelage a publié de nombreux articles sur les interventions pour contrer l'ICH, mais ses études empiriques sondent habituellement des élèves, des enseignants ou des intervenants autres que des psychologues scolaires (Espelage, Aragon, Birkett et Koenig, 2008 ; Espelage et al., 2015 ; Espelage, Polanin et Low, 2014).

Le cadre de pratique publié par l'American Psychological Association (2012) offre des recommandations précises comme lignes directrices aux psychologues œuvrant auprès des personnes de minorités sexuelles et de genre. À notre connaissance, seule la thèse doctorale de Perry (2010) et l'étude de McCabe, Dragowski et Rubinson (2013), réalisées à l'aide d'instruments de mesure quantitatifs, abordent les expériences des psychologues scolaires sur l'homosexualité et l'intimidation. Les résultats de l'étude de Perry (2010) montrent que les psychologues scolaires rapportent des attitudes positives concernant les personnes de minorités sexuelles et de genre. De plus, les psychologues scolaires ayant reçu de la formation relativement aux enjeux des personnes de minorités sexuelles et de genre se considèrent plus informés que ceux n'ayant pas reçu une telle formation. Toujours

selon l'étude de Perry (2010), alors que 60 % des participants rapportent qu'il existe un programme de lutte contre l'intimidation générale dans leurs écoles, seulement 15 % soulignent que leur programme comprend des mesures destinées spécifiquement aux ÉMSG.

La consultation de bases de données (Education Resources Information Center, Google Scholar, PsycInfo, PsycArticles ; Descripteurs : school psychologist, bullying, homophobia, sexual identity, mental health ; Années de publication : 2005-2017), révèle que peu d'études qualitatives ou à devis mixte ont été menées auprès de psychologues scolaires quant à leurs expériences de l'ICH, leurs rôles dans ce contexte ou les actions faites par les équipes-écoles pour la contrer. Cette thèse porte sur les psychologues scolaires comme groupe d'étude car : 1) les conséquences de l'intimidation générale et l'ICH peuvent nuire à la santé mentale et mener jusqu'au suicide des élèves (Boucher, Blais, Hébert, Gervais, Banville-Côté, Bédard et al., 2013) ; 2) les psychologues scolaires possèdent une longue formation et une expertise en santé mentale, et ils sont des professionnels spécialistes en évaluation des problèmes de santé mentale éventuellement engendrés par des actes d'intimidation (Granger, 2016 ; Morris et Atkinson, 2018 ; OPQ, 2007) ; 3) les particularités des rôles des psychologues scolaires quant à l'ICH sont peu documentées. Comme les programmes universitaires canadiens en psychologie qui mènent à l'accréditation professionnelle s'appuient sur le modèle scientifique-praticien, il semble donc justifié d'examiner l'intimidation générale et l'ICH selon le point de vue des psychologues scolaires et de documenter leurs pratiques quant à ces problèmes (Société canadienne de psychologie, 2018). Cet état des lieux permettra, par la suite, d'évaluer de façon plus détaillée les interventions contre l'ICH, un sujet d'actualité très complexe (Espelage, 2014 ; Hong et Garbarino, 2012).

1.7 Cadre théorique

L'intimidation relève de plusieurs systèmes sociaux, familiaux, institutionnels et communautaires, notamment les politiques scolaires et gouvernementales de lutte contre l'intimidation générale et l'ICH. Pour cette raison, la présente étude est réalisée selon le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979). Plusieurs auteurs soulignent l'importance de ce modèle dans l'analyse de l'ICH et l'intimidation générale (Espelage, 2014 ; Hong et Espelage, 2012 ; Hong et Garbarino, 2012 ; Hong, Lee, Lee, Lee et Garbarino, 2013 ; Swearer et Doll, 2001).

Au centre du modèle se situe l'ontosystème, soit l'individu (élève victime, agresseur ou témoin) et ses caractéristiques individuelles, telles que le sexe et l'orientation sexuelle, souvent identifiés comme des facteurs de risque ou de protection. Selon Berlan, Corliss, Field, Goodman et Austin (2010), les adolescents ÉMSG sont plus à risque d'être victimes d'ICH que leurs pairs hétérosexuels en raison de leur orientation sexuelle et leur expression de genre.

À un autre niveau, le microsystème représente l'environnement immédiat de la personne, composé d'un réseau social, de relations interpersonnelles et d'interactions avec autrui. La famille, les pairs et l'école sont les principaux microsystèmes pour la plupart des élèves. Les facteurs de risque et de protection pour l'ICH se produisent souvent dans les microsystèmes des pairs et de l'école. Il importe de noter que l'élève dépend de la capacité de son école à organiser les services éducatifs complémentaires pour répondre aux besoins d'intervention en matière d'ICH. Ainsi, le microsystème (école) peut avoir largement influencé l'expérience de l'élève dans un contexte d'ICH. Dans leur étude auprès d'élèves dans les écoles secondaires américaines, Goodenow, Szalacha, et Westheimer (2006) rapportent que les élèves provenant d'écoles de plus grande taille, situées dans des milieux urbains et composées d'élèves de statuts socioéconomiques et d'ethnicités variés, vivent moins d'ICH que ceux qui

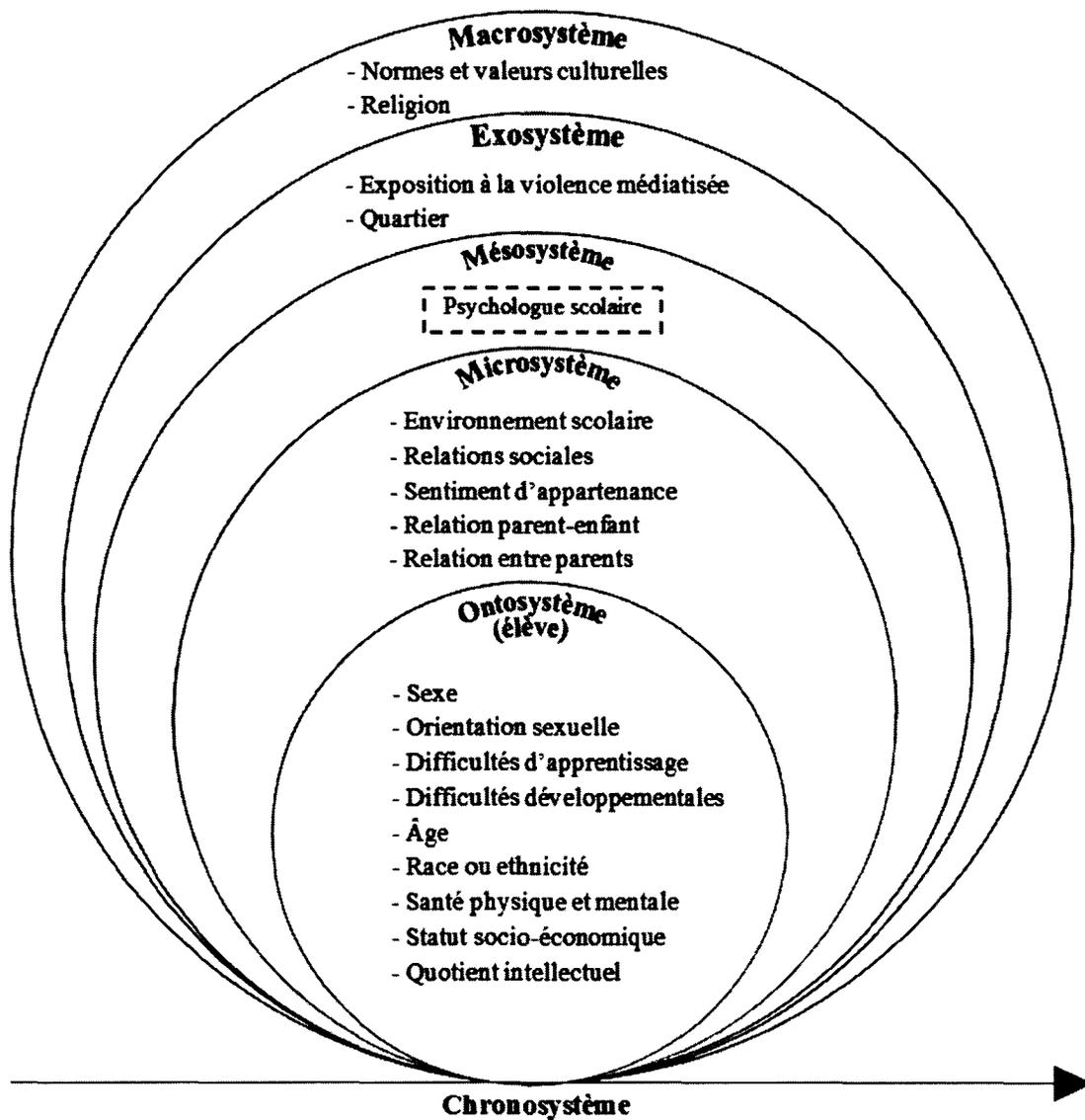
proviennent d'autres milieux. Il semble que le microsystème de l'élève devrait être considéré dans la compréhension du phénomène d'ICH puisqu'il pourrait avoir une influence sur la prévalence des comportements homophobes. Il est ainsi possible que l'élève adopte des valeurs culturelles ou des croyances qui lui ont été transmises par sa famille face aux différentes orientations sexuelles (Boucher et al., 2013).

L'exosystème est composé de l'environnement social et communautaire de l'individu. Certains éléments de la communauté (par exemple, la pauvreté) peuvent affecter directement l'individu ou un microsystème (par exemple, l'environnement scolaire), dans lequel il se retrouve (Hong et Espelage, 2012; Hong et Garbarino, 2012). De plus, la communauté et les médias peuvent représenter des exosystèmes liés à l'ICH. Les résultats d'une étude de Kosciw, Greytak et Diaz (2009) suggèrent que les ÉMSG qui résident dans les communautés où les taux de pauvreté sont élevés sont plus souvent victimes d'ICH que les ÉMSG provenant d'autres milieux.

Le niveau macrosystémique réfère au modèle sociétal d'une culture ou d'une sous-culture et représente la société dans laquelle tous les autres systèmes sont intégrés. Les modèles comportementaux et conceptuels du macrosystème sont transférés d'une génération à l'autre par des institutions culturelles telles que la famille, l'école et le milieu de travail, influençant les processus de socialisation (Bronfenbrenner, 1979). Les définitions culturelles de normes et de croyances à grande échelle (par exemple, la conformité aux rôles de genre) font partie du macrosystème, soit la société dans laquelle vit l'élève. À cet effet, plusieurs études présentent le lien qui existe entre le rejet des pairs et la non-conformité du rôle selon le genre (Birkett et al., 2009 ; Swearer, Turner, Givens et Pollack, 2008). Finalement, le mésosystème réfère aux relations ou interactions entre les différents microsystèmes et le chronosystème réfère aux changements développementaux dans le temps.

La figure 1.1, inspirée de celle de Hong et Garbarino (2012, p. 273), représente notre conception du modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979) en fonction du sujet de la présente thèse. Dans notre représentation du modèle, l'élève (victime, agresseur ou témoin d'ICH) est situé dans le cercle concentrique ontosystème. Le psychologue scolaire se retrouve dans le cercle concentrique mésosystème puisqu'il peut interagir avec les éléments des différents microsystèmes de l'élève. Toutefois, l'étude du rôle de ce dernier est exploratoire et pour cette raison, il est représenté en pointillé. Les autres systèmes de notre modèle sont inspirés de la littérature scientifique sur le modèle écosystémique et l'intimidation (Espelage, 2014 ; Hong et Espelage, 2012 ; Hong et Garbarino, 2012 ; Hong et al., 2013 ; Swearer et Doll, 2001).

Figure 1.1 Conception écosystémique de la place du psychologue scolaire relativement à l'élève victime, agresseur ou témoin d'ICH



1.8 Les deux études à la base de la présente thèse

Cette thèse est élaborée en deux études successives, l'une quantitative à l'aide d'un questionnaire d'enquête anonyme et l'autre, qualitative au moyen d'entretiens

individuels. La première étude permet d'obtenir un portrait préliminaire quant à l'implication des psychologues scolaires québécois dans les écoles secondaires concernant leurs tâches d'intervention directe, de consultation et de prévention relativement à l'ICH et leur formation à cet égard. Cette première étude est présentée dans le premier article de la présente thèse. La deuxième étude de cette thèse est plus exhaustive et sert à dégager les expériences des psychologues scolaires québécois dans les écoles primaires et secondaires quant à l'ICH. Deux sujets distincts émergent des entretiens de la deuxième étude : les rôles des psychologues scolaires dans la lutte contre l'ICH et les actions faites par les équipes-écoles concernant ce problème. Pour cette raison, leur contenu est réparti sur les deuxième et troisième articles de cette thèse, qui sont présentés dans la section suivante.

Le recrutement des psychologues scolaires de la première étude de la présente thèse est réalisé par échantillonnage de convenance lors du congrès annuel de l'AQPS en 2013. Les participants ont rempli anonymement le questionnaire de l'étude sur les lieux. Le chercheur de l'étude a aussi envoyé un courrier électronique contenant le questionnaire à certains psychologues membres de l'AQPS qui le préféraient. Ces derniers avaient le choix de fournir leurs coordonnées au chercheur s'ils désiraient être contactés ultérieurement pour participer à la deuxième étude. Comme les psychologues de la première étude répondaient tous aussi aux critères d'inclusion de la deuxième étude, aucun processus de sélection des participants n'a eu lieu. Ainsi, quelques participants de la première étude ont aussi participé à la deuxième. Comme le questionnaire de la première étude était anonyme, le nombre de psychologues ayant participé aux deux études est inconnu. D'autres participants ont été recrutés par la méthode « boule-de-neige », soit d'un participant à un autre qui rencontrait les critères d'inclusion.

Lors de l'élaboration du projet de thèse doctoral nous avons eu l'intention de recruter des psychologues œuvrant dans les écoles secondaires uniquement. Bien que

nous nous soyons présentés aux congrès annuels de l'AQPS en 2013 et 2014 pour effectuer le recrutement de la deuxième étude, nous avons eu des difficultés à recruter suffisamment de psychologues scolaires qui travaillent dans les écoles secondaires. Comme plusieurs auteurs soutiennent que l'intimidation en Amérique du Nord débute au préscolaire et qu'elle est présente au primaire (Hymel et Swearer, 2015 ; Kosciw, Greytak, Bartkiewicz, Boesen et Palmer, 2012), nous avons élargi notre bassin de recrutement pour la deuxième étude aux psychologues scolaires qui exercent dans les écoles primaires. Cette modification nous a permis de mobiliser suffisamment de participants hommes et femmes. Au total, huit participants de la deuxième étude œuvrent uniquement au primaire alors que huit travaillent au secondaire, et 14 à ces deux ordres d'enseignement. Par ailleurs, il est probable que certains psychologues œuvrant au primaire ont aussi travaillé antérieurement au secondaire. Toutefois, comme nous avons prévu cibler uniquement des participants œuvrant au secondaire, cette information n'a pas été recueillie.

1.9 Les trois articles qui composent cette thèse

Cette thèse est composée de trois articles. Le premier article provient de la première expérimentation, nommée ci-haut, et les deuxième et troisième articles découlent de la deuxième expérimentation. Les trois articles qui composent cette thèse présentent les expériences des psychologues scolaires sur leur implication dans la lutte contre l'ICH, leurs rôles professionnels concernant ce problème et les actions faites par les équipes-écoles à cet effet. Les questions globales de recherche de la présente thèse sont : Quelles sont les perceptions des psychologues scolaires en ce qui concerne a) leur implication dans la lutte contre l'ICH? ; b) leurs rôles quant à l'ICH? et ; c) les actions des écoles relativement à l'ICH?

Le premier article, intitulé *L'intimidation à l'école secondaire : étude exploratoire sur l'implication des psychologues*, vise à obtenir les expériences de 43

psychologues scolaires (9 hommes et 34 femmes) dans les écoles secondaires québécoises concernant leur implication dans la lutte contre l'intimidation générale et l'ICH. Les participants de la première étude sont uniquement des psychologues travaillant au secondaire puisque l'intimidation est plus présente à cet ordre d'enseignement (Hymel et Swearer, 2015). Ce premier article vise à répondre aux questions de recherche suivantes : (a) Quel est le taux d'implication des psychologues scolaires dans la lutte contre l'intimidation générale et l'ICH, auprès des garçons, des filles, des agresseurs et des victimes? ; (b) Quelle formation initiale et continue sur l'intimidation générale et l'ICH reçoivent-ils? Selon notre recension des écrits, peu d'études existent sur l'intervention et la formation des psychologues scolaires concernant l'ICH, justifiant ainsi notre choix de s'intéresser à ce sujet dans le premier article. L'article cherche aussi à identifier l'effet du nombre d'années d'expérience professionnelle des psychologues sur leur implication relativement à l'ICH.

Le deuxième article, ayant pour titre *Intimidation à caractère homophobe : expériences rapportées des psychologues scolaires sur leurs rôles pour la contrer*, présente les expériences de 30 psychologues scolaires (15 hommes et 15 femmes) dans les écoles primaires et secondaires québécoises ayant participé à un entretien individuel sur leurs rôles relatifs à l'ICH et leurs recommandations relatives à ce problème. Plus précisément, il cherche à répondre aux questions suivantes : (a) Quels sont les rôles des psychologues scolaires relativement à l'ICH? ; (b) Varient-ils selon leur sexe? ; (c) Quelles sont les recommandations des psychologues scolaires concernant l'ICH? Nous avons choisi de recueillir les expériences des psychologues scolaires sur leurs rôles à l'aide d'une méthode qualitative puisque ces démarches s'intéressent à la subjectivité, aux émotions et aux motivations des participants (Luhmann, 2006). La recherche qualitative permet d'explorer en profondeur un phénomène et de dégager de nouvelles théories selon des méthodes inductives (Kral, 2008). Par ailleurs, tel que déjà mentionné, il existe à notre connaissance peu d'études

qualitatives québécoises sur les rôles des psychologues scolaires concernant l'ICH selon leurs expériences.

Le troisième article, intitulé *Perceptions des psychologues scolaires sur les actions faites par les équipes-écoles pour lutter contre l'intimidation à caractère homophobe*, décrit les perceptions de 30 psychologues scolaires (15 hommes et 15 femmes) dans les écoles primaires et secondaires québécoises. Cet article vise à répondre aux questions suivantes : Quelles sont les perceptions des psychologues scolaires sur (a) les conséquences de l'ICH ; (b) les actions faites par les équipes-écoles pour la contrer ; (c) les actions à privilégier? Les recherches sur plusieurs bases de données révèlent que peu d'études qualitatives menées au Québec ont examiné les actions faites par les équipes-écoles pour contrer l'ICH. La majorité des données disponibles sur l'intimidation générale dans les écoles américaines provient d'études, surtout des enquêtes, sur les expériences des enseignants, des intervenants scolaires et des élèves (Espelage et al., 2014). Considérant que les victimes d'ICH peuvent éprouver des conséquences psychologiques et que les rôles des psychologues scolaires comprennent l'intervention et la prévention contre l'intimidation, ainsi que la recherche et la consultation (OPQ, 2007), nous nous intéressons à leurs perceptions à l'égard des actions faites par les équipes-écoles pour lutter contre l'ICH.

1.10 Discussion générale

La discussion générale reprend les principaux résultats de la présente thèse relativement à la diversité des expériences des psychologues scolaires québécois sur leur implication, leurs rôles et les actions faites par les équipes-écoles relativement à l'ICH. Par ailleurs, cette discussion reprend le cadre théorique de la thèse à la lumière des résultats et présente les apports, les limites et les recommandations pour l'intervention. Finalement, elle dégage des pistes de recherche qui découlent des deux études à la base de cette thèse et des trois articles qui la composent.

CHAPITRE II

ARTICLE 1

L'intimidation à l'école secondaire : étude exploratoire sur l'implication des psychologues scolaires

2.1 Résumé

Les élèves victimes d'intimidation sont susceptibles de vivre plusieurs difficultés scolaires et psychosociales. Le psychologue scolaire est appelé à agir auprès de ces jeunes dans des modes de prévention et d'intervention. L'intimidation vise souvent les élèves dont l'identité ou l'orientation sexuelles sont minoritaires. Cette étude vise à recueillir les expériences des psychologues scolaires quant à l'intervention ainsi que la formation initiale et continue reçues sur l'intimidation générale et à caractère homophobe (ICH). Elle vise également à comprendre l'effet du nombre d'années d'expérience professionnelle sur ces données. Quarante-trois psychologues (9 hommes et 34 femmes) œuvrant au secondaire ont répondu à un questionnaire d'enquête fermé, validé préalablement par cinq experts. Les résultats révèlent que la majorité des psychologues participants (90,7 %) intervient contre l'intimidation générale au moins une fois par année. La moitié des participants (55,8 %) offrent aussi de l'intervention directe quant à l'ICH. Malgré cette implication, les participants indiquent n'avoir reçu aucune formation concernant l'ICH pendant leur parcours universitaire et seuls 25,6 % en ont reçu comme formation continue. La discussion présente des pistes de recherche et propose, entre autres, d'intégrer de la formation abordant l'intimidation et la diversité sexuelle et de genre au sein de programmes universitaires en psychologie afin de favoriser le développement des connaissances et la compétence professionnelle des psychologues.

Mots-clés : psychologue scolaire, intimidation, homophobie, transphobie, genre, santé mentale

2.2 Abstract

Students who are victims of bullying may experience several academic and psychosocial difficulties. The psychologist is called upon to act with these young people in ways of prevention and intervention. Bullying often targets students whose sexual identity or orientation is a minority. This study aims to collect the self-reported experiences of school psychologists on the frequency of intervention against general and homophobic bullying as well as the frequency of training received in these areas. It also aims to describe the influence of quantity of professional experience as a school psychologist on these data. Forty-three psychologists (9 men and 34 women) working in high schools responded to a closed survey questionnaire, previously validated by five experts. The results of this study show that the majority of participating psychologists (90.7%) intervene against general bullying at least once a year. Also, half of the participants (55.8%) offer direct intervention related to homophobic bullying. Despite this involvement, participants indicate that they received no training on homophobic bullying during their university education and only 25.6% received such training during their careers. The discussion outlines future research directions, including training that addresses homophobic bullying and sexual diversity in university psychology programs to help promote knowledge and professional competence for future practicing school psychologists.

Key words: school psychologist, bullying, homophobia, gender, mental health

2.3 Contexte théorique

L'intimidation est une agression répétée comprenant un ou plusieurs agresseurs infligeant intentionnellement une blessure physique ou psychologique à une victime (Olweus, 1993). Elle implique un déséquilibre dans le rapport de force, les personnes exposées à des comportements blessants ayant de la difficulté à se défendre (Olweus, 1994). Au Canada, au moins un adolescent sur trois serait victime d'intimidation à l'école (Gouvernement du Canada, 2017; Molcho, Craig, Due, Pickett, Harel-Fisch, Overpeck et al., 2009). Les jeunes qui en sont victimes peuvent manifester des symptômes de dépression et d'anxiété, des problèmes de concentration et de faibles résultats scolaires (Ma, Phelps, Lerner et Lerner, 2009). Ainsi, l'intimidation entraîne de sérieuses conséquences justifiant l'importance de trouver des moyens d'y remédier.

En 2012, le Gouvernement du Québec a adopté la *Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école* qui prévoit l'adoption et la mise en œuvre d'un plan de lutte dans les établissements d'enseignement publics et privés, ayant : « principalement pour objet de prévenir et de contrer toute forme d'intimidation et de violence à l'endroit d'un élève, d'un enseignant et de tout autre membre du personnel de l'école » (Gouvernement du Québec, 2012, p. 4). Ainsi, les commissions scolaires doivent : « veiller à ce que chacune de ses écoles offre un milieu d'apprentissage sain et sécuritaire de manière à ce que tout élève, qui la fréquente puisse y développer son plein potentiel, à l'abri de toute forme d'intimidation » (Gouvernement du Québec, 2012, p. 2). Afin de maintenir un milieu

scolaire sain et sécuritaire, les professionnels des services éducatifs complémentaires, dont le psychologue scolaire, peuvent être appelés à intervenir auprès des victimes, des agresseurs et des témoins d'actes d'intimidation. Selon l'Ordre des psychologues du Québec (OPQ, 2007), le psychologue scolaire peut offrir une variété d'interventions auprès des élèves lorsqu'ils vivent du stress ou des situations difficiles sur les plans sociaux, affectifs et familiaux. Il utilise des interventions basées sur les résultats de son évaluation clinique ou psychométrique, ainsi qu'avec les objectifs de traitement. En ce sens, il peut offrir des services d'intervention, entre autres, en relation d'aide, en counselling, en soutien familial, en accompagnement, en éducation, en réadaptation ou en psychothérapie. Ce professionnel intervient contre l'intimidation dans toutes ses formes :

le psychologue scolaire s'engage dans des activités qui favorisent, restaurent, maintiennent ou développent le fonctionnement positif et le bien-être de l'élève, qui le soutiennent dans son cheminement scolaire et qui lui permettent de s'épanouir sur les plans personnel et social (OPQ, 2007, p.13-14).

L'intimidation peut cibler les élèves de minorités sexuelles et de genre (ÉMSG), soit des jeunes personnes qui s'identifient comme lesbienne, gaie, bisexuelle, transsexuelle, transgenre ou non binaire (Gouvernement du Québec, 2017). Dans le cadre de la présente étude, la définition de l'intimidation à caractère homophobe (ICH) s'appuie sur celle d'O'Higgins-Norman, Goldrick et Harrison (2010), soit toute forme d'intimidation envers un ou des élèves de minorités sexuelles et de genre (ÉMSG) ou un langage utilisé qui pourrait être dénigrant envers tout élève en raison

de son orientation sexuelle réelle ou perçue, ou son expression de genre non conformes aux stéréotypes traditionnels (Boucher, Blais, Hébert, Gervais, Banville-Côté, Bédard et al., 2013).

Une enquête canadienne sur l'ICH dans les écoles révèle que 64 % des ÉMSG ne se sentent pas en sécurité à l'école (Taylor, Peter, McMinn, Elliott, Beldom, Ferry et al., 2011). Selon l'enquête américaine *National School Climate Survey* menée par le Gay, Lesbian and Straight Education Network, parmi les 7261 participants ÉMSG âgés de 13 à 21 ans, 90 % déclarent avoir été harcelés verbalement et 40 % physiquement (Kosciw, Greytak, Diaz, & Bartkiewicz, 2010). Dans leur étude canadienne auprès de 3607 élèves au secondaire, Taylor et Peter (2011) soulèvent que 50,8 % des ÉMSG disent avoir été victimes de harcèlement verbal et 20,8 % de harcèlement physique en raison de leur orientation sexuelle. Une enquête menée auprès de plus de 4000 élèves québécois au secondaire et au collégial (Chamberland, Émond, Julien, Otis et Ryan, 2010), révèle que 39 % des participants du secondaire disent avoir été victimes d'ICH peu importe leur orientation sexuelle. Parmi les ÉMSG de l'enquête, 69 % rapportent avoir été la cible d'ICH.

L'ICH dans les écoles entraîne des conséquences majeures chez les victimes, particulièrement les ÉMSG (Friedman, Marshal, Guadamuz, Wei, Wong, Saewyc et al., 2011). Les ÉMSG victimes sont susceptibles d'éprouver des difficultés d'ordre psychosocial, notamment de l'isolement, des troubles anxieux ou de l'humeur, une faible estime de soi, de l'automutilation, ainsi que des idéations et des comportements suicidaires (Chamberland, Richard et Bernier, 2013; Johnson, Kidd, Dunn, Green,

Corliss et Bowen, 2011; Kosciw et al., 2010). De plus, ces élèves présentent des taux élevés d'absentéisme et de décrochage scolaire. Ils sont également enclins à avoir des aspirations scolaires limitées ou de faibles sentiments d'appartenance à leur établissement scolaire (Chamberland et al., 2010; 2013).

Notre recension des écrits répertoriés sur plusieurs bases de données soit Education Resources Information Center, Google Scholar, PsycInfo et PsycArticles, à l'aide de mots-clés (school psychologist, bullying, homophobia, sexual identity et mental health), selon les années de publication 2005 à 2017, révèle que peu d'études abordent l'implication du psychologue scolaire relativement à l'ICH. De plus, il ne semble pas y avoir d'études québécoises qui ont été publiées concernant l'implication des psychologues scolaires dans les situations d'intimidation. En effet, les principaux écrits québécois sur le sujet proviennent de la *Revue québécoise de psychologie* (Leclerc et Beaumont, 2014) ainsi que du journal *Psychologie Québec* (Gagné, 2005 ; 2010). Aussi, l'OPQ (2007) ne spécifie pas si le psychologue scolaire est obligé d'intervenir contre l'intimidation. En ce sens, cette étude s'intéresse à l'implication des psychologues scolaires relativement à la promotion de la santé mentale des élèves affectés par l'intimidation générale et l'ICH.

2.4 Objectifs de l'étude

La présente étude vise à dresser un premier portrait des expériences de psychologues scolaires québécois concernant leur implication dans la lutte contre l'intimidation générale et l'ICH dans les écoles secondaires. Spécifiquement, cette étude vise à répondre aux questions suivantes : a) Quel est le taux d'implication des

psychologues scolaires dans la lutte contre l'intimidation générale et l'ICH, auprès des garçons, des filles, des agresseurs et des victimes? ; b) Quelle formation initiale et continue reçoivent-ils par rapport à l'intimidation générale et à l'ICH?

2.5 Méthode

2.5.1 Participants

Notre échantillon de convenance comprend quarante-trois psychologues participants volontaires. Neuf hommes et 34 femmes, âgés en moyenne de 43,12 ans ($ÉT = 9,26$) ont participé à cette étude. Les participants ont travaillé à temps plein ($n = 21$) ou à temps partiel ($n = 22$) au secondaire depuis en moyenne 9,64 ans ($ÉT = 7,34$). Trente-sept participants possèdent une maîtrise en psychologie alors que six détiennent un doctorat. Le critère d'inclusion est d'œuvrer à titre de psychologue dans une école secondaire québécoise depuis au moins deux ans. Aucun critère d'exclusion n'est utilisé dans cette étude.

2.5.2 Questionnaire

Les participants ont répondu à un questionnaire constitué de 24 questions fermées à réponses brèves (incluant les données sociodémographiques) regroupées en trois sections et élaborées par le chercheur de cette étude à partir de données théoriques et empiriques sur l'intimidation. La première section (huit questions) porte sur les données sociodémographiques. Elle comprend aussi une question portant sur les acteurs scolaires jugés les plus souvent impliqués dans la lutte contre l'intimidation. La deuxième section (12 questions et quatre sous-questions) examine les taux d'implication et de prévention des participants concernant l'intimidation. La

troisième section (quatre questions) porte sur la formation universitaire et continue reçues en matière d'intimidation. Un comité composé de cinq experts en psychologie de l'éducation (quatre professeurs universitaires et un psychologue exerçant dans une école secondaire) a effectué une validation de contenu du questionnaire. Les commentaires des experts ont servi à modifier quelques items pour clarifier leur sens. Par la suite, une pré-expérimentation a été effectuée auprès de trois psychologues, menant à quelques reformulations.

2.5.3 Mode de recrutement des participants

D'abord, le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de la Faculté des sciences humaines de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) a approuvé le projet de recherche par le biais d'un certificat d'éthique. Par la suite, le chercheur de cette étude et une étudiante au doctorat en psychologie ont recruté les psychologues scolaires en personne lors d'un congrès annuel de l'Association québécoise des psychologues scolaires (AQPS), en vue de leur faire remplir anonymement le questionnaire sur les lieux. Le chercheur de l'étude a aussi envoyé un courrier électronique contenant le questionnaire à certains psychologues membres de l'AQPS qui le préféraient. Dans les deux cas, les psychologues participants ont été interrogés à l'aide de la question initiale du questionnaire, en ce qui concerne leur nombre d'années de pratique en milieu scolaire et ceux ayant plus de deux années d'ancienneté ont été retenus pour l'étude. Le chercheur de cette étude a ensuite fourni une définition ou un exemple de certains termes centraux à cette étude afin d'assurer une compréhension uniforme, tels que intimidation générale et intimidation à

caractère homophobe. Ces termes sont présentés dans le tableau 2.1. Notons qu'au moment du recrutement des participants de l'étude, l'AQPS comprenait 514 membres inscrits travaillant au primaire, au secondaire ou dans les deux milieux, dont 90 hommes et 424 femmes (R. Pelletier [AQPS], communication personnelle, 28 juin 2013).

2.5.4 Analyse de données

Dans un premier temps, les données descriptives compilées à l'aide du logiciel Excel ont permis d'obtenir des fréquences, des moyennes et des écarts types sur l'intervention directe et indirecte, les actions de prévention et la formation relative à l'intimidation. Dans un deuxième temps, des corrélations de Pearson (r) ont mis en relation le nombre d'années d'expérience professionnelle des participants et leurs taux d'implication directe en matière d'intimidation. Des comparaisons entre les psychologues concernant leur niveau de scolarité (maîtrise ou doctorat) n'ont pas été effectuées en raison du faible nombre de participants qui possèdent un doctorat en psychologie ($n = 6$). De plus, en raison du nombre restreint d'hommes ($n = 9$), des comparaisons selon le sexe des participants n'ont pu faire objet d'une analyse statistique.

2.6 Résultats

Cette section aborde les résultats de l'étude en relation avec les deux grands thèmes, soit a) le taux d'implication (intervention directe, intervention indirecte et prévention) des psychologues scolaires et b) la formation initiale et continue des

psychologues scolaires. Chaque sous-section présente des résultats au sujet de l'intimidation générale et l'ICH.

2.6.1 Les expériences des psychologues scolaires sur les acteurs scolaires qui interviennent le plus souvent pour contrer l'intimidation

Les participants ont répondu à la question suivante : « À votre connaissance, quels acteurs scolaires interviennent le plus souvent contre l'intimidation (les psychologues, les psychoéducateurs, les directions scolaires, les travailleurs sociaux, les conseillers d'orientation, les enseignants, ou autres)? Une ou plusieurs réponses sont possibles ». Selon les participants de notre étude, les psychoéducateurs seraient les acteurs scolaires qui interviennent le plus souvent en cas d'intimidation ($n = 24$). Pour leur part, les psychologues scolaires évaluent leur taux d'implication quant à l'intervention en cas d'intimidation comme étant légèrement moins élevé ($n = 18$). Le tableau 2.2 présente plus précisément leurs expériences à cet égard.

2.6.2 L'intervention directe

La présente section réfère aux taux d'implication des psychologues scolaires relativement à l'intervention directe. Les participants ont répondu à la question « À quelle fréquence annuelle estimez-vous avoir fait une activité d'intervention directe concernant l'intimidation générale dans les écoles secondaires? » et ont spécifié leur réponse selon des sous-catégories (auprès d'un agresseur-garçon, auprès d'une victime-garçon, auprès d'une agresseur-fille, auprès d'une victime-fille). Il en ressort, entre autres, que 39 psychologues scolaires posent des interventions directes sur l'intimidation générale alors que 24 en posent sur l'ICH. Le tableau 2.3 présente

l'ensemble des statistiques descriptives sur la fréquence annuelle d'interventions directes pour contrer l'intimidation parmi les participants ayant posé au moins une fois une telle action.

Le nombre d'années d'expérience professionnelle du psychologue corrèle positivement avec la fréquence annuelle d'intervention directe auprès de victimes-garçons en intimidation générale, $r(41) = 0,35, p < .05$. C'est-à-dire, plus le psychologue a accumulé d'années d'expérience, plus il intervient auprès de victimes-garçons en intimidation générale. Par ailleurs, le nombre d'années d'expérience professionnelle des psychologues corrèle positivement avec la fréquence annuelle d'intervention directe en ICH auprès de victimes-garçons, $r(41) = 0,35, p < .05$, et de victimes-filles, $r(41) = 0,38, p < .05$. Ainsi, plus le psychologue a accumulé d'années d'expérience, plus il intervient auprès de victimes (garçons et filles) d'ICH.

2.6.3 L'intervention indirecte

Cette section présente les taux d'implication des psychologues scolaires en ce qui concerne l'intervention indirecte. Les participants ont répondu à la question suivante : « À quelle fréquence annuelle estimez-vous avoir fait de l'intervention indirecte concernant l'intimidation générale dans les écoles secondaires? (par exemple, de la consultation auprès du personnel scolaire pour un cas d'intimidation générale) ». Trente-neuf (90,7 %) participants disent avoir posé au moins une fois par année des interventions indirectes sur l'intimidation générale. En moyenne, ces derniers posent 12,8 de ces actions annuellement ($\acute{E}T = 13,2$; médiane = 6; étendue = 1 - 50). En ce qui a trait à l'ICH, 23 (53,5 %) participants effectuent au moins une

fois par année des interventions indirectes, avec une moyenne annuelle de 5,8 actions ($\acute{E}T = 7,5$; médiane = 2, étendue = 1 - 25). Ces interventions comprennent, par exemple, l'offre de formation axée sur l'ICH auprès du personnel scolaire.

2.6.4 La prévention

Les participants décrivent leurs actions de prévention à l'aide de la question suivante : « À quelle fréquence annuelle estimez-vous avoir fait de la prévention en relation avec l'intimidation générale dans les écoles secondaires? ». Vingt-et-un participants (48,9 %) soutiennent avoir contribué au moins une fois annuellement à une initiative de prévention relative à l'intimidation générale. En moyenne, ces derniers posent 5,6 de ces actions au cours d'une année ($\acute{E}T = 10,0$; médiane = 2 ; Étendue = 1 - 40). En ce qui concerne l'ICH, 9 (21,0 %) participants disent avoir contribué au moins une fois annuellement à des actions de prévention avec une moyenne de 3,9 actions ($\acute{E}T = 6,5$; médiane = 1, Étendue = 1 - 21).

2.6.5 La formation initiale et continue

Les participants ont répondu aux deux questions suivantes : « Dans le cadre du cursus académique menant à l'obtention du diplôme qui vous a permis de joindre l'Ordre des psychologues du Québec, combien d'heures de formation abordant l'intimidation générale vous ont été offertes? » et « Combien d'heures de formation abordant l'intimidation générale vous ont été offertes au cours des deux dernières années? ». Les résultats démontrent que 30 psychologues scolaires mentionnent avoir reçu de la formation en ce qui concerne l'intimidation générale, alors que 11 mentionnent en avoir reçu sur l'ICH. Il est intéressant de noter qu'aucun psychologue

n'a reçu de formation quant à l'ICH durant son parcours universitaire. Le tableau 2.4 présente, de façon plus approfondie, le nombre d'heures de formation concernant l'intimidation générale et l'ICH reçue parmi les participants qui ont eu au moins une heure de formation.

2.7 Discussion

Cette étude avait pour objectif de décrire l'implication des psychologues scolaires relativement à l'intimidation générale et l'ICH dans les écoles secondaires. Les participants de la présente étude perçoivent le psychoéducateur, le technicien en éducation spécialisée et le psychologue comme étant les plus souvent impliqués dans la lutte contre l'intimidation dans les écoles. Selon l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2018), ce professionnel intervient dans le quotidien des personnes qui éprouvent des difficultés d'adaptation, notamment sur le plan comportemental, et il favorise l'action sur le terrain. Pour sa part, le technicien en éducation spécialisée intervient directement auprès des élèves présentant, entre autres, des troubles de comportement afin de les outiller et favoriser leur intégration sociale en leur enseignant des habiletés sociales (Commission scolaire de la Baie-James, 2018). Étant donné que les psychoéducateurs et les techniciens en éducation spécialisée sont souvent engagés pour les problèmes de comportement, il est logique qu'ils interviennent dans de telles situations. De plus, ils travaillent souvent à plein temps dans l'école et l'on retrouve souvent plusieurs techniciens en éducation spécialisée au sein d'une même école. Par ailleurs, les participants jugent que les travailleurs sociaux et les enseignants sont moins souvent impliqués dans ce dossier.

Les travailleurs sociaux relèvent plutôt des Centres locaux de services communautaires (CLSC) ou des hôpitaux, ce qui expliquerait le faible nombre de mention de ces intervenants. Il se peut que les enseignants reçoivent des plaintes des élèves relativement à l'intimidation générale ou l'ICH et qu'ils les transmettent directement à la direction scolaire. En ce sens, ils n'offriraient pas eux-mêmes de l'intervention, et ce pour diverses raisons telles que le manque de formation ou de temps dans leurs horaires. Il est plausible que les écoles choisissent d'assigner des professionnels des services éducatifs complémentaires tels que le psychologue scolaire dans ces situations plutôt que l'enseignant. Alors que certains enseignants peuvent se considérer outillés pour intervenir auprès d'élèves à l'égard de leur santé mentale, d'autres peuvent éprouver un manque de confiance important dans ce contexte (Graham, Phelps, Madison et Fitzgerald, 2011). Plusieurs enseignants ne reconnaissent pas la présence ou les effets de l'intimidation sur les victimes et ainsi, éprouvent de la difficulté à identifier des actes d'intimidation (Espelage, Polanin et Low, 2014). Comme l'enseignant est constamment en présence d'élèves, le fait d'intervenir et de s'impliquer dans ces questions pourrait-il entraver son travail quotidien et créer des conflits importants avec les élèves?

2.7.1 L'implication des psychologues scolaires quant à l'intervention

La majorité des psychologues participant à cette étude (90,7 %) ont offert de l'intervention directe ou indirecte pour contrer l'intimidation générale au cours des deux dernières années, tandis que seulement la moitié en a offert contre l'ICH. Le faible taux d'implication contre l'ICH pourrait signifier que cette forme

d'intimidation est moins fréquente que l'intimidation générale. De plus, il se peut que les demandes soient acheminées à d'autres professionnels des services éducatifs complémentaires, tels que les psychoéducateurs et les techniciens en éducation spécialisée, qui sont présents plus de jours par semaine dans l'école. Ces autres professionnels semblent être plus souvent présents dans les lieux de l'école où se déroulent ces actes, par exemple sur la cour de récréation.

Selon le *First National Climate Survey on Homophobia in Canadian Schools* (Taylor, Peter, McMinn, Schachter, Beldom, Ferry et al., 2010), 73 % des ÉMSG déclarent ne pas se sentir en sécurité à l'école. Ainsi, il est possible que ces élèves n'osent pas révéler l'aspect homophobe des actes d'intimidation lors des signalements par peur d'être incompris ou de ne pas recevoir de soutien. En ce sens, une intervention directe pour contrer l'intimidation générale offerte par un intervenant pourrait découler d'un problème d'ICH sans que celui-ci ne soit explicitement déclaré par l'élève.

Il est à noter que l'écart-type pour chacune des catégories en intervention directe et indirecte, tant pour l'intimidation générale que l'ICH, toute sous-catégorie confondue (agresseurs, victimes, garçons, filles) est plus élevé que sa moyenne correspondante. Comme les étendues sont larges, dans certains tableaux elles s'élèvent à 40 interventions par année, ces données extrêmes expliqueraient ce grand écart type. En ce sens, comme les étendues sont très larges, cela implique que certains psychologues scolaires feraient beaucoup d'interventions ($n = 40$) alors que d'autres n'en feraient aucune ($n = 0$). Cette donnée pourrait aussi signifier que les taux

d'intimidation soient plus importants dans certaines écoles. Ainsi, il est possible que la région dans laquelle est située chaque école influence le niveau d'ouverture des élèves quant à la diversité sexuelle et de genre. Plusieurs ressources communautaires qui favorisent le respect des différences sexuelles et d'expression de genre sont situées dans les milieux québécois urbains. Par exemple, les Groupes de recherche et d'intervention sociale gaie et lesbienne (GRIS) offrent des stratégies éducatives qui visent à informer les élèves de la réalité de l'homosexualité et pour accompagner les démarches de changement dans les milieux scolaires (GRIS-Montréal, 2008).

2.7.2 L'expérience professionnelle des psychologues scolaires

Les analyses révèlent une faible corrélation ($r(41) = .35, p < .05$; $r(41) = .38, p < .05$), soit que plus les psychologues ont accumulé d'années d'expérience professionnelle, plus ils interviennent directement auprès de victimes lors d'actes d'intimidation générale et d'ICH. Cette donnée pourrait indiquer que le milieu scolaire, dans lequel de nombreux systèmes interagissent, est complexe. Ainsi, des auteurs s'appuient sur le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979) dans l'analyse de l'ICH et l'intimidation générale comme des phénomènes sociaux (Espelage, 2014 ; Hong et Garbarino, 2012 ; Hong, Lee, Lee, Lee et Garbarino, 2013). Ce modèle s'intéresse aux différents systèmes de la vie d'une personne tels que les éléments individuels, familiaux et sociétaux. Selon ce modèle, l'ICH et l'intimidation générale interagissent avec d'autres phénomènes qui ont lieu dans les écoles tels que les politiques du milieu ainsi que les valeurs de l'école et de la communauté dans laquelle elle est située. Malgré le fait que le psychologue scolaire

se retrouve théoriquement dans ce modèle, il semblerait que cela ne reflète pas la réalité de terrain, dans le sens où il ne serait pas nécessairement sollicité dans les cas d'intimidation.

2.7.3 La formation à l'intimidation

Tel qu'indiqué dans le Code d'éthique de l'American Psychological Association (2002), les psychologues sont appelés à être « conscients et à respecter les différences culturelles et individuelles, y compris l'orientation sexuelle et essayer d'éliminer l'effet de leurs propres biais relatifs à ces facteurs » (p.1063). Pareillement, le guide explicatif du *Code de déontologie des psychologues du Québec* publié par l'OPQ (2008) mentionne que « le psychologue exerce sa profession dans le respect de la dignité et de la liberté de la personne [...] qui n'est pas modifiée par des différences telles que [...] l'orientation sexuelle » (p.5). Malgré l'évolution des normes socioculturelles de l'expression de genre et la conscientisation sur la diversité dans la société québécoise (Susset, 2015), aucun participant de la présente étude n'a reçu de formation à propos de l'ICH pendant ses études universitaires et peu (25,6 %) en ont reçu en formation continue. Il semble que si les psychologues scolaires n'ont pas reçu de formation sur la diversité sexuelle et de genre, ils ne seraient pas nécessairement portés à intervenir contre l'ICH. Selon Lewis (2008), une brève formation de trois heures sur le développement de compétences en ce qui a trait à la diversité sexuelle et de genre pourrait améliorer le sentiment de compétence, les connaissances et les attitudes des intervenants. En effet, le sentiment de compétence des psychologues scolaires concernant la diversité sexuelle et de genre est supérieur

lorsqu'ils ont reçu au moins une séance de formation à cet effet (Perry, 2010). Ainsi, il paraît nécessaire d'intégrer au sein des programmes universitaires de psychologie de la formation au sujet de l'intimidation générale et de l'ICH, mais également sur la diversité sexuelle et de genre. Plus précisément, des cours sur la diversité dans toutes ses formes (sexuelle, culturelle, religieuse, etc.), sur les manifestations d'intimidation et l'ICH semblent essentiels.

Par ailleurs, des études menées dans divers pays ont mis en évidence l'effet positif du *programme d'Olweus* pour réduire les taux d'intimidation dans les écoles et soutenir les élèves à risque (Olweus, 2001 ; Olweus et Limber, 2010). Le programme d'Olweus vise également à prévenir l'apparition d'actes d'intimidation et à améliorer les relations entre les élèves. Ce programme offre des interventions ciblées à la largeur de l'école, la salle de classe, l'individu et dans certains cas, la communauté de l'élève (Olweus et Limber, 2010). De plus, des programmes d'habiletés sociales et de résolution de conflits en milieu scolaire sont utilisés dans plusieurs écoles au Québec. Des connaissances sur les programmes d'intervention qui prônent une approche mettant à contribution toute l'école, ce qui provoque souvent une réduction importante des taux d'intimidation, pourraient être diffusées auprès des étudiants universitaires de programmes de psychologie en éducation (Bauer, Lozano et Rivara, 2007). Ensuite, le premier stage clinique supervisé pour les étudiants universitaires de doctorat en psychologie a généralement lieu dans le centre de services de consultation des universités. Lors de ce stage, il pourrait être pertinent d'offrir une formation sur l'ICH et l'intimidation générale, et d'amener les stagiaires à offrir un soutien auprès

des jeunes ayant vécu ce type de problème. Effectivement, la présence d'une telle formation pourrait contribuer au développement des connaissances et du sentiment de compétence professionnelle des étudiants en psychologie et des psychologues scolaires en début de carrière.

2.7.4 Apports et limites de l'étude

Cette étude a permis de dresser un premier portrait de l'implication des psychologues scolaires relativement à l'intimidation générale et l'ICH, leur formation à cet égard et l'effet de leur quantité d'expérience professionnelle sur ces données. Les résultats de cette étude ont aussi révélé qu'il semble n'exister peu de formation destinée aux interventions contre l'ICH.

La présente étude comporte également certaines limites qui se rattachent au questionnaire. D'abord, la question sur les expériences des acteurs scolaires le plus souvent impliqués dans la lutte contre l'intimidation permet aux participants d'indiquer un ou plusieurs choix de réponse. Si les participants avaient été limités à un choix de réponse, il est possible que les résultats auraient été plus représentatifs des taux réels d'implication. Ensuite, la définition de l'intimidation ne spécifiait pas si elle englobait ou non l'aspect « à caractère homophobe ». Il est alors possible que certains participants aient répondu au questionnaire de sorte que les résultats à certains énoncés se répètent. Aussi, une définition des termes *activité* et *intervention* n'a pas été offerte aux participants. Il est donc possible que ces derniers aient interprété différemment le sens de ces énoncés (une rencontre ponctuelle formelle ou informelle, plusieurs rencontres qui portent sur un thème particulier, un suivi complet

auprès d'un élève, etc.) affectant la fréquence des réponses. Comme notre étude consiste en un bref sondage, les participants n'ont pas été demandés de définir le milieu dans lequel ils évoluent (rural ou urbain, défavorisé ou non, public ou privé). Toutefois, cette information aurait pu être pertinente dans l'interprétation des résultats. Finalement, les résultats de cette étude témoignent de la pénurie de formation universitaire et professionnelle des psychologues sur l'intimidation générale et l'ICH. Cette étude n'a pas permis d'obtenir d'information sur les moyens par lesquels les psychologues sont arrivés à suivre une formation (de façon volontaire ou imposée par le milieu), ce qui aurait pu apporter des éclaircissements sur cette question.

Par ailleurs, nous avons obtenu un petit bassin de participants ($N = 43$) comparativement au nombre de membres inscrits à l'AQPS ($N = 514$). Ceci pourrait s'expliquer par le fait qu'au moment de la sollicitation, plusieurs psychologues ont mentionné au chercheur de cette étude qu'ils choisissaient de ne pas participer à l'étude puisqu'ils ne possédaient aucune expérience professionnelle relative à l'ICH. Inversement, il est possible que les participants recrutés étaient particulièrement intéressés ou sensibilisés à l'ICH comparativement à la moyenne des psychologues scolaires québécois ce qui diminue la représentativité de notre échantillon.

2.7.5 Pistes de recherche

L'ICH, un phénomène auquel la littérature scientifique s'est récemment intéressée, est reconnue pour avoir des effets néfastes sur la santé mentale des élèves et plus particulièrement celle les ÉMSG (Commission des droits de la personne et des

droits de la jeunesse du Québec, 2007). Parmi les pistes de recherche de la présente étude, il appert pertinent de développer des formations initiales et continues, pour mieux comprendre les mécanismes de l'intimidation, qui pourraient être destinées auprès des psychologues et des autres intervenants en milieu scolaire. De plus, il serait intéressant d'offrir des formations en personne ou en ligne qui pourraient être accréditées par l'Ordre des psychologues du Québec. Il serait aussi important de développer des programmes qui sensibilisent les intervenants scolaires aux conséquences de l'ICH sur l'élève et aux interventions efficaces pour lutter contre ce problème. Par ailleurs, il faudrait baser ces interventions sur l'expertise des organismes communautaires qui offrent un soutien à cet effet. Par exemple, la formation *De la diversité familiale aux stratégies pour en finir avec l'homophobie et la transphobie* menée par la Coalition des familles LGBT (2018).

Ensuite, la réalisation d'études qualitatives sur les expériences des psychologues scolaires quant à leur sentiment de compétence professionnelle, paraît primordiale dans le but d'éclairer la recherche dans ce domaine. De plus, il semble important que les diverses commissions scolaires, les professionnels des services éducatifs complémentaires et les chercheurs dans le domaine poursuivent leurs démarches dans le but d'assurer des services accessibles aux élèves et à leurs familles.

Enfin, les résultats de la présente étude ouvrent sur des horizons plus larges quant aux rôles en santé mentale et psychosociaux des psychologues scolaires. Sachant que les psychologues scolaires desservent généralement plusieurs écoles, il

Il est donc urgent de mener des recherches sur la répartition du temps de ces professionnels selon leurs diverses fonctions ainsi que sur les variables telles que le nombre d'écoles desservies et les demandes administratives qui peuvent influencer ce qu'ils font dans les écoles.

2.8 Références

- American Psychological Association. (2002). Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American Psychologist*, *57*, 1060-1073. doi : 10.1037//0003-066X.57.12.1060
- Bauer, N., Lozano, P., & Rivara, F. P. (2007). The effectiveness of the Olweus bullying prevention program in public middle schools : A controlled trial. *Journal of Adolescent Health*, *40*, 266-274. doi : 10.1016/j.jadohealth.2006.10.005
- Boucher, K., Blais, M., Hébert, M., Gervais, J., Banville-Côté, C., Bédard, I., Dragieva, N., & l'Équipe de recherche PAJ. (2013). La victimisation homophobe et liée à la non-conformité de genre et l'adaptation scolaire et psychosociale chez les 14–22 ans : Résultats d'une enquête québécoise. *Recherches & Éducatives*, *8*(1), 83-98.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : Experiments by nature and design*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Chamberland, L., Émond, G., Julien, D., Otis, J., & Ryan, W. (2010). *L'impact de l'homophobie et de la violence homophobe sur la persévérance et la réussite scolaires*. Montréal, QC : Université du Québec à Montréal. Repéré à www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/535055/PT_ChamberlandL_annexes+2010_impact+homophobie+vs+PRS/0b059488-ad2a-485b-9339-6c5b4188b2c6

- Chamberland, L., Richard, G., & Bernier, M. (2013). Les violences homophobes et leurs impacts sur la persévérance scolaire des adolescents au Québec. *Recherches et Éducatons*, 8, 99-114. Repéré à <http://rechercheseducations.revues.org/1567>
- Coalition des familles LGBT. (2018). *Formations*. Repéré à www.algi.qc.ca/asso/aml/
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec. (2007). *De l'égalité juridique à l'égalité sociale — vers une stratégie nationale de lutte contre l'homophobie*. Montréal, QC : Bibliothèques et archives nationales du Québec. Repéré à www.cdpdj.qc.ca/Publications/rapport_homophobie.pdf
- Commission scolaire de la Baie-James. (2018). *Le rôle de l'éducatrice spécialisée et de l'orthopédagogue à l'école*. Repéré à <http://csbj.qc.ca/capsules/le-role-de-leducatrice-specialisee-et-de-lorthopedagogue-a-lecole/>
- Espelage, D. L. (2014) Ecological theory : Preventing youth bullying, aggression, and victimization, *Theory Into Practice*, 53(4), 257-264. doi : 10.1080/00405841.2014.947216
- Espelage, D. L., Polanin, J. R., & Low, S.K. (2014). Teacher and staff perceptions of school environment as predictors of student aggression, victimization, and willingness to intervene in bullying situations. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 287-305. doi : 10.1037/spq0000072

- Friedman, M. S., Marshal, M. P., Guadamuz, T. E., Wei, C., Wong, C. F., Saewyc, E. M., & Stall, R. (2011). A meta-analysis of disparities in childhood sexual abuse, parental physical abuse, and peer victimization among sexual minority and sexual nonminority individuals. *American Journal of Public Health, 101*, 1481–1494. doi : 10.2105/AJPH. 2009.190009
- Gagné, R. (2005). Le naufrage évité de la psychologie scolaire. *Psychologie Québec, 22*(6), 21-23. Repéré à https://scholar.google.com/scholar_lookup?publication_year=2005&pages=21-23&issue=6&author=R.+Gagn%C3%A9&title=Le+naufrage+%C3%A9vit%C3%A9+de+la+psychologie+scolaire#
- Gagné, R. (2010). L'intimidation entre enfants ne fait pas partie du DSM. *Psychologie Québec, 27*(2), 22-24. Repéré à http://opq.sednove.ca/pdf/Psy_Qc_Mars2010_Dossier_01_Gagne.pdf
- Gouvernement du Canada. (2017). *Les statistiques de l'intimidation au Canada*. Ottawa, ON : Gouvernement du Canada. Ottawa, ON. Repéré à www.cihr-irsc.gc.ca/f/45838.html
- Gouvernement du Québec. (2012). *Loi visant à prévenir l'intimidation et la violence à l'école, projet de loi no 56* (sanctionné – 15 juin 2012), 2e sess., 39e légis. (Qc) Repéré à www.mels.gouv.qc.ca/violenceecole/index.asp?page=projetLoi
- Gouvernement du Québec. (2017). *Plan d'action gouvernemental de lutte contre l'homophobie et la transphobie*. Québec : Bibliothèque et archives nationales du Québec. Repéré à www.justice.gouv.qc.ca/fileadmin/user_upload/contenu/documents/Fr_francais_/centredoc/publications/ministere/plans-actions/

Plan_action_gouvernemental_lutte_contre_homophobie_transphobie_2017-2022.pdf

Graham, A., Phelps, R., Maddison, C., & Fitzgerald, R. (2011). Supporting children's mental health in schools : Teacher views, *Teachers and Teaching*, 17(4), 479-496. doi : 10.1080/13540602.2011.580525

Groupe de recherche et d'intervention sociale gaies et lesbiennes-Montréal (GRIS-Montréal). (2008). *Rapport de recherche : l'homophobie pas dans ma cour!* Montréal, QC : GRIS-Montréal. Repéré à www.gris.ca/app/uploads/2016/12/Homophobie-pas-dans-ma-cour.pdf

Hong, J. S., & Garbarino, J. (2012). Risk and protective factors for homophobic bullying in schools : An application of the social-ecological framework. *Educational Psychology Review*, 24, 271-285. doi : 10.1007/s10648-012-9194-y

Hong, J. S., Lee, C. H., Lee, J., Lee, N. Y., & Garbarino, J. (2013). A review of bullying prevention and intervention in south korean schools : An application of social-ecological framework. *Child Psychiatry & Human Development*, 45(4), 433-442. doi : 10.1007/s10578-013-0413-7

Johnson, R. M., Kidd, J. D., Dunn, E. C., Green, J. G., Corliss, H. L., & Bowen, D. (2011). Associations between caregiver support, bullying, and depressive symptomatology among sexual minority and heterosexual girls : Results from the 2008 Boston youth survey. *Journal of School Violence*, 10, 185-200. doi : 10.1080/15388220.2010.539168

- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Diaz, E. M., & Bartkiewicz, M. J. (2010). *2009 National School Climate Survey : The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York, NY : Gay, Lesbian and Straight Education Network. Repéré à www.glsen.org/sites/default/files/2013%20National%20School%20Climate%20Survey%20Full%20Report_0.pdf
- Leclerc, D., & Beaumont, C. (2014). Violence et intimidation à l'école : caractéristiques et défis pour l'intervention. *Revue québécoise de psychologie*, 35(2), 1-4. Repéré à www1.sites.fse.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont/documents/Pre_769_face.pdf
- Lewis, J. D. (2008). *The effects of the workshop, sexual orientation 101 : A guide for mental health professionals who do not specialize with sexual minorities on the knowledge, skills and competency levels of participants*. (Thèse de doctorat, Université Internationale Alliant). Repéré à <http://search.proquest.com/openview/34478374ad2cf2dc9422ec2836b8f49c/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Ma, L., Phelps, E., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2009). Academic competence for adolescents who bully and who are bullied : Findings from the 4-H study of positive youth development. *Journal of Early Adolescence*, 29(6), 862-897. doi : 10.1177/0272431609332667
- Molcho M., Craig W., Due P., Pickett W., Harel-fisch Y., Overpeck, M., & HBSC Bullying Writing Group. (2009). Cross-national time trends in bullying

behaviour 1994-2006 : Findings from Europe and North America.

International Journal of Public Health, 54(2), 225-234. doi : 10.1007/s00038-009-5414-8

O'Higgins-Norman, J., Goldrick, M., & Harrison, K. (2010). *Addressing homophobic bullying in second-level schools*. Dublin, Irlande : The Equality Authority.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school : What we know and what we can do*. Cambridge, MA : Blackwell.

Olweus, D. (1994). *Aggressive behavior : Current perspectives*. New York, NY : Plenum.

Olweus, D. (2001). *Olweus' core program against bullying and antisocial behavior : A teacher handbook*. Bergen, Norvège : Research Center for Health Promotion (HEMIL Center), Université de Bergen.

Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school : Evaluation and dissemination of the Olweus bullying prevention program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124-134. doi : 10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2018). *Le psychoéducateur*. Repéré à www.ordrepsed.qc.ca/fr/grand-public/le-psychoeducateur/

Ordre des psychologues du Québec. (2007). *Cadre de pratique des psychologues en milieu scolaire*. Québec, QC : Ordre des psychologues du Québec. Repéré à <https://aaps.qc.ca/public/cadrepratique.pdf>

- Ordre des psychologues du Québec. (2008). *Guide explicatif concernant le code de déontologie des psychologues du Québec*. Québec, QC : Ordre des psychologues du Québec.
- Perry, K. M. H. (2010). *School psychologists' attitudes toward bullying and homosexuality*. (Thèse de doctorat, Université du Rhode Island). Repéré à <https://search.proquest.com/openview/0c5e1e786cf2d704092eb50fef5035fe/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Susset, F. (2015). *Entre le marteau et l'enclume : l'expérience des parents de garçons non normatifs dans leur expression de genre* (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke). Repéré à <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/8011>
- Taylor, C., & Peter, T. (2011). "We are not aliens, we're people, and we have rights": Canadian human rights discourse and high school climate for LGBTQ students. *Canadian Review of Sociology*, 48, 275-312. doi : 10.1111/j.1755618X.2011.01266.x
- Taylor, C., Peter, T., McMinn, T. L., Elliott, T., Beldom, S., Ferry, A., Gross, Z., Paquin, S., & Schachter, K. (2011). *Every class in every school : The first national climate survey on homophobia, biphobia, and transphobia in canadian schools. Final report*. Toronto, ON : Eagle Canada Human Rights Trust. Repéré à <https://egale.ca/wp-content/uploads/2011/05/EgaleFinalReport-web.pdf>

Taylor, C., Peter, T., McMinn, T. L., Schachter, K., Beldom, S., Ferry, A., Gross, Z.,
& Paquin S. (2010). *Every class in every school : The first national climate
survey on homophobia in Canadian schools, Final report*. Toronto, ON :
Eagle Canada. Repéré à [https://egale.ca/wp-content/uploads/2011/05/
EgaleFinalReport-web.pdf](https://egale.ca/wp-content/uploads/2011/05/EgaleFinalReport-web.pdf)

Tableau 2.1

Définitions et exemples de termes centraux à cette étude fournis aux participants

Terme	Définition ou exemple
Intimidation générale (définition)	Un étudiant est intimidé quand un ou plusieurs autres étudiants se moquent de lui ou le traitent d'un nom blessant ; l'ignorent complètement ou le rejettent volontairement de leur groupe d'amis ou d'activités ; le frappent, le poussent, le bousculent ou l'enferment dans un local ; racontent ou écrivent des messages, répandent de fausses rumeurs à son sujet ou cherchent à amener d'autres étudiants à le rejeter ; font d'autres choses blessantes du même genre (Olweus, 1994).
Intimidation à caractère homophobe (définition)	Vise les élèves appartenant aux minorités sexuelles : toute personne de 12 à 18 ans, qui s'identifie comme lesbienne, gaie, bisexuelle, transsexuelle, transgenre ou en questionnement concernant son orientation sexuelle ou dont l'apparence ou le comportement ne se conforme pas aux stéréotypes de la masculinité ou de la féminité (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec, 2007).
Intervention directe (exemple)	Rencontre individuelle auprès d'un agresseur ou d'une victime.
Intervention indirecte (exemple)	Consultation clinique avec un membre du personnel scolaire œuvrant auprès d'un agresseur ou d'une victime.
Prévention (exemple)	Participation à une campagne de sensibilisation.

Tableau 2.2
Nombre de mentions rapportées par les psychologues scolaires (N = 43) sur les acteurs scolaires intervenant le plus souvent en cas d'intimidation

Acteur scolaire	<i>n</i>
Psychoéducateur	24
Technicien en éducation spécialisée	20
Direction ou direction adjointe	19
Psychologue	18
Enseignant	10
Travailleur social	9

Tableau 2.3

Nombre annuel et pourcentages de psychologues scolaires (N = 43) qui posent des actions d'intervention directe sur l'intimidation et fréquence annuelle de ces actions

Type d'intimidation	Élèves concernés	<i>n</i> et % de psychologues	Fréquence (<i>M</i> et <i>ÉT</i>)	Médiane et étendue
Générale		39 (90,7 %)		
	Agresseurs garçons	27 (62,8 %)	5,6 (7,2)	3 (1 – 30)
	Agresseurs filles	22 (51,2 %)	6,0 (6,7)	4 (1 – 30)
	Victimes garçons	30 (69,8 %)	7,3 (7,6)	5 (1 – 40)
	Victimes filles	35 (81,4 %)	8,6 (8,5)	5 (1 – 40)
À caractère homophobe		24 (55,8 %)		
	Agresseurs garçons	9 (20,9 %)	4,6 (6,0)	2 (1 – 20)
	Agresseurs filles	6 (14,0 %)	5,2 (7,4)	2 (1 – 20)
	Victimes garçons	22 (51,2 %)	3,0 (4,0)	2 (1 – 20)
	Victimes filles	16 (37,2 %)	3,5 (5,0)	2 (1 – 20)

Tableau 2.4

Nombre annuel et pourcentages de psychologues scolaires (N = 43) ayant reçu de la formation sur l'intimidation et nombre d'heures moyen de formation

Type de formation	<i>n</i> et % de psychologues	<i>M</i> et <i>ÉT</i> des heures	Médiane et étendue en heures
Intimidation générale	30 (69,8 %)		
Formation universitaire	8 (18,6 %)	12,6 (18,7)	2,5 (1 – 45)
Formation continue	28 (65,1 %)	8,9 (7,2)	6 (2 – 30)
Intimidation à caractère homophobe	11 (25,6 %)		
Formation universitaire	0	0	0
Formation continue	11 (25,6 %)	8,4 (6,1)	7 (1 – 16)

CHAPITRE III

ARTICLE 2

Titre courant : INTIMIDATION ET RÔLES DES PSYCHOLOGUES SCOLAIRES

**Intimidation à caractère homophobe : expériences rapportées des psychologues
scolaires sur leurs rôles pour la contrer**

3.1 Résumé

L'intimidation à caractère homophobe (ICH), une forme d'intimidation qui vise, entre autres, les élèves de minorités sexuelles et de genre, entraîne des conséquences physiques, psychologiques et scolaires chez les élèves. Les psychologues scolaires, experts en santé mentale, peuvent intervenir lors de situations d'intimidation. Alors que plusieurs études ont évalué les actes homophobes et leurs effets sur les élèves, peu se sont intéressées aux rôles des psychologues scolaires face à l'ICH. À l'aide d'entretiens individuels structurés, la présente étude explore les expériences de trente psychologues scolaires (15 hommes, 15 femmes) quant à leurs rôles pour contrer l'ICH. Plusieurs participants estiment que la consultation ($n = 12$) est centrale au rôle du psychologue pour contrer ce problème. Par exemple, ils disent manquer d'expérience professionnelle et de formation concernant l'ICH. Ils recommandent aux psychologues scolaires de s'impliquer davantage en intervention et en sensibilisation en ce qui concerne l'ICH.

Mots-clés : psychologue scolaire, rôles, intimidation, homophobie, transphobie, minorités sexuelles et de genre, santé mentale

3.2 Abstract

Homophobic bullying, which can target students of diverse sexual orientations and gender identities, results in physical, psychological and educational consequences for students. School psychologists, experts in mental health and child development, can intervene in situations of bullying and violence. While several studies have assessed the nature of homophobic acts and their effects on students, few have examined the roles of school psychologists concerning homophobic bullying. This study explores the self-reported experiences of thirty school psychologists on their roles in countering homophobic bullying. Many participants ($n = 12$) view consultation as a central component of the school psychologist's role in addressing this problem. Also, participants report that they lack professional experience and training regarding homophobic bullying. They recommend that school psychologists become more involved in intervention and awareness promotion in regards to homophobic bullying.

Keywords : school psychologist, roles, bullying, homophobia, sexual minority, mental health

3.3 Contexte théorique

Le problème de l'intimidation dans les écoles entraîne diverses conséquences chez les élèves sur les plans psychologique, physique, social et scolaire (Hong et Espelage, 2012 ; Swearer et Hymel, 2015). Selon Vaillancourt, Hymel et McDougall (2013), l'intimidation réfère à une agression caractérisée par l'intentionnalité, la répétition et un déséquilibre du pouvoir. Au moins un adolescent canadien sur trois aurait été victime d'intimidation (Gouvernement du Canada, 2017). Les études au sujet des formes d'intimidation selon le sexe des agresseurs montrent que les filles utilisent principalement des formes indirectes, telles la cyberintimidation ou la propagation de fausses rumeurs, tandis que les garçons choisissent généralement des formes physiques ou agressives comme les bousculades ou les moqueries (Bégin, 2011 ; Dehue, Bolman et Vollink, 2008 ; Siyahhan, Aricak et Cayirdak-Acar, 2012).

Afin de contrer ce problème, l'Assemblée nationale du Québec a adopté en 2012 la *Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école* qui « prévoit l'obligation, pour chaque établissement d'enseignement privé ou public à adopter et à mettre en œuvre un plan de lutte contre l'intimidation et la violence » (Gouvernement du Québec, 2012, p.2). Cette loi prévoit « des mesures de prévention, [...] précise les actions qui doivent être prises [...] ainsi que les mesures de soutien ou d'encadrement alors offertes, détermine les sanctions disciplinaires applicables dans un tel cas et spécifie le suivi qui doit être donné à tout signalement et à toute plainte concernant un acte d'intimidation » (p.2).

3.3.1 Intimidation à caractère homophobe

Dans le cadre de la présente étude, l'intimidation à caractère homophobe (ICH) renvoie à toute forme d'intimidation envers un ou des élèves de minorités sexuelles et de genre (ÉMSG) ou à un langage utilisé qui pourrait être dénigrant envers un élève en raison de son orientation sexuelle réelle ou perçue, ou de son expression de genre non conformes aux stéréotypes traditionnels (Boucher, Blais, Hébert, Gervais, Banville-Côté, Bédard et al., 2013; O'Higgins-Norman, Goldrick et Harrison, 2010). Les ÉMSG sont des jeunes personnes qui s'identifient comme lesbiennes, gaies, bisexuelles, transsexuelles, transgenres ou non binaires (Gouvernement du Québec, 2017). L'ICH vise entre autres les élèves de minorités sexuelles et de genre (ÉMSG), soit un groupe particulièrement à risque (Chamberland, Émond, Julien, Otis et Ryan, 2010). L'enquête de Taylor et Peter (2011) auprès de 3700 élèves tout-venant dans les écoles secondaires canadiennes montre que 70 % des participants entendent quotidiennement des expressions homophobes telles que « t'es gai », « t'es fif » et « t'es une tapette », 55 % vivent du harcèlement verbal et 21 % sont victimes de harcèlement physique. De plus, 64 % des participants se considèrent en danger à l'école relativement à l'ICH. Selon les résultats de l'enquête de Chamberland et al. (2010) auprès de 2747 élèves tout-venant provenant d'écoles secondaires à travers le Québec, la majorité des élèves (86,5 %) entend souvent ou à l'occasion des remarques négatives associées à la diversité sexuelle et de genre alors que plusieurs sont victimes d'actes à caractère homophobe (38,6 %). L'enquête québécoise de Boucher et al. (2013) auprès de jeunes entre 14 et

22 ans montre que les taux d'ICH sont plus élevés chez les jeunes rapportant une attirance exclusivement envers le même sexe. Selon Chamberland, Richard et Bernier (2013), il existe des différences dans l'incidence d'actes à caractère homophobe selon le sexe des victimes. Les ÉMSG garçons sont plus souvent victimes de bousculades, de coups et d'objets lancés vers eux (23,4 %) que les filles (14,4 %). Les ÉMSG filles sont davantage victimes de cyberintimidation à caractère homophobe (31,4 %) que les garçons (14,0 %) et sont également plus à risque (21,1 %) que les garçons (10,8 %) de vivre des avances sexuelles insistantes et des attouchements contre leur gré. Ces études soulèvent l'importance de s'intéresser à la problématique d'ICH et viennent justifier la pertinence d'examiner en profondeur ce sujet d'étude.

Les ÉMSG peuvent vivre des difficultés d'ordre psychologique telles que des troubles de l'humeur, des troubles anxieux ou encore une faible estime d'eux-mêmes. Les expériences d'ICH peuvent entraîner aussi des conséquences relatives à la persévérance et la réussite scolaires (Chamberland et al., 2010). Les ÉMSG victimes d'ICH changent d'école ou souhaitent le faire en raison d'un manque de sentiment de sécurité dans leur milieu (Chamberland et al., 2010 ; Saewyc, Poon, Wang, Homma, Smith, et le McCreary Centre Society, 2007). Ces études illustrent l'ampleur des conséquences psychologiques et scolaires de l'ICH. Ainsi, il appert important d'identifier les rôles des psychologues scolaires, spécialistes en santé mentale qui, selon l'Ordre des psychologues du Québec (OPQ, 2007) : « interviennent dans les situations de violence ou d'intimidation » (p.14). Étant donné que les psychologues

scolaires possèdent une longue formation et une expertise en santé mentale (Granger, 2016), cet article présente leurs expériences de leurs rôles pour contrer l'ICH.

3.3.2 Les rôles des psychologues scolaires

Selon l'OPQ (2007), les principales tâches des psychologues scolaires sont la prévention, l'intervention auprès des élèves, des parents et des groupes, l'évaluation, la consultation, la formation, la recherche, la gestion et le rôle conseil comme personne-ressource. Toutefois, au Québec, selon Gagné (2010), les psychologues doivent compléter plusieurs évaluations à visée administrative auprès d'élèves en difficulté soupçonnés de requérir des services spécialisés. Ces psychologues sont par conséquent peu impliqués dans les démarches de lutte contre l'intimidation générale. Ainsi, selon l'enquête de Béland et Goupil (2005) tenue auprès de 76 psychologues scolaires au primaire, la majorité des participants rapporte que les élèves en difficulté d'apprentissage représente plus de 50 % de leur clientèle et que 72 % du temps qu'ils dédient à ces élèves est consacré à l'évaluation. Les psychologues scolaires canadiens désirent cependant passer moins de temps en évaluation et offrir une plus grande variété de services aux élèves (Jordan, Hinds et Saklofske, 2009). Ils souhaiteraient offrir plus de temps en consultation et de supervision auprès du personnel scolaire, intervenir davantage auprès de tous les élèves et effectuer des tâches en recherche. Étant donné que les élèves victimes d'ICH requièrent souvent de l'intervention psychologique et que le psychologue possède une expertise en santé mentale, la description de leurs expériences quant à leurs rôles face à l'ICH semble être indispensable afin d'améliorer les interventions cliniques dans les écoles.

3.4 Objectifs

Cette étude a pour but de recueillir, d'analyser et de décrire les expériences des psychologues scolaires québécois quant à leurs rôles dans le contexte de l'ICH. Elle tente de répondre aux questions suivantes : a) Quels sont les rôles des psychologues scolaires en matière d'ICH? ; b) Quelles sont les recommandations des psychologues scolaires relativement à l'ICH?

3.4.1 Les méthodes de recherche qualitatives et l'intimidation

Selon Patton, Hong, Patel et Kral (2015), la majorité des études empiriques sur l'intimidation dans les écoles se servent de méthodes quantitatives pour examiner les effets négatifs de l'intimidation. Ces mêmes auteurs mentionnent qu'il existe également des études qualitatives sur l'intimidation générale dans les écoles qui portent sur les expériences des agresseurs, victimes et témoins (Patton et al., 2015). Alors que des articles portent sur la profession de la psychologie scolaire (Gagné, 2005) et l'intimidation à l'école (Gagné, 2010 ; Leclerc et Beaumont, 2014), il semble n'exister aucune étude qualitative québécoise sur les rôles des psychologues face au problème d'ICH. Les démarches qualitatives s'intéressent à la subjectivité, à l'expérience personnelle, aux émotions, aux motivations et à la vie intérieure des participants (Luhmann, 2006). Habituellement inductives, elles favorisent la découverte de nouvelles connaissances, compréhensions, théories et perceptions, ainsi que la construction de l'expérience sociale (Kral, 2008). Comme nos objectifs de recherche visent l'exploration des connaissances d'un sujet peu documenté, la méthode qualitative paraît appropriée pour rapporter l'expérience des psychologues

scolaires québécois quant à leurs rôles liés à l'ICH.

3.5 Méthode

3.5.1 Participants

Les psychologues scolaires ont été recrutés en personne lors de deux congrès annuels consécutifs de l'Association québécoise des psychologues scolaires (AQPS). Le critère d'inclusion était de travailler, depuis au moins un an, à titre de psychologue dans une école primaire ou secondaire québécoise. Le tableau 3.1 présente les données sociodémographiques des psychologues participants. On y retrouve des informations telles que le nombre de participants ($N = 30$), leur âge ($M = 45,7$ ans), le nombre d'écoles qu'ils desservent ($M = 2,7$) ainsi que le nombre de demandes de service en ICH qu'ils reçoivent annuellement ($M = 1,0$). Comme l'ICH est un problème de grande envergure, un nombre important et équivalent de participants hommes ($n = 15$) et femmes ($n = 15$) a été choisi dans le but de réduire l'effet du sexe des psychologues sur les résultats. Le concept de saturation des données soutient qu'aucune nouvelle information n'est observée dans les données qualitatives à la suite des 12 premiers entretiens, ce qui justifie la taille de l'échantillon par sexe du participant (Guest, Bunce et Johnson, 2006).

3.5.2 Instruments de collecte de données

La fiche de renseignements personnels comporte 19 questions fermées et recueille les données sociodémographiques telles que l'âge, le dernier diplôme obtenu en psychologie et le nombre d'écoles desservies. Le chercheur de cette étude a utilisé comme guide une grille d'entretien structurée composée de 20 questions semi-

ouvertes et ouvertes, dont certaines disposent de sous-questions. Les participants pouvaient donner autant de réponses par question qu'ils le souhaitaient. Les six thèmes de recherche retenus dans cet article découlent des objectifs de l'étude, tels que présentés ci-haut, et de la littérature scientifique sur les psychologues scolaires et l'ICH, par exemple les études de Chamberland et al. (2010) et Lefebvre (2011) : 1) la provenance des demandes de service liées à l'ICH pour les psychologues scolaires, 2) les rôles professionnels des psychologues scolaires relatifs à l'ICH, 3) les interventions contre l'ICH auprès des victimes, des agresseurs et des témoins, 4) la contribution des psychologues scolaires aux actions de lutte contre l'ICH, 5) l'influence du sexe des psychologues scolaires quant à leurs interventions contre l'ICH, 6) les recommandations des psychologues scolaires auprès des psychologues, des directions, des parents et des élèves.

3.5.3 Validation des instruments de collecte de données

Cinq experts du domaine de la psychologie en éducation ont reçu une grille d'évaluation qui a permis de valider le contenu et d'assurer la conformité de la fiche de renseignements personnels et de la grille d'entretien. Quelques items ont été modifiés en fonction des commentaires des experts afin de clarifier leur sens. Ensuite, trois psychologues scolaires ont participé à un entretien pour la pré-expérimentation, ce qui a donné lieu à des reformulations mineures.

3.5.4 Mode de recrutement des participants et déroulement des entretiens

Les participants admissibles ont été informés du sujet et de la démarche de recherche, soit un entretien individuel structuré d'environ 60 à 90 minutes. Ces

derniers ont reçu un formulaire de consentement par courriel qui explique les objectifs, le déroulement et les conditions éthiques. Ils ont retourné ce questionnaire original signé par la poste. Le chercheur de cette étude a effectué les 30 entretiens à distance par le biais du logiciel de téléconférence Skype ($n = 23$) ou en personne dans l'établissement scolaire du participant ($n = 7$). La fiche de renseignements personnels a été complétée par le chercheur de cette étude en posant les questions aux participants avant chaque entretien.

3.5.5 Approbation éthique

Le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de la Faculté des sciences humaines de l'UQAM a accepté le projet de recherche.

3.5.6 Mode d'analyse

Les réponses aux questions fermées de la fiche de renseignements personnels ont servi à une analyse quantitative, notamment par des fréquences, des moyennes et des écarts types. En ce qui concerne les questions ouvertes et semi-ouvertes de la grille d'entretien, une analyse qualitative selon la méthode de Miles et Huberman (2003) a été réalisée en trois principales étapes. Tout d'abord, le contenu audionumérique de chaque entretien a été transcrit intégralement en verbatim. Le chercheur de cette étude a associé des codes numériques aux extraits de verbatim qui ont émergés de la lecture. Ensuite, la création de grilles de codification a permis de préserver une structure thématique. Enfin, le retour aux étapes précédentes a permis la modification des codes, des thèmes et des grilles de codification, et ce, tout au long de l'analyse. Cette analyse se poursuit par une énumération en termes de fréquence

des types de réponses.

Afin d'obtenir un accord interjuges, un assistant de recherche ayant signé un formulaire de confidentialité a analysé de façon indépendante le contenu des verbatim. Cette analyse comprend la lecture de l'ensemble des extraits de verbatim et leur classement en fonction des onze grilles de codification préétablies par le chercheur de cette étude. La statistique du Kappa de Cohen a servi à la validation de chaque classement du verbatim selon le niveau d'accord interjuges. L'indice minimal pour un classement acceptable est 0,80. L'accord interjuges obtenu pour chacune des grilles de codification se situe entre 0,83 et 1,00 ($M = 91,53\%$; $ÉT = 6,44$).

3.6 Résultats

3.6.1 La provenance des demandes de service liées à l'ICH

Les participants ont d'abord répondu à la question suivante : « D'où proviennent vos demandes de services en relation avec l'intimidation à caractère homophobe? » Les participants soutiennent que leurs demandes de services proviennent de sources diverses, spécifiquement les enseignants ($n = 14$), la direction ($n = 11$), les élèves victimes ($n = 10$), les parents ($n = 9$), les élèves témoins ($n = 6$) et les techniciens en éducation spécialisée ($n = 4$). Quelques participants ($n = 5$) n'ont pas répondu à la question.

3.6.2 Les rôles professionnels des psychologues scolaires relatifs à l'ICH

Dans le cadre de cette étude, le terme *intervention directe* réfère à la relation d'aide individuelle, le soutien et les conseils auprès d'un élève, la *consultation* renvoie à l'offre de conseils ou d'impressions cliniques auprès du personnel scolaire,

et l'*évaluation* réfère à l'usage de connaissances cliniques afin d'évaluer l'élève.

Les participants ont répondu à la question suivante : « Comment définissez-vous votre rôle en tant que professionnel dans le milieu scolaire en relation avec l'intimidation à caractère homophobe et comment se distingue-t-il de celui d'autres professionnels scolaires? ». L'intervention individuelle directe auprès des victimes ou des agresseurs dans leur bureau axée sur la santé mentale de l'élève est mentionnée par 24 participants :

Mon rôle se distingue par le fait que j'ai une intervention plus de type curative, soigner la douleur, ou faire une intervention auprès de l'agresseur qui serait d'amener un changement [...] de perception. Pour la victime, mon rôle souvent ça va être l'apprentissage de comportements sociaux pour que la personne évite d'être dans une prise de risque.¹

Un participant mentionne :

Nous sommes habituellement les professionnels qui assurons le suivi de l'élève lorsqu'il est en détresse et nous dirigeons l'élève vers les ressources nécessaires lorsque le suivi ne peut être assumé pleinement à l'école telle qu'une référence au CSSS ou en pédopsychiatrie pour les cas plus sévères.

Un autre participant précise :

[Les membres du personnel scolaire] font référence au psychologue quand il y a des problèmes sous-jacents, l'anxiété, justement développée suite à [l'ICH],

¹ Lorsque jugé nécessaire, les verbatim ont été corrigés dans le but de répondre aux exigences de la langue française ainsi que d'en faciliter la compréhension.

ou des comportements antisociaux ou agressifs ou impulsifs des agresseurs, à ce moment-là ils vont faire appel à nous. Comme on est là mais en deuxième ressource souvent. [...] Quand ça se complique, quand ils n'y arrivent pas, quand ils ont l'impression que l'enfant développe quelque chose au niveau psychologique de plus cristallisé, et que l'intervention ne s'avère pas efficace, soit au niveau de l'agressivité de l'agresseur ou au niveau de l'anxiété des fois, ou de la tristesse engendrée par tout ça chez la victime, on dirait qu'ils vont faire appel à moi.

Par ailleurs, plusieurs participants ($n = 13$) perçoivent que la consultation auprès d'autres intervenants scolaires s'inscrit dans leurs fonctions de psychologue : « Nous agissons à titre de consultants dans l'élaboration de la structure de dénonciations, la gestion des plaintes et le choix des intervenants qui s'en chargent ». Un autre participant rapporte :

Le travail de collaboration que j'ai souvent avec ma collègue, c'est des cas où on n'arrive pas à débloquer, à faire bouger les choses. Elle va me consulter, on va discuter et réfléchir ensemble sur ce qu'on peut faire, mais comme elle a souvent commencé les interventions, c'est elle qui va les poursuivre. On s'entraide, on fait un travail de réflexion ensemble, puis on va essayer de dresser le portrait clinique de la situation, c'est quoi les enjeux, c'est quoi l'impact, qu'est-ce qu'il y a en arrière de ça, on va réfléchir à ça ensemble.

Sept participants mentionnent l'évaluation psychologique de l'élève comme faisant partie de leurs rôles : « Nous faisons principalement de l'évaluation cognitive et

affective ». Par ailleurs : « J'évalue questionnaire par questionnaire, je vois les sources de stress ou d'anxiété qui pourraient causer [le problème] ». Certains disent ($n = 3$) n'exercer aucun rôle relatif à l'ICH en raison d'un manque de disponibilité.

Les psychologues décrivent en quoi consistent leurs rôles quant à l'ICH, se distinguant ainsi du rôle des autres intervenants du milieu scolaire. Treize participants nomment le rôle d'intervention directe axée sur le comportement de l'élève exercé par le psychoéducateur ou le technicien en éducation spécialisée : « Le psychoéducateur va travailler pour que le comportement cesse. Il va traiter des situations et leur contenu, alors que moi, je suis plus un enquêteur, je vais essayer de comprendre ce qui crée cette situation, ce qui la déclenche ». D'autres ($n = 3$) soulignent le rôle de sensibilisation de ces intervenants : « La psychoéducatrice et la technicienne en éducation spécialisée se sont jumelées et elles passent dans toutes les classes pour parler de l'intimidation, donner des exemples de ça et parler des mécanismes de dénonciation ». La création de programmes de prévention est également mentionnée ($n = 1$).

3.6.3 Les interventions contre l'ICH auprès des victimes, des agresseurs et des témoins

Les participants ont répondu à la question suivante : « Quelles seraient vos interventions contre l'intimidation à caractère homophobe auprès de victimes, agresseurs et témoins? ».

Les interventions auprès des victimes. Huit participants offriraient une relation d'aide aux victimes alors que six les inciteraient à répondre aux agresseurs :

J'irais voir au niveau de sa tenue corporelle, comment il se tient, regarder dans les yeux, lui apprendre à dire que c'est inacceptable et « je n'accepte pas que tu me parles de cette façon ». Je ferais peut-être des jeux de rôles où je deviendrais l'agresseur pour qu'il puisse s'en sortir dans la situation.

D'autres stratégies d'intervention identifiées sont l'apprentissage de moyens d'éviter l'agresseur, le réaménagement de l'horaire, le travail des habiletés sociales et le développement d'un réseau de soutien : « S'assurer qu'ils ont un réseau [familial] et, comme je te dis, on a un groupe LGBT vers lequel on peut leur demander d'aller s'ils le veulent. »

Les interventions auprès des agresseurs. Plus d'un tiers des participants ($n = 11$) offrirait un soutien aux agresseurs dans le but d'identifier leurs motifs en ce qui a trait à l'ICH : « J'essaierais de voir ce qui incite l'agresseur à faire cela, quel est le gain, quelle est son intention, ce que ça lui rapporte. J'amènerais l'élève à réfléchir sur comment il arrive à se valoriser ». D'autres participants disent qu'ils emploieraient des techniques d'autoréflexion avec les agresseurs :

Essayer de comprendre auprès de l'agresseur « est-ce que ton acte d'intimidation était basé sur quelque chose, une croyance forte en toi? Est-ce qu'il y a quelque chose qui ne va pas avec cet autre élève ou est-ce tout à fait gratuit parce que pour toi faire cette action va lui faire de la peine? ».

Certains participants mentionnent la mise en œuvre de sanctions disciplinaires en réponse à l'ICH et d'autres favorisent l'intervention comportementale : « Je me pencherais plus vers une approche comportementaliste car dans le contexte scolaire,

la première préoccupation est de rétablir une harmonie où chacun évolue avec le même droit sans aucune contrainte ».

Les interventions auprès des témoins. Huit participants inciteraient les témoins d'ICH à dénoncer les actes. D'autres utiliseraient le renforcement positif, tels que l'usage de formulations verbales encourageantes ou un reflet thérapeutique sur l'importance du geste posé, lorsque les témoins adoptent des comportements souhaités, par exemple lorsqu'ils dénoncent des actes d'ICH. De plus, l'exploration du vécu affectif ou du contenu de l'évènement est nommé à quelques reprises : « Si la victime a vécu un acte violent d'ICH, voir quel impact ça a eu sur le témoin. Est-ce qu'il y a de la culpabilité derrière cet aspect [de ne pas avoir dénoncé l'acte auprès de l'école]? Est-ce qu'ils ont peur d'intervenir? ». La moitié des participants ($n = 15$) ne fournit aucun élément de réponse en ce qui concerne les interventions auprès de témoins. Parmi ceux ($n = 15$) n'ayant pas offert d'élément de réponse à la présente question, certains mentionnent qu'ils ne sauraient pas quelle intervention préconiser auprès de témoins. Le tableau 3.2 présente la nature des rôles des psychologues scolaires en matière d'ICH auprès des victimes, des agresseurs et des témoins.

3.6.4 La contribution des psychologues scolaires aux actions de lutte contre l'ICH

La présente section décrit les réponses des participants concernant la manière dont les psychologues scolaires peuvent contribuer aux actions de lutte contre l'ICH. Les participants ont répondu à la question suivante : « Selon vous, comment les psychologues scolaires peuvent-ils contribuer à l'efficacité des mesures ou initiatives contre l'intimidation à caractère homophobe? ».

Douze psychologues mentionnent le rôle de consultation ou de fonction conseil dans l'école, notamment auprès des intervenants, des enseignants ou de la direction sur les décisions à prendre concernant les cas d'ICH :

Mon rôle pourrait être plus à un niveau de conseil auprès de la direction sur les actions à prendre suite à une situation d'intimidation, ce qui n'est généralement pas fait. Ils ne me demanderont pas si c'est une bonne idée de donner une suspension interne ou externe à l'agresseur, mais ils devraient le faire. Surtout lorsque ce sont des élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

Par ailleurs :

[Faire] la promotion de ce qui marche. Souvent, l'équipe-école prône des politiques administratives. Le psychologue scolaire, dans sa compréhension de la dynamique des groupes, peut convaincre l'équipe-école du bien-fondé d'une approche plus globale, plutôt que de se replier sur des sanctions disciplinaires.

Sept participants voient le psychologue comme formateur auprès du personnel. Par exemple, l'un d'eux mentionne :

Il est important pour le psychologue de faire réfléchir, entre autres, les autres intervenants sur le besoin psychologique derrière le comportement d'intimidation. L'idée n'est pas d'abolir les interventions mais, au contraire, de mieux les cibler. C'est une des choses qui manque présentement et clairement, le psychologue scolaire est bien placé pour offrir cette formation.

Les autres moyens par lesquels les psychologues scolaires peuvent contribuer à l'efficacité des mesures contre l'ICH sont la participation aux activités de

sensibilisation ($n = 4$), l'évaluation de l'efficacité des mesures de prévention pour contrer l'intimidation ($n = 3$) et l'observation directe d'actes d'intimidation dans l'école ($n = 1$). Huit participants ne donnent aucune réponse à ladite question.

3.6.5 L'influence du sexe des psychologues scolaires sur leurs interventions contre l'ICH

Les psychologues ont répondu à la question sur l'influence que leur sexe pourrait avoir sur leurs interventions : « En tant que (*homme/femme*), comment votre sexe influence-t-il vos interventions auprès des élèves impliqués dans l'intimidation à caractère homophobe? ».

Selon sept participants, les relations d'aide sont particulièrement efficaces entre les psychologues hommes et les garçons, surtout auprès des garçons agresseurs :

Il y a une crédibilité, dans le sens où moi aussi je suis un gars et je pourrais me sentir menacé par l'homosexualité, mais je n'aime pas tes comportements.

Je pense qu'un garçon agresseur qui rentre dans mon bureau et qui voit un homme qui intervient sur l'homosexualité, il va se sentir moins jugé que si c'était une femme.

Les interventions des psychologues hommes sont aidantes en raison de la figure paternelle qu'ils représentent auprès des élèves : « Il y a une question de perception chez les jeunes, de figure que je représente en tant qu'homme, donc la personne que je représente, la figure paternelle, qui est clairement identifiée ». Par ailleurs, les psychologues femmes perçoivent offrir une aide particulière auprès des filles : « Je pense qu'au secondaire, de façon naturelle, les filles vont peut-être être plus à l'aise de

venir parler avec une femme, qu'avec un homme. » Ensuite, les hommes seraient orientés vers l'action alors que les femmes prioriseraient la réflexion :

Les expériences qu'on peut avoir des intervenants hommes vont être davantage orientées vers l'action, prendre des décisions rapidement, agir rapidement, réfléchir moins longtemps, poser des questions moins longtemps qu'une intervenante femme, et je pense qu'autant la perception que la réalité des interventions va dans ce sens. Évidemment il y a autant de différences entre plusieurs hommes et plusieurs femmes, mais il y a quand même une généralité que j'accepte de reconnaître.

Douze participants disent ne pas être en mesure de répondre à la question car ils ne savent pas si leur sexe influence ou non leurs interventions. Le tableau 3.3 illustre les effets du sexe des psychologues scolaires sur leurs interventions relatives à l'ICH.

3.6.6 Les recommandations des psychologues scolaires pour lutter contre l'ICH

La présente section offre un aperçu des réponses des participants en ce qui concerne leurs recommandations pour lutter contre l'ICH auprès des quatre groupes suivants : psychologues scolaires, directions, enseignants et élèves.

Aux psychologues. Huit participants recommandent à leurs collègues psychologues de s'impliquer davantage dans l'intervention contre l'ICH :

Souvent une rencontre ou deux peuvent être tout à fait déterminantes dans la vie d'un jeune. Je sais qu'on est souvent coincé dans notre rôle mais je pense que parfois même une seule rencontre, une seule occasion pour un jeune de

s'ouvrir en contexte clinique, peut faire la différence. Souvent par la suite, on a des nouvelles comme quoi les jeunes cheminent bien et sont heureux.

Par ailleurs, huit participants mentionnent que les psychologues scolaires devraient offrir des mesures de sensibilisation auprès des parents et des élèves ($n = 8$) : « Les parents devraient avoir des petits ateliers, à la fin du primaire ou au secondaire : c'est quoi l'intimidation, quels signes pourrait-on reconnaître chez nos jeunes quand ils en vivent, qu'est-ce qui pourrait apparaître comme symptôme ». Les psychologues peuvent également offrir plus de consultation :

Les psychologues scolaires, on devrait se préoccuper de l'ensemble de l'école, pas juste regarder les cas d'enfants en difficulté. L'intimidation est un domaine où on a une expertise naturellement de par qui on est, de par notre formation, et je crois que c'est un domaine qu'on devrait s'approprier. On devrait s'impliquer avec les directions d'école pour mettre en place des programmes.

Certains participants n'offrent aucune réponse en raison de leur faible expérience en ce qui concerne ce problème : « Je serais plutôt prêt à entendre d'autres psychologues me dire ce qui est vécu, je suis peut-être aveugle mais je n'ai pas l'impression que c'est un problème qui est fréquent dans un petit milieu comme celui où je travaille ».

Aux directions scolaires. Quatorze participants recommandent de prioriser les moyens de sensibilisation, notamment à visée éducative, auprès des agresseurs :

Je souhaiterais que la direction rencontre les agresseurs, mais que cette rencontre soit aussi à visée éducative et qu'il y ait des recherches de solutions avec cet agresseur. C'est un discours que je donne souvent aux directions.

Donc, faites appel aux intervenants externes pour sensibiliser nos élèves agresseurs à l'impact de ce qu'ils font.

Les regroupements professionnels multidisciplinaires relatifs aux problèmes d'intimidation, d'homophobie et de transphobie sont nommés à quelques reprises ($n = 4$) : « Je verrai ça plus en collaboration, avoir un petit comité formé de professionnels et d'enseignants qui veut réfléchir à ça et mettre les choses en place. Dans un petit groupe, on travaille plus ensemble pour chercher des ressources extérieures. » La formation pour le personnel scolaire sur la diversité sexuelle et de genre est également nommée : « Comme tous les intervenants n'arrivent pas avec une formation, une sensibilisation ou une connaissance par rapport à la diversité et au développement sexuel, il faudrait que ça soit intégré aux formations continues parce que le personnel change ».

Aux enseignants. Le tiers des participants ($n = 10$) suggère aux enseignants de dénoncer les actes d'ICH lorsqu'ils en sont des témoins :

Il faut amener les enseignants à ouvrir l'esprit à leurs élèves par rapport à l'intimidation à caractère homophobe et apprendre à dénoncer ou être plus à l'affût des situations qui se passeraient dans le corridor. Si les enseignants intervenaient tous auprès des victimes et appliquaient le protocole de façon systématique, cela pourrait déjà beaucoup aider.

Quatre participants soulignent l'importance d'offrir informellement de l'intervention ponctuelle auprès des élèves : « Ils ont un rôle tellement important et souvent ils le sous-estiment. Ils croient qu'ils vont être rapidement oubliés, mais le fait de prendre

quelques minutes avec un élève c'est souvent ce moment qui va changer sa vie positivement ». D'autres recommandations sont de recevoir de la formation sur l'intimidation ou la diversité sexuelle et de genre, de s'impliquer dans la sensibilisation et d'intégrer du contenu éducatif sur la diversité dans leurs cours.

Aux élèves. Près de la moitié des participants ($n = 13$) suggère aux élèves d'adopter une posture d'ouverture à la diversité afin de favoriser un climat de respect dans l'école : « On mérite tous le respect, d'être valorisé, reconnu dans ce qu'on est, on a le droit d'être différent, on peut être noir, blanc, avoir les cheveux roux, blonds, peu importe, être catholique, musulman, on doit se respecter. » Inciter les témoins à dénoncer les actes d'ICH est nommée à quelques reprises : « Leur insuffler le courage de parler aux bonnes personnes, les intervenants, les professeurs, quitte à se faire accompagner par un ami quand on fait la démarche, puis oser dénoncer les gestes ». Certains participants souhaitent communiquer aux élèves qu'il existe une politique comprenant des sanctions disciplinaires pour contrer l'intimidation dans leur école.

Plusieurs participants ne répondent pas à la question sur les recommandations en précisant qu'ils n'ont rien de plus à rajouter à ce qu'ils ont mentionné aux questions précédentes. Par exemple, douze participants n'ont offert aucune réponse concernant leurs recommandations quant à l'ICH auprès des enseignants. Une question ouverte, ce qui permet aux participants de partager sur du contenu de leur choix, a mis fin à l'entretien. Ceux-ci réitérent alors que les psychologues ont peu d'expérience professionnelle en relation avec l'ICH. Le tableau 3.4 présente l'ensemble des recommandations des psychologues scolaires.

3.7 Discussion

Cette étude aborde les expériences des rôles professionnels et les recommandations des psychologues scolaires relatives à l'ICH. Tel que mentionné précédemment, les questions relatives aux objectifs de l'étude sont : a) Quels sont les rôles des psychologues scolaires en matière d'ICH? ; b) Quelles sont les recommandations des psychologues scolaires relativement à l'ICH?

La provenance des demandes de service liées à l'ICH pour les psychologues scolaires

Les demandes de service dans le contexte d'ICH pour les psychologues scolaires proviennent surtout des enseignants et des directions, ce qui ne semble pas surprenant puisque ces personnes sont directement impliquées dans l'action contre ce problème. Il est intéressant que 10 participants disent que ces demandes viennent des élèves. Cette donnée semble indiquer que des psychologues dans certaines écoles seraient bien connus des élèves et disponibles pour offrir des services relatifs à l'ICH alors que dans d'autres écoles, les psychologues seraient moins bien connus des élèves. Le milieu scolaire influencerait donc l'accès et la disponibilité du psychologue dans le contexte d'ICH.

3.7.1 Les rôles et interventions des psychologues scolaires relatifs à l'ICH

La majorité des psychologues participants de la présente étude rapporte que leurs rôles contre l'ICH sont principalement centrés sur la relation d'aide et l'évaluation psychologique auprès d'un élève, ainsi que la consultation auprès des membres du personnel scolaire. Ces derniers identifient de nombreuses stratégies qu'ils peuvent utiliser dans ces contextes.

Plusieurs participants ($n = 24$) disent qu'un de leurs rôles est l'intervention, soit de la relation d'aide auprès d'élèves victimes lorsqu'ils vivent des séquelles psychologiques importantes liées aux actes d'ICH. La littérature scientifique montre que les ÉMSG victimes d'ICH vivent des conséquences de santé mentale importantes et qu'un climat scolaire positif aide à réduire les symptômes, entre autres dépressifs, chez ces derniers (Espelage, Aragon, Birkett et Koenig, 2008). Il paraît donc important que les psychologues scolaires soient impliqués dans le soutien auprès de ces élèves en raison de leur expertise en santé mentale et en intervention psychologique. De plus, il semble que le rôle de consultation du psychologue permettrait à ce dernier de recommander auprès du personnel scolaire l'approche à privilégier selon le type d'acteur en ICH.

Treize participants nomment la consultation ou l'offre de conseils auprès du personnel scolaire comme étant un de leurs rôles en contexte d'ICH. En outre, plusieurs participants ($n = 12$) situent leur rôle de consultation au premier rang comme moyen de contribuer à la lutte contre l'ICH dans les écoles. Selon O'Brennan, Waasdorp et Bradshaw (2014), le sentiment de collaboration professionnelle multidisciplinaire des intervenants scolaires contribue à l'amélioration des mesures de prévention contre l'ICH. Ainsi, il semble que le rôle de consultation permet aux psychologues de prodiguer des conseils et de mettre leurs connaissances au profit de l'équipe multidisciplinaire. Toutefois, ce travail est-il suffisant pour permettre à l'équipe-école de répondre aux urgences liées à l'ICH considérant la lourde tâche des psychologues? De plus, près de la moitié des participants (43 %) travaille à temps

partiel et la moyenne d'écoles desservies pour l'ensemble est de 2,7. L'intervention et la consultation en regard de l'ICH s'ajoute donc à un horaire chargé dans un contexte où le nombre d'écoles desservies limite l'implication dans chacune.

Selon Gagné (2010), les psychologues scolaires québécois sont peu impliqués dans les démarches de lutte contre l'intimidation même si l'Ordre des psychologues souligne l'importance de leurs rôles à cet égard (OPQ, 2007). En moyenne, les participants de la présente étude ($N = 30$) ont reçu seulement 1,0 demande de service en ICH ($ÉT = 1,7$; $Éendue = 0 - 5$) dans la dernière année (résultat du tableau 3.1 sur les données sociodémographiques des participants). Étant donné que les participants interviennent peu dans les cas d'ICH, il est possible qu'ils aient répondu aux questions en fonction de leurs connaissances générales de l'intimidation en milieu scolaire et de l'ICH plutôt qu'en fonction de leur expérience professionnelle. En ce sens, il est ardu de déterminer si les propos recueillis sont spécifiques aux psychologues scolaires ou s'ils sont propres à tout individu moyennement informé des thèmes de cette étude.

3.7.2 La contribution des psychologues scolaires aux actions de lutte contre l'ICH

Douze psychologues participants mentionnent pouvoir contribuer à la lutte contre l'ICH en exerçant leur rôle de consultation dans l'école, notamment auprès des intervenants, des enseignants ou de la direction sur les décisions à prendre en ce qui concerne les cas d'ICH rapportés. Les psychologues scolaires pourraient fournir leur expertise en santé mentale auprès des membres des services éducatifs complémentaires relativement à la gestion des cas d'ICH. De plus, des programmes

d'apprentissage aux habiletés sociales, souvent développés par des psychologues, qui portent sur la régulation des émotions et la résolution de problème peuvent contribuer à réduire davantage les taux d'intimidation dans les écoles (Espelage, Low, Polanin et Brown, 2015).

3.7.3 Les recommandations des psychologues scolaires

Alors que les participants de cette étude disent faire de l'intervention directe individuelle contre l'ICH, ils recommandent à leurs collègues psychologues d'en faire davantage et de promouvoir l'importance qu'ils en fassent auprès des directions scolaires. Toutefois, les participants ne précisent pas qu'il faudrait ajuster des éléments d'intervention. Par ailleurs, ces professionnels relatent l'importance de faire davantage de sensibilisation contre l'ICH, ce qui correspond aux résultats de cette étude du fait qu'ils n'ont pas mentionné occuper ce rôle. De plus, les participants n'ont pas recommandé aux psychologues de faire davantage de recherche relativement à l'ICH dans les écoles malgré qu'ils aient consacré plusieurs années de leur formation universitaire à des tâches de recherche. Pourquoi y a-t-il un écart important entre la quantité de recherche effectuée pendant les études universitaires et la recherche effectuée sur le terrain? Il paraît que les psychologues scolaires pourraient adopter un tel rôle, soit de la validation empirique et systématique des actions contre l'ICH dans les écoles.

Les psychologues suggèrent aux élèves d'adopter une posture d'ouverture à la diversité sexuelle et de genre. Étant donné que les psychologues reconnaissent que les élèves victimes d'intimidation dénoncent souvent auprès des intervenants scolaires, il

semble que la prévention serait primordiale pour diminuer les taux d'ICH. Étant formés en santé mentale, les psychologues pourraient participer aux mesures de sensibilisation en offrant de la formation sur la diversité sexuelle et de genre auprès des membres des services éducatifs complémentaires.

3.7.4 Limites et apports de l'étude

Cette étude comporte certaines limites. D'abord, plusieurs participants n'ont pu répondre à certaines questions. En raison de plusieurs « aucune réponse », un échantillon représentatif de répondants de différentes professions aurait permis une vision plus nuancée de la réalité de l'ICH dans les écoles et d'identifier davantage les besoins relatifs à l'ICH. Cela aurait aidé à déterminer si les autres intervenants tiennent un discours semblable ou non à celui des psychologues. De plus, le chercheur de cette étude n'a pas sollicité les participants sur les raisons pour lesquelles ils n'ont pas répondu à certaines questions de l'entretien. Des questions préparées d'avance sur ce point auraient pu faire émerger d'autres thèmes d'analyse. De plus, il aurait été important d'intégrer des sous-questions à la grille d'entretien, telles que « vos réponses aux questions d'entretien se rapportent-elles à l'intimidation générale ou à l'ICH? » et « pourquoi répondez-vous en fonction de (*l'intimidation générale / l'ICH*)? », ce qui aurait favorisé la contextualisation et l'interprétation du sens des réponses des participants. Par ailleurs, les participants ont offert plusieurs commentaires sur les rôles généraux des psychologues scolaires alors qu'aucune question de la grille d'entretien ne portait sur ceux-ci. Ces données n'ont pu être traitées formellement, n'étant pas étroitement liées au sujet de l'étude.

Lors du recrutement, des psychologues scolaires ont refusé de s'impliquer dans la présente étude en raison d'un manque de connaissances ou d'expérience concernant l'ICH. En ce sens, il est impossible de déterminer si l'ensemble des participants de l'étude représente ou non un échantillon de psychologues scolaires qui possèdent une base de connaissances ou un intérêt sur l'ICH. De plus, alors que le sujet de la compréhension des psychologues scolaires concernant les motifs d'ICH par les agresseurs est abordé, aucune question d'entretien n'aborde précisément leur compréhension du phénomène de l'ICH. Cette question aurait pu clarifier le sens qu'ils accordent au concept d'ICH et l'interprétation de leurs réponses à d'autres questions.

Le chercheur de cette étude avait prévu d'interviewer 15 hommes et 15 femmes afin de faire des analyses de comparaison entre les fréquences de réponse selon le sexe des participants. Toutefois, cette comparaison n'a pu être effectuée en raison du faible taux d'implication des psychologues dans le dossier de l'ICH. Néanmoins, quelques participants ont souligné les différences entre les psychologues hommes et femmes, ce qui soulève l'importance de poursuivre la recherche sur ce sujet.

Pour ce qui est des apports, cette étude soulève l'importance d'impliquer davantage les psychologues scolaires dans la lutte contre l'ICH. Elle précise les rôles que souhaite occuper ce professionnel dans les écoles. De plus, les recommandations des psychologues peuvent contribuer au perfectionnement des actions faites par les équipes-écoles pour contrer ce problème.

3.7.5 Recommandations cliniques

Cette étude a des retombées cliniques pour améliorer les services psychologiques relativement à l'ICH dans les écoles. Comme le soulignent les psychologues participants, les directions scolaires devraient mettre en place des mesures de sensibilisation sur l'ICH. De plus, ils pourraient intégrer une section ICH au plan de lutte contre l'intimidation dans leur école permettant ainsi aux élèves et à leurs familles de consulter au sujet de ce problème précis. Pour ce faire, les directions devraient faire la promotion des services psychologiques dans les écoles. Ils pourraient libérer les psychologues scolaires de leurs tâches habituelles à l'occasion afin que ces derniers puissent recevoir de la formation au sujet de l'ICH. Aussi, les psychologues devraient privilégier et promouvoir une intervention axée sur les besoins psychologiques de l'élève plutôt qu'une approche punitive telle que souvent retrouvée dans les plans d'intervention. Enfin, dans le but d'être mieux outillés à offrir un soutien de qualité aux élèves qui fréquentent les écoles, les programmes universitaires en psychologie pourraient offrir des modèles d'intervention reconnus pour lutter contre l'ICH.

3.7.6 Recommandations de recherche

D'abord, la *Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école* (Gouvernement du Québec, 2012) ne fait pas mention explicite des rôles des psychologues scolaires. Plutôt, le guide *Cadre de pratique des psychologues scolaires exerçant en milieu scolaire* (OPQ, 2007) mentionne le rôle du psychologue lié à l'intimidation. Une harmonisation entre ces deux documents paraît justifiée

puisque'une quantité importante de recherche s'est effectuée au Québec concernant ce problème depuis la publication du guide.

Ensuite, l'étude américaine de Gilman et Medway (2007) montre que les enseignants sont peu informés des rôles et des fonctions des psychologues scolaires. Ces enseignants sont peu satisfaits relativement aux services psychologiques offerts dans leurs écoles. Comme le mentionnent certains participants de notre étude, l'implantation de regroupements professionnels multidisciplinaires relatifs à l'ICH pourrait effectivement favoriser la communication, l'entraide et l'interdisciplinarité. En ce sens, les psychologues scolaires pourraient occuper un rôle conseil auprès des membres du personnel scolaire, les familles, les services des centres communautaires ainsi que les autres psychologues.

De plus, les psychologues scolaires apprécient le travail d'équipe (Béland et Goupil, 2005) et ainsi, pourraient occuper un rôle de validation clinique de l'efficacité des actions de lutte contre l'ICH dans les écoles. Ainsi, il paraît primordial de mener d'autres recherches quant aux rôles que peuvent jouer les psychologues scolaires afin que leur expertise soit mise au profit des écoles. Aussi, dans la logique de prise de distance par rapport au psychologue scolaire, il serait intéressant de concevoir une étude descriptive d'histoire de cas par un psychologue où le sujet est non pas le psychologue scolaire, mais l'école. Une telle étude pourrait s'intéresser, entre autres, aux statistiques sur l'ICH, aux plans de lutte, aux réalités organisationnelles des services d'interventions reliés à l'ICH et à l'impact de ce problème sur les élèves victimes, agresseurs et témoins. Enfin, dans un contexte

sociétal où la diversité sexuelle et de genre est de plus en plus abordée, il serait intéressant et pertinent de mener une étude en parallèle avec celles ayant porté sur l'intimidation liée aux communautés culturelles.

3.8 Références

- Bégin, M. (2011). *La cyberintimidation : une étude exploratoire sur le point de vue des adolescents*. (Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke). Repéré à www.collectionscanada.gc.ca/obj/thesescanada/vol2/002/MR88853.PDF
- Béland, K., & Goupil, G. (2005). Pratiques et perceptions des psychologues scolaires face à l'évaluation des élèves en difficulté d'apprentissage au Québec. *Canadian Journal of School Psychology, 20*(1/2), 44-61. doi : 10.1177/0829573506295707
- Boucher, K., Blais, M., Hébert, M., Gervais, J., Banville-Côté, C., Bédard, I., Dragieva, N., & l'Équipe de recherche PAJ. (2013). La victimisation homophobe et liée à la non-conformité de genre et l'adaptation scolaire et psychosociale chez les 14–22 ans : Résultats d'une enquête québécoise. *Recherches & Éducatives, 8*(1), 83-98.
- Chamberland, L., Émond, G., Julien, D., Otis, J., & Ryan, W. (2010). *L'impact de l'homophobie et de la violence homophobe sur la persévérance et la réussite scolaires*. Montréal, QC : Université du Québec à Montréal. Repéré à www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/535055/PT_ChamberlandL_annexes+2010_impact+homophobie+vs+PRS/0b059488-ad2a-485b-9339-6c5b4188b2c6
- Chamberland, L., Richard, G., & Bernier, M. (2013). Les violences homophobes et leurs impacts sur la persévérance scolaire des adolescents au Québec.

Recherches et Éducatons, 8, 81-96. Repéré à <http://rechercheseducations.revues.org/1567>

Dehue, F., Bolman, C., & Vollink, T. (2008). Cyberbullying : Youngsters' experiences and parental perception. *CyberPsychology & Behavior*, 11, 217–223. doi : 10.1089/ cpb.2007.0008

Espelage, D. L., Aragon, S. R., Birkett, M., & Koenig, B. W. (2008). Homophobic teasing, psychological outcomes, and sexual orientation among high school students : What influence do parents and schools have? *School Psychology Review*, 37(2), 202-216. (sans doi)

Espelage, D. L., Low, S., Polanin, J. R., & Brown, E.C. (2015). Clinical trial of Second-Step middle-school program : Impact on aggression and victimization. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37, 52-63.
doi : 10.1016/j.appdev. 2014.11.007

Gagné, R. (2005). Le naufrage évité de la psychologie scolaire. *Psychologie Québec*, 22(6), 21-23. Repéré à https://scholar.google.com/scholar_lookup?publication_year=2005&pages=21-23&issue=6&author=R.+Gagn%C3%A9&title=Le+naufrage+%C3%A9vit%C3%A9+de+la+psychologie+scolaire#

Gagné, R. (2010). L'intimidation entre enfants ne fait pas partie du DSM. *Psychologie Québec*, 27(2), 22-24. Repéré à http://opq.sednove.ca/pdf/Psy_Qc_Mars2010_Dossier_01_Gagne.pdf

Gilman, R., & Medway, F. J. (2007). Teachers' perceptions of school psychology : A comparison of regular and special education teacher ratings. *School*

Psychology Quarterly, 22(2), 145-161. doi : 10.1037/1045-3830.22.2.145

Gouvernement du Canada. (2017). *Les statistiques de l'intimidation au Canada*.

Repéré à www.cihr-irsc.gc.ca/f/45838.html

Gouvernement du Québec. (2012). *Loi visant à prévenir l'intimidation et la violence à l'école*, projet de loi no 56 (sanctionné – 15 juin 2012), 2e sess., 39e légis.

(Qc) Repéré à www.mels.gouv.qc.ca/violenceecole/index.asp?page=projetLoi

Gouvernement du Québec. (2017). *Plan d'action gouvernemental de lutte contre*

l'homophobie et la transphobie. Québec : Bibliothèque et archives nationales

du Québec. Repéré à www.justice.gouv.qc.ca/fileadmin/user_upload/contenu/

[documents/Fr_francais_/centredoc/publications/ministere/plans-actions/](http://www.justice.gouv.qc.ca/fileadmin/user_upload/contenu/documents/Fr_francais_/centredoc/publications/ministere/plans-actions/)

[Plan_action_gouvernemental_lutte_contre_homophobie_transphobie_2017-](http://www.justice.gouv.qc.ca/fileadmin/user_upload/contenu/documents/Fr_francais_/centredoc/publications/ministere/plans-actions/Plan_action_gouvernemental_lutte_contre_homophobie_transphobie_2017-2022.pdf)

[2022.pdf](http://www.justice.gouv.qc.ca/fileadmin/user_upload/contenu/documents/Fr_francais_/centredoc/publications/ministere/plans-actions/Plan_action_gouvernemental_lutte_contre_homophobie_transphobie_2017-2022.pdf)

Granger, L. (2016). *Rapport d'expertise sur la rémunération de l'internat en*

psychologie. Montréal, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à

www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/

[Ens_Sup/Université/Internat_psychologie/ Rapport_internat_psychologie.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/Ens_Sup/Université/Internat_psychologie/Rapport_internat_psychologie.pdf)

Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18, 59-82.

doi : 10.1177/1525822X05279903

Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school : An ecological systems analysis. *Aggression and*

Violent Behavior, 17, 311-322. doi : 10.1016/j.avb.2012.03.003

- Jordan, J. J., Hindes, Y. L., & Saklofske, D. H. (2009). School psychology in Canada : A survey of roles and functions, challenges and aspirations. *Canadian Journal of School Psychology, 24*, 245-264. doi : 10.1177/0829573509338614
- Kral, M. J. (2008). Psychology and anthropology : Intersubjectivity and epistemology in an interpretive cultural science. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology, 27/28*, 257-275. doi : 10.1037/h0091296
- Leclerc, D., & Beaumont, C. (2014). Violence et intimidation à l'école : caractéristiques et défis pour l'intervention. *Revue québécoise de psychologie, 35(2)*, 1-4. Repéré à www1.sites.fse.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont/documents/Pre_769_face.pdf
- Lefebvre, M. (2011). *Exploration et réflexion sur le rôle du psychologue scolaire au Québec* (Essai de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières). Repéré à <http://depot-e.uqtr.ca/2697/1/030295535.pdf>
- Luhrmann, T. M. (2006). Subjectivity. *Anthropological Theory, 6*, 345-361. doi : 10.1177/1463499606066892
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives, 2e édition*. Paris, France : Sage.
- O'Brennan, L. M., Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2014). Strengthening bullying prevention through school staff connectedness. *Journal of Educational Psychology, 106(3)*, 870-880. doi : 10.1037/a0035957
- O'Higgins-Norman, J., Goldrick, M., & Harrison, K. (2010). *Addressing homophobic bullying in second-level schools*. Dublin, Irlande : The Equality Authority.

- Ordre des psychologues du Québec. (2007). *Cadre de pratique des psychologues en milieu scolaire*. Québec, QC : Ordre des psychologues du Québec. Repéré à <https://aqps.qc.ca/public/cadrepratique.pdf>
- Patton, D. U., Hong, J. S., Patel, S., & Kral, M. J. (2015). A systematic review of research strategies used in qualitative studies on school bullying and victimization. *Trauma, Violence, & Abuse, 18*(1), 1-14. doi : 10.1177/1524838015588502
- Saewyc, E., Poon, C., Wang, N., Homma, Y., Smith, A., & McCreary Centre Society (2007). *Not yet equal : The health of lesbian, gay, & bisexual youth in BC*. Vancouver, C-B : McCreary Centre Society.
- Siyahhan, S., Aricak, O. T., & Cayirdak-Acar, N. (2012). The relation between bullying, victimization and adolescents' level of hopelessness. *Journal of Adolescence, 35*, 1053-1059. doi : 10.1016/j.adolescence.2012.02.011
- Swearer, S. M., & Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying : Moving toward a social-ecological diathesis–stress model. *American Psychologist, 70*, 344–353. doi : 10.1037/a0038929
- Taylor, C., & Peter, T. (2011). “We are not aliens, we’re people, and we have rights” : Canadian human rights discourse and high school climate for LGBTQ students. *Canadian Review of Sociology, 48*, 275-312. doi : 10.1111/j.1755-618X.2011.01266.x
- Vaillancourt, T., Hymel, S., & McDougall, P. (2013). The biological underpinnings of peer victimization : Understanding why and how the effects of bullying can

last a lifetime. *Theory Into Practice*, 52, 241–248. doi :

10.1080/00405841.2013.829726

Tableau 3.1

Nombre de participants ayant différentes caractéristiques sociodémographiques
(N = 30)

Caractéristiques	Données
Sexe	Hommes ($n = 15$) Femmes ($n = 15$)
Âge	$M = 45,7$ ans ($ÉT = 10,1$)
Scolarité	Maitrise ($n = 24$) Doctorat ($n = 6$)
Spécialisation aux cycles supérieurs	Psychologie clinique ($n = 10$) Psychologie scolaire ($n = 9$) Psychologie clinique avec spécialisation adulte ($n = 4$) Psychologie du développement ($n = 3$) Psychologie cognitive comportementale ($n = 3$)
Années d'expérience	Neuropsychologie ($n = 1$)
Nombre d'écoles	$M = 12,5$ années ($ÉT = 9,2$)
Type d'écoles desservies	$M = 2,7$ écoles ($ÉT = 2,3$)
Milieux	Primaire ($n = 8$) Secondaire ($n = 8$) Primaire et secondaire ($n = 14$)
Travail	Ruraux ($n = 16$) Urbains ($n = 14$)
Jours de travail par semaine	Temps plein ($n = 17$) Temps partiel ($n = 13$)
Nombre de demandes de services liées à l'ICH reçues par année	$M = 4,4$ jours ($ÉT = 0,9$) $M = 1,0$ demande ($ÉT = 1,7$) $Étendue = 0 - 5$

Tableau 3.2

Nombre de psychologues scolaires (N = 30) qui interviennent auprès des victimes, des agresseurs et des témoins d'ICH

Type d'acteur	Interventions	Fréquence
Victimes	Relation d'aide sur la gestion des émotions	8
	Apprendre à répondre à l'agresseur	6
	Apprendre à éviter l'agresseur	2
	Réaménager l'horaire	2
	Travailler les habiletés sociales	2
	Élargir le réseau de soutien	2
	Aucune réponse	12
Agresseurs	Identifier les motifs des agresseurs	11
	Utiliser des techniques d'autoréflexion	7
	Imposer des sanctions disciplinaires	6
	Intervention comportementale	5
	Aucune réponse	9
Témoins	Inciter la dénonciation	8
	Renforcement positif des comportements souhaités	7
	Explorer le vécu affectif	4
	Explorer le contenu de l'évènement	3
	Aucune réponse	15

Tableau 3.3

Nombre de psychologues scolaires (N = 30) qui rapportent l'effet de leur sexe sur leurs interventions contre l'ICH

Effet de leur sexe	Fréquence
Psychologues hommes sont aidants auprès des garçons	7
Psychologues femmes sont aidantes auprès des filles	5
Psychologues hommes sont autant aidants auprès des garçons que des filles	3
Psychologues femmes sont autant aidantes auprès des garçons que des filles	3
Psychologues hommes représentent une figure paternelle	3
Psychologues hommes sont davantage orientés vers l'action	3
Psychologues femmes sont davantage orientées vers la réflexion	3
Psychologues hommes utilisent l'humour	1
Psychologues femmes représentent une figure d'autorité	1
Aucune réponse	12

Tableau 3.4

Nombre de psychologues scolaires (N = 30) ayant fait des recommandations quant à l'ICH

Recommandations s'adressant aux :	Thèmes de réponse	Fréquence
Psychologues	S'impliquer dans l'intervention	8
	S'impliquer dans la sensibilisation	8
	S'impliquer dans la consultation	7
	Aller chercher de la formation	4
	Aucune réponse	9
Directions	Prioriser les moyens de sensibilisation	14
	Offrir de la formation au personnel	5
	Créer des regroupements multidisciplinaires	4
	Aucune réponse	7
Enseignants	Dénoncer les actes d'intimidation	10
	Intervenir informellement	4
	Recevoir de la formation	3
	S'impliquer dans la sensibilisation	2
	Intégrer du contenu éducatif dans les cours	1
	Aucune réponse	12
Élèves	Adopter une posture d'ouverture à la diversité	13
	Dénoncer les actes d'intimidation	7
	Rappel de la présence de sanctions disciplinaires	3
	Aucune réponse	7

CHAPITRE IV

ARTICLE 3

**Titre courant : PSYCHOLOGUES ET ACTIONS DES ÉCOLES CONTRE
L'INTIMIDATION**

**Perceptions des psychologues scolaires sur les actions faites par les équipes-écoles
pour lutter contre l'intimidation à caractère homophobe**

4.1 Résumé

L'intimidation à caractère homophobe (ICH) dans les écoles entraîne des conséquences majeures chez les victimes particulièrement chez celles de minorités sexuelles et de genre. Le psychologue scolaire peut être appelé à agir auprès de ces élèves dans un mode de prévention et d'intervention. Si plusieurs études ont évalué les retombées des programmes de lutte contre l'intimidation générale, peu décrivent les perceptions des psychologues scolaires quant aux actions faites par les équipes-écoles dans ce contexte. Cette étude vise à décrire les perceptions des psychologues québécois en ce qui concerne l'ICH ainsi que les actions faites par les équipes-écoles pour la contrer. Cet article s'appuie sur des données qualitatives issues d'entretiens individuels provenant de 30 psychologues scolaires, soit 15 hommes et 15 femmes. L'analyse se base sur la méthode de Miles et Huberman (2003). Les résultats suggèrent que les principales actions contre l'ICH dans les écoles sont les semaines thématiques contre l'homophobie et la transphobie, la sensibilisation sur la diversité sexuelle et de genre, les plans de lutte contre l'intimidation générale et les programmes d'apprentissage d'habiletés sociales. Par ailleurs, il semble que les actions de sensibilisation contre l'homophobie, la transphobie et l'intimidation générale, la formation pour le personnel scolaire, les groupes de réseautage, et la standardisation des démarches pour contrer l'intimidation générale entre les écoles soient des mesures à privilégier, selon les psychologues participants.

Mots-clés : psychologue scolaire, intimidation, homophobie, transphobie, minorités sexuelles et de genre, santé mentale

4.2 Abstract

Homophobic bullying (ICH) in schools has major consequences for victims, particularly among sexual minorities. The school psychologist may be called upon to act with these students in a mode of prevention and intervention. While several studies have evaluated the impact of anti-bullying programs, few describe the perceptions of school psychologists about the actions of schools in this context. This study describes the perceptions of Quebec school psychologists regarding homophobic bullying as well as schools' strategies to counter it. This article is based on qualitative data from 30 individual interviews with school psychologists. Data were analyzed according to the Miles and Huberman method (2003). Our findings suggest that the central actions against homophobic bullying in schools are the thematic weeks against homophobia, diversity awareness strategies, anti-bullying plans and social skills learning programs. Awareness-raising campaigns against homophobia and bullying, training for school staff, networking groups for students, and standardizing approaches to bullying between schools are preferred.

Keywords : school psychologist, bullying, homophobia, sexual minority, mental health

4.3 Contexte théorique

L'intimidation dans les écoles affecte le bien-être physique et psychologique des élèves qui en sont des victimes (Kennedy, Russom et Kevorkian, 2012). Depuis 2012, tous les établissements scolaires du Québec doivent mettre en œuvre un plan de lutte contre l'intimidation (Gouvernement du Québec, 2012). Les professionnels des services éducatifs complémentaires contribuent aux actions de lutte précisées dans ces plans, entre autres par la réalisation de programmes de promotion et de prévention (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec [CDPJQ], 2007 ; ministère de l'Éducation du Québec, 2002). Parmi ces professionnels se retrouve notamment le psychologue, qui possède une expertise dans les domaines du comportement, des émotions et de la santé mentale (Ordre des psychologues du Québec [OPQ], 2017). Selon l'OPQ (2007), le psychologue scolaire « intervient auprès des élèves qui éprouvent de la détresse en lien avec des situations d'intimidation pouvant leur causer de la détresse psychologique » (p.14). Par ailleurs, il occupe « une position privilégiée pour exercer une influence positive en regard de différents facteurs déterminants pour l'apprentissage et pour le bien-être de l'élève » (OPQ, 2007, p. 13). Étant donné que le psychologue scolaire possède une expertise en santé mentale et sur les processus développementaux (OPQ, 2007), et que les élèves victimes d'intimidation vivent souvent des difficultés d'ordre psychologique, cette étude recueille leurs perceptions au sujet des actions mises de l'avant par les écoles pour contrer ce problème.

4.3.1 Définition de l'intimidation

Selon le Gouvernement du Québec (2017, p. 3), l'intimidation réfère à :
tout comportement, parole, acte ou geste délibéré ou non à caractère répétitif, exprimé directement ou indirectement, y compris dans le cyberspace, dans un contexte caractérisé par l'inégalité des rapports de force entre les personnes concernées, ayant pour effet d'engendrer des sentiments de détresse et de léser, blesser, opprimer ou ostraciser.

L'intimidation se présente sous forme directe ou indirecte. La forme directe se manifeste par une agression contre un autre élève sous une forme verbale ou physique, alors que la forme indirecte réfère à un comportement souvent caché qui regroupe les critiques, les bavardages, l'exclusion du groupe et l'isolement social (Siyahhan, Aricak et Cayirdak-Acar, 2012). Les élèves étant moins socialement acceptés par leurs pairs seraient plus susceptibles d'afficher des comportements négatifs, tels que l'intimidation, que ceux qui seraient fortement acceptés (Reijntjes, Vermande, Olthof, Goossens, van de Schoot, Aleva et al., 2013). De plus, les agresseurs garçons seraient moins acceptés socialement que les agresseurs filles (Lee, 2009) alors que les victimes filles vivraient plus de rejet que les victimes garçons (Bouman, van der Meulen, Goossens, Olthof, Vermande et Aleva, 2012).

Au Canada, les données sur l'intimidation dans les écoles révèlent qu'au moins un adolescent sur trois affirme avoir déjà été victime d'intimidation (Gouvernement du Canada, 2017). Aux États-Unis, les taux d'intimidation de forme physique auraient diminué de 22 % en 2003 à 15 % en 2008, tel que rapporté par les

jeunes (Finkelhor, Turner, Ormrod et Hamby, 2010). Toutefois, la cyberintimidation¹ est à la hausse, soit de 6 % en 2000 à 11 % en 2010 (Jones, Mitchell et Finkelhor, 2013). En Amérique du Nord, l'intimidation débute au préscolaire, elle atteint son maximum au début du secondaire et elle diminue vers la fin du secondaire (Hymel et Swearer, 2015).

4.3.2 L'intimidation à caractère homophobe

Dans le cadre de cette étude, l'intimidation à caractère homophobe (ICH) renvoie à toute forme d'intimidation envers un ou des élèves de minorités sexuelles et de genre (ÉMSG) ou à un langage utilisé qui pourrait être dénigrant envers un élève en raison de son orientation sexuelle réelle ou perçue, ou son expression de genre non conformes aux stéréotypes traditionnels (Boucher, Blais, Hébert, Gervais, Banville-Côté, Bédard et al., 2013). Un ÉMSG s'identifie comme une jeune personne lesbienne, gaie, bisexuelle, transsexuelle, transgenre ou non binaire (Gouvernement du Québec, 2017). À l'inverse, l'intimidation générale peut s'exprimer par des propos homophobes sans qu'il n'y ait présence d'une intention à caractère homophobe sous-jacente. En ce sens, l'ICH et l'intimidation générale partagent plusieurs éléments, tels que l'intentionnalité du geste d'intimidation, le rapport de force entre l'agresseur et la victime ainsi que la nature répétée du comportement (Gouvernement du Canada, 2017).

¹ La cyberintimidation réfère à un « acte agressif et intentionnel commis par un groupe ou un individu en utilisant des formes électroniques de communication, de façons répétées et sur une certaine période de temps, contre une personne qui ne peut se défendre facilement » (Smith, Mahdavi, Carvelho, Fisher, Russell, et Tippett, 2008, p.376).

Des études américaines révèlent que les taux d'ICH chez les ÉMSG sont significativement plus élevés que chez les jeunes hétérosexuels (Birkett, Espelage et Koenig, 2009 ; Friedman et al., 2011 ; Robinson et Espelage, 2011). Les jeunes ÉMSG victimes d'ICH le sont, par exemple, en raison de leur non-conformité du rôle selon le genre, tel que perçu par l'agresseur (Birkett et al., 2009). Par exemple, en raison de leur comportement ou leur tenue vestimentaire qui ne correspondent pas aux rôles traditionnels de la masculinité ou de la féminité. L'ICH se manifeste alors par des formes directes et indirectes, de même que pour l'intimidation générale. Au Québec, l'enquête de Chamberland, Émond, Julien, Otis et Ryan (2010) menée auprès de plus de 4000 jeunes tout-venant montre que 38,6 % des élèves au secondaire (toutes orientations et identités sexuelles confondues) disent avoir été la cible d'intimidation à caractère homophobe (ICH). De plus, 69 % des ÉMSG participant à l'enquête rapportent avoir été la cible d'ICH. Les résultats de l'enquête révèlent aussi que 8 % des élèves de 14 à 24 ans à travers la province du Québec s'auto-identifient comme des personnes lesbiennes, gaies, bisexuelles ou en questionnement sur leur orientation sexuelle.

Les ÉMSG peuvent éprouver des difficultés psychologiques tels que des sentiments de dépression ou d'anxiété ainsi que des idées suicidaires (Finkelhor, Turner et Ormrod, 2006). Aussi, ils peuvent vivre des difficultés de concentration, un manque d'intérêt pour l'école, une baisse de la performance scolaire, de l'absentéisme ou de l'abandon scolaires (CDPJQ, 2007). L'enquête québécoise de Chamberland, Richard et Bernier (2013) auprès de 2474 élèves d'écoles secondaires

révèle que 42,8 % des ÉMSG disent avoir déjà changé ou souhaité changer d'école alors que chez les élèves hétérosexuels, ce pourcentage se situe à 20,7 % (Chamberland et al., 2013). De plus, parmi les élèves qui subissent des actes d'intimidation très fréquents, les ÉMSG (52,4 %) auraient un taux d'absentéisme scolaire plus élevé que les élèves hétérosexuels (16,9 %).

4.3.3 Loi provinciale de lutte contre l'intimidation à l'école

L'Assemblée nationale du Québec a adopté en 2012 la Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école, qui oblige tous les établissements scolaires à implanter un plan de lutte contre l'intimidation (Gouvernement du Québec, 2012). Chaque plan doit définir les responsabilités des membres du personnel scolaire concernés et prévoir des actions de prévention. Toujours selon le Gouvernement du Québec (2012), tout plan de lutte doit également énoncer « les modalités applicables pour effectuer un signalement ou pour formuler une plainte concernant un acte d'intimidation ou de violence [...] et les actions qui doivent être prises lorsqu'un acte d'intimidation ou de violence est constaté par un élève, un enseignant, un autre membre du personnel de l'école ou par quelque autre personne » (p.4). La direction de l'école détient un rôle central et s'assure que les membres du personnel soient informés des mesures de prévention et des démarches à suivre lorsqu'un acte est signalé. De plus, elle désigne un coordonnateur des travaux d'équipe chargé d'organiser les démarches de lutte contre l'intimidation (Gouvernement du Québec, 2012).

4.3.4 Les actions de lutte contre l'intimidation

Plusieurs programmes de lutte contre l'intimidation ont été élaborés dans de nombreux pays et se répartissent en trois grandes catégories, soit les programmes de prévention à l'échelle de l'école, les programmes centrés sur l'intervention dans les salles de classe auprès de groupes d'élèves et les programmes axés sur l'intervention individuelle (Lund, Blake, Ewing et Banks, 2012). Ces programmes ciblent les élèves victimes, agresseurs et témoins en outillant les membres du personnel scolaire à intervenir pour contrer l'intimidation. Selon l'American Psychological Association (2003), une intervention pour contrer l'intimidation est considérée comme étant valide empiriquement si elle fait preuve d'efficacité sur le long terme et montre des résultats reproductibles dans des études expérimentales ou quasi-expérimentales. Actuellement, peu de programmes d'intervention de lutte contre l'intimidation rencontrent ces critères (Lund et al, 2012).

Parmi les programmes efficaces pour lutter contre l'intimidation se retrouve le programme d'Olweus (Olweus et Limber, 2010). *Le programme d'Olweus de lutte contre l'intimidation*, validé empiriquement, permet de diminuer les taux d'intimidation dans les écoles (Lund et al., 2012). Le programme est construit sous la forme de séquences d'activités axées sur les comportements sociaux et fait l'objet d'une évaluation des effets (Boutin et Forget, 2011). Son implantation dans 42 écoles norvégiennes auprès de 2500 élèves a diminué les taux d'intimidation de façon importante au cours des deux années suivant l'introduction du programme, soit de

33 % par année (Olweus et Limber, 2010). Selon Strein, Hoagwood et Cohn (2003), cette réduction concerne autant les cas d'intimidation nouvellement signalés que les cas déjà existants. Le programme d'Olweus aurait aussi entraîné une réduction importante d'autres comportements néfastes, tels que le vandalisme, le vol et l'absentéisme scolaire. Toutefois, d'autres programmes de lutte contre l'intimidation n'ont pas obtenu de tels résultats positifs. En effet, suite à l'instauration de programmes sur le plan international, dans certaines écoles les taux de victimisation auraient augmenté (Merrell, Gueldner, Ross et Isava, 2008).

De plus, il existe dans les écoles des programmes d'apprentissage aux habiletés sociales visant à réduire les comportements violents, ciblant ainsi indirectement l'intimidation. Espelage, Low, Polanin et Brown (2015) ont évalué l'efficacité du programme d'apprentissage des habiletés sociales *Second Step* auprès de 3658 élèves américains de 6^e année du primaire et 1^e année du secondaire. Les enseignants ont intégré 28 leçons sur les habiletés d'apprentissage socio-émotionnelles pendant leurs cours. Les résultats montrent que les élèves provenant d'écoles qui mettent en œuvre ce programme rapportent 56 % moins souvent des propos homophobes que ceux des écoles qui servent de groupes contrôles. Parmi les autres programmes validés empiriquement se retrouvent *Steps to Respect* et *Bully Busters* (Lund et al., 2012). Par ailleurs, il existe des ensembles de services scolaires de lutte contre l'intimidation dans les écoles, mais ceux-ci n'ont pas été évalués empiriquement (Lund et al., 2012 ; ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2017).

Au Canada et au Québec, de nombreux programmes d'apprentissage aux habiletés sociales sont implantés dans les écoles afin de réduire les comportements violents (Gouvernement du Canada, 2003). Ces programmes se répartissent en trois grandes catégories, soit les programmes de prévention, les programmes centrés sur l'intervention et les programmes de type multimodal et ils sont régulièrement soumis à un processus d'évaluation de l'efficacité (Boutin et Forget, 2011 ; Centre de Psycho-Éducation du Québec, 2017 ; Institut Pacifique, 2017). Notamment, *Vers le pacifique* est le programme d'apprentissage aux habiletés sociales le plus évalué à travers le Canada (Institut Pacifique, 2017). En effet, des chercheurs de l'Université de Montréal ont évalué les retombées du programme sur les élèves en effectuant des études longitudinales (Bowen, Fortin, Gagnon, Bélanger, Desbien, Janosz et al., 2005 ; Rondeau, Bowen et Bélanger, 1999). Ce programme est implanté annuellement dans près de 500 écoles québécoises permettant ainsi de former plus de 100 000 élèves à la résolution de conflits (Institut Pacifique, 2017). Il a entre autres contribué à l'augmentation des compétences sociales et des habiletés de résolution de conflits, ainsi que des habiletés d'autocontrôle et de communication chez les élèves. Selon une recension sur les programmes d'apprentissage aux habiletés sociales effectuée par Sécurité publique Canada (2011), auprès de 201 écoles canadiennes francophones, *Vers le pacifique* ainsi que d'autres programmes tels que *Fluppy*, *Le conseil de coopération* et *Programme d'auto-contrôle, de résolution de problèmes et de compétences sociales* sont les plus souvent utilisés au Canada (Centre de Psycho-

Éducation du Québec, 2017 ; Institut Pacifique, 2017 ; Jasmin, 1994 ; Potvin, Massé, Beaudry, Beaudoin, Beaulieu, Guay et al., 1994).

4.3.5 Les actions de lutte contre l'homophobie et la transphobie

Certaines initiatives visent à contrer l'homophobie et la transphobie. Le plan d'action gouvernemental de lutte contre l'homophobie et la transphobie, instauré par le ministère de la Justice du Québec, souligne l'importance pour les établissements scolaires, communautaires et familiaux de réaliser des activités de sensibilisation sur l'homophobie et la transphobie ainsi que sur les réalités des personnes de minorités sexuelles et de genre (Gouvernement du Québec, 2017). Par ailleurs, des formations, telles que *De la diversité familiale aux stratégies pour en finir avec l'homophobie et la transphobie* menée par la Coalition des familles LGBT (2018), offrent aux membres du personnel scolaire des stratégies d'intervention lorsqu'ils sont témoins d'incidents à connotation homophobe. De plus, il existe des comités de prévention dans certaines commissions scolaires québécoises. Ces comités fournissent des informations sur des services communautaires accessibles pour les ÉMSG (Thibault, Lavoie et Chouinard, 2013). Aussi, des organismes communautaires, tels que le Groupe de recherche et d'intervention sociale gaies et lesbiennes ([GRIS], 2008) et Jeunesse Idem mettent à la disposition des écoles des moyens éducatifs qui visent à informer les jeunes de la réalité de l'homosexualité dans le but de réduire les préjugés. Ils fournissent des renseignements, des stratégies, des témoignages, des kiosques d'information, des exemples de pratiques et des ressources pour soutenir les démarches des écoles. Ils offrent également des ateliers dans les écoles qui visent à

informer et sensibiliser les élèves. Par exemple, Jeunesse Idem offre des ateliers de sensibilisation durant lesquels l'auditoire peut poser des questions en ce qui concerne divers thèmes tels que l'orientation sexuelle et de l'identité de genre (Thibault et al., 2013).

De plus, des groupes de réseautage (anglais : Gay-straight alliance) offrent un soutien et favorisent la sécurité des ÉMSG dans les écoles (Kosciw, Greytak, Bartkiewicz, Boesen et Palmer, 2012). Les psychologues scolaires peuvent aider à choisir les actions pour contrer l'intimidation puisqu'ils détiennent, entre autres, un rôle de consultation dans le réseau scolaire (OPQ, 2007).

4.3.6 Les psychologues scolaires et la présente étude

Les psychologues scolaires sont des intervenants qui se distinguent des autres professionnels des services éducatifs complémentaires par leur longue formation universitaire en recherche, en intervention et en prévention (Granger, 2016), ainsi que leur expertise relative au comportement, aux émotions et à la santé mentale (OPQ, 2017). Nos recherches sur plusieurs banques de données, soit Education Resources Information Center, Google Scholar, PsycInfo et PsycArticles, à l'aide de mots-clés (school psychologist, bullying, homophobia, sexual identity et mental health), selon les années de publication 2005 à 2017, révèlent que peu d'études québécoises ne semblent avoir documenté les expériences des psychologues scolaires concernant les actions faites par les équipes-écoles pour contrer l'intimidation générale ou l'ICH. Toutefois, l'étude de McCabe, Dragowski et Rubinson (2013) et la thèse doctorale de Perry (2010) abordent les expériences des psychologues scolaires sur l'homosexualité

et l'ICH, à l'aide d'instruments de mesure quantitatifs. McCabe et al. (2013) révèlent dans leur étude auprès de 292 psychologues scolaires américains que ces professionnels observent (16 %) ou entendent (43 %) des actes d'ICH dans leurs écoles au moins une fois par mois. L'étude de Perry (2010) auprès de 331 psychologues scolaires américains montre que ceux qui ont reçu au moins une formation relativement aux réalités des personnes de minorités sexuelles et de genre se considéraient mieux préparés à intervenir auprès des ÉMSG. Par ailleurs, une section thématique complète sur la violence et l'intimidation à l'école est parue dans la *Revue québécoise de psychologie* (Leclerc et Beaumont, 2014) ainsi que des articles sur ce problème et la profession de la psychologie scolaire dans le journal *Psychologie Québec* (Gagné, 2005 ; 2010). Considérant que les victimes d'ICH éprouvent souvent d'importantes conséquences psychologiques, que les psychologues scolaires jouent un rôle en intervention, en prévention et en recherche, cette étude s'intéresse à leurs perceptions à l'égard des actions faites par les équipes-écoles contre l'ICH.

4.4 Objectifs

Cette étude explore les perceptions de psychologues scolaires québécois quant à l'ICH dans les écoles primaires et secondaires. Elle vise plus particulièrement à identifier les perceptions des psychologues sur les effets de l'ICH, les actions faites par les équipes-écoles pour la contrer et les recommandations sur les actions à privilégier.

4.5 Méthode

4.5.1 Participants

Trente psychologues scolaires (15 hommes, 15 femmes) qui travaillent à temps plein ($n = 17$) et partiel ($n = 13$) ont participé à cette étude. Ces psychologues ont en moyenne 45,7 ans ($ÉT = 10,1$) et travaillent, en moyenne, 4,4 jours par semaine ($ÉT = 0,9$) dans 2,7 écoles ($ÉT = 2,3$). Au cours de la dernière année, les participants ont travaillé dans des écoles primaires ($n = 8$), secondaires ($n = 8$) ou les deux ($n = 14$). Ils ont en moyenne 12,5 années d'expérience en psychologie scolaire ($ÉT = 9,2$). Ils travaillent dans des écoles de milieux ruraux ($n = 16$) et urbains ($n = 14$). Les participants reçoivent en moyenne 1,0 demande de service liée à l'ICH annuellement ($ÉT = 1,7$). Parmi les 30 psychologues, 24 ont terminé leurs études universitaires en psychologie par une maîtrise alors que 6 ont complété un doctorat dans cette discipline. Leurs spécialisations aux études supérieures en psychologie sont la psychologie clinique ($n = 10$), la psychologie scolaire ($n = 9$), la psychologie clinique avec spécialisation adulte ($n = 4$), la psychologie du développement ($n = 3$), la psychologie cognitive comportementale ($n = 3$) et la neuropsychologie ($n = 1$).

Le choix d'un échantillon de convenance de 15 participants par sexe ($N = 30$) repose sur le concept de saturation des données supposant qu'aucune nouvelle information n'est observée dans les données qualitatives suite aux 12 premiers entretiens (Guest, Bunce et Johnson, 2006).

4.5.2 Instruments de collecte de données

Une fiche de renseignements personnels de 19 questions qui portent sur des informations telles que l'âge, le nombre d'années d'expérience comme psychologue scolaire, le nombre d'écoles desservies et le nombre de demandes de service liées à l'ICH reçues, est d'abord utilisée pour cette étude. Par la suite, une grille d'entretien structurée composée de 20 questions ouvertes et semi-ouvertes, ainsi que de quelques sous-questions, a servi de guide pour l'entretien. Ces thèmes ont été regroupés à partir des questions de recherche et de la littérature scientifique. Le tableau 4.1 présente ces trois thèmes et les neuf sous-thèmes en découlant. Chaque sous-thème correspond à une question d'entretien.

4.5.3 Validation des instruments de collecte de données

Cinq experts (professeurs universitaires en psychologie de l'éducation) ont reçu par voie électronique la description du projet ainsi qu'une grille d'évaluation aux fins de validation du contenu des deux instruments de collecte de données. Quelques items ont été modifiés en fonction des commentaires des experts dans une finalité de clarification de leur sens. Une fois le processus d'évaluation par experts terminé, le chercheur de cette étude a effectué une pré-expérimentation auprès de trois psychologues scolaires. L'évaluation des trois premiers entretiens a engendré des reformulations mineures.

4.5.4 Mode de recrutement des participants et déroulement des entretiens

Le recrutement s'est effectué en personne lors de deux congrès annuels consécutifs de l'Association Québécoise des psychologues scolaires. Le critère

d'inclusion de la présente étude est d'œuvrer à titre de psychologue dans une école primaire ou secondaire québécoise depuis au moins un an. Les psychologues qui ont accepté de participer ont reçu un formulaire de consentement abordant une description des objectifs, du déroulement et des conditions éthiques de l'étude.

Le chercheur de cette étude a mené les 30 entretiens soit dans l'établissement scolaire du participant ou à distance par l'entremise du logiciel de téléconférence Skype. Les questions de la fiche de renseignements personnels ont été posées aux participants avant chaque entretien. Les entretiens enregistrés en format audionumérique (chacun ayant une durée de 60 à 90 minutes) ont été transcrits intégralement sous forme de verbatim.

4.5.5 Approbation éthique

Le projet a été accepté par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de la Faculté des sciences humaines de l'UQAM.

4.5.6 Mode d'analyse

Des statistiques descriptives, telles que des fréquences, des moyennes et des écarts types, ont été calculées à partir des réponses aux questions fermées de la fiche de renseignements personnels et des questions fermées de l'entretien. Une analyse qualitative a été effectuée selon la méthode de Miles et Huberman (2003) sur les effets de l'ICH, les actions faites par les équipes-écoles pour la contrer et les actions à privilégier. Dans un premier temps, l'intégralité de chaque entretien a été transcrite en verbatim. En lisant les verbatim, des thèmes ont émergé et des codes numériques ont été associés aux données (extraits de verbatim). Dans un deuxième temps, des grilles

de codification ont été générées à partir des thèmes. Dans un troisième temps, le retour itératif aux étapes précédentes a permis de modifier les codes, les thèmes et les grilles de codification. Cette analyse est suivie d'un dénombrement des thèmes en fonction des fréquences de réponses.

Afin d'obtenir un accord interjuges, un assistant de recherche a lu et classé l'ensemble des extraits de verbatim selon les neuf grilles de codification. La statistique du Kappa de Cohen a servi à déterminer si l'accord interjuges était suffisamment élevé pour permettre la validation de chaque classement du verbatim. Un indice de 0,80 a été établi comme le seuil minimal pour que le classement soit jugé acceptable. L'accord interjuges obtenu pour chacune des grilles de codification varie entre 0,86 et 1,00 ($M = 94,16\%$; $ÉT = 5,36$).

4.6 Résultats

La présente section comprend les résultats, organisés selon les trois grands thèmes de l'étude, soit l'ICH dans les écoles, les actions faites par les équipes-écoles pour la contrer et les recommandations des psychologues scolaires sur les actions à privilégier. Chaque thème est divisé en fonction de sous-thèmes correspondant à une question de la grille d'entretien de l'étude.

4.6.1 L'intimidation à caractère homophobe dans les écoles

Ce thème comprend les perceptions qu'ont les psychologues des formes d'ICH les plus fréquentes, des motifs des agresseurs, des conséquences et des précisions sur la dénonciation des actes.

Les formes d'ICH les plus fréquentes. La majorité des participants ($n = 27$) indique que la forme d'ICH la plus fréquente dans les écoles est la forme verbale. D'autres participants ($n = 8$) rapportent avoir entendu davantage de cas de fausses rumeurs de la part des filles. Aussi, l'utilisation fréquente de cyberintimidation est soulevée à cinq reprises : « Les dernières années où j'étais au secondaire, il y avait beaucoup d'insultes, de rejet ouvert ou de médisances sur des personnes via Facebook. » Pour leur part, les garçons se servent davantage de formes directes. À cet effet, deux participants nomment les gestes physiques comme forme d'ICH. Enfin, deux autres participants n'offrent aucune réponse à ladite question.

Les motifs des agresseurs. Dix participants disent percevoir comme motif d'ICH les préjugés (familiaux, culturels ou religieux) de l'agresseur face aux ÉMSG : « Des discours qu'ils ont entendus soit à la maison, soit par des personnes auxquelles ils accordent beaucoup de crédit, et ils ont adopté ces points de vue sans nécessairement réfléchir, sans voir si leurs valeurs allaient dans ce sens »². D'autres participants nomment la quête de pouvoir ($n = 10$) et le désir de l'agresseur de préserver ou renforcer son statut social ($n = 10$) comme motifs : « C'est pour avoir une certaine crédibilité auprès des autres. S'il y a un groupe qui fait de l'intimidation et qu'il y a un élève qui est nouveau dans une école, pour s'intégrer dans ce groupe, il doit se conformer. » Le processus de questionnement de l'agresseur face à son orientation sexuelle est aussi nommé à six reprises : « Il y en a qui eux-mêmes

² Lorsque jugé nécessaire, les verbatim ont été corrigés dans le but de répondre aux exigences de la langue française ainsi que d'en faciliter la compréhension.

peuvent avoir des préoccupations par rapport à leur orientation sexuelle, qui ne l'acceptent pas et qui expriment leur frustration de cette manière ». Enfin, quatre participants n'offrent aucune réponse à la présente question.

Les effets de l'ICH sur les victimes. En ce qui concerne les conséquences psychologiques, près de la moitié des participants ($n = 13$) rapportent avoir entendu que l'ICH nuit au processus de développement de l'identité sexuelle des élèves :

C'est sûr que [l'ICH] peut amener l'enfant à voir ses pulsions de façon négative, puis justement l'amener à vivre du refoulement, puis des difficultés importantes ensuite par rapport à sa propre sexualité [...] par le fait qu'il n'arrive pas à accepter son attirance sexuelle envers quelqu'un du même sexe.

Douze participants identifient la baisse de l'estime de soi alors que d'autres nomment des problèmes de santé mentale, soit des symptômes de dépression ($n = 9$) et d'anxiété ($n = 8$) ainsi que des comportements d'isolement ($n = 8$) et suicidaires ($n = 4$) comme des effets de l'ICH. Certains participants ($n = 6$) déclarent que les garçons vivent plus difficilement les conséquences de l'ICH que les filles : « C'est comme si socialement qu'une fille soit attirée par une autre fille, les jeunes ont peut-être moins de fermeture ou de préjugés. On dirait que c'est plus difficile pour un garçon de traverser ce genre d'épisode ». À l'inverse, un participant mentionne que les filles sont plus à risque que les garçons puisque les filles agresseurs se tiennent en groupe, ce qui crée ainsi plus d'isolement chez la fille victime. Par ailleurs, certains participants nomment des conséquences scolaires liées à l'ICH, telle que la baisse des résultats scolaires ($n = 6$), le refus de fréquentation scolaire ($n = 2$) et le sentiment

d'être en danger à l'école ($n = 2$) : « La victime, son premier danger est l'effondrement, dans le sens qu'elle n'est plus capable de fonctionner. Elle a peur d'aller en classe car l'agresseur est aussi dans sa classe ». Un participant n'offre aucune réponse à cette question.

Les dénonciations d'ICH. Les adultes avec lesquels les victimes ont établi un lien de confiance reçoivent davantage de déclarations d'ICH, soit les enseignants, les techniciens en éducation spécialisée, les surveillants, les directions, les psychoéducateurs, les psychologues, les orthopédagogues et les travailleurs sociaux : « Ce sont des personnes en qui l'élève a confiance [qui reçoivent les dénonciations]. L'enseignant, les éducateurs spécialisés dans les écoles, les professionnels quand ils ont un lien [de confiance] avec les enfants ». Par ailleurs, des déclarations sont reçues par les parents des victimes qui eux-mêmes en informent l'école par la suite. En ce qui concerne les dénonciations d'actes d'ICH, plusieurs participants mentionnent que ce sont les élèves témoins et les victimes d'ICH qui communiquent le plus souvent les déclarations : « Le jeune lui-même avait dénoncé. Des fois, ça arrive que ce soit le meilleur ami qui voit son ami complètement déboité, et cherche une façon de l'aider. » Par ailleurs, les parents des victimes et les membres du personnel scolaire, tels que les surveillants et les enseignants dénoncent ces actes. Le tableau 4.2 présente les personnes qui reçoivent les déclarations et qui dénoncent les actes d'ICH.

4.6.2 Les actions faites par les équipes-écoles

Ce thème englobe les perceptions qu'ont les psychologues des actions faites par les équipes-écoles pour contrer l'ICH ainsi que celles qu'ils jugent efficaces et peu efficaces.

Les actions faites par les équipes-écoles pour contrer l'ICH. Tous les participants ($N = 30$) mentionnent les plans de lutte contre l'intimidation comme action ayant lieu dans les écoles pour contrer l'ICH. Le plan de lutte comprend les semaines thématiques contre l'homophobie et la transphobie, les sanctions disciplinaires pour les agresseurs selon un protocole prédéfini, la relation d'aide, les tournées des classes pour sensibiliser les élèves à l'intimidation, les compilations statistiques sur les actes d'intimidation, les semaines thématiques, la surveillance dans la cour d'école et la dénonciation d'actes d'intimidation : « On leur demande de compléter le formulaire [de dénonciation] et de venir le poser dans la boîte. Les formulaires sont facilement accessibles, s'ils les ont déjà utilisés ils peuvent en récupérer [d'autres], sans même ne le demander à personne. ». Selon 11 participants, des activités de sensibilisation sur la diversité en général ou le respect des différences, tels que les témoignages par des intervenants communautaires, ont lieu dans les écoles : « Le GRIS est venu quelques fois. [...] C'est pour la diversité en général, pas seulement pour contrer l'homophobie ». Ce thème comprend aussi les kiosques et les affiches publicitaires contre l'homophobie et la transphobie, ainsi que les programmes d'éducation à la sexualité. Selon dix participants, des programmes d'habiletés sociales axés sur la gestion des relations interpersonnelles sont mis en

place dans les écoles. Par ailleurs, six participants mentionnent qu'à leur connaissance, aucune mesure pour contrer l'aspect « homophobe » de l'ICH n'existe dans leurs écoles.

Les actions jugées efficaces et peu efficaces. Afin de contrer l'homophobie et la transphobie, treize participants perçoivent l'efficacité des activités de sensibilisation offertes par des organismes communautaires ou le personnel scolaire puisqu'elles favorisent le respect de la diversité et démystifient l'homosexualité. Pour contrer l'intimidation, quatre participants mentionnent la relation d'aide axée sur la résolution de conflit, soit en individuel ou en dyade, auprès de la victime et de l'agresseur : « Ce qui est efficace c'est de faire un retour avec les deux parties. Chaque partie parle à son tour, il nomme les faits, comment il s'est senti et il y a un geste de réparation ». La dénonciation d'actes d'intimidation est nommée à quelques reprises comme action essentielle puisqu'elle permet d'informer l'équipe-école d'un besoin imminent et par le fait même, d'offrir un soutien auprès d'élèves impliqués dans l'ICH. D'autres actions jugées efficaces pour contrer l'ICH sont les sanctions disciplinaires, la formation du personnel scolaire, la mise en œuvre de programmes d'éducation à la sexualité, la surveillance, les tournées des classes et les compilations statistiques sur l'intimidation. Enfin, certains participants se considèrent insuffisamment informés sur les actions les plus efficaces pour répondre à cette question.

En ce qui concerne les actions peu efficaces, huit participants citent les actions de sensibilisation pour contrer l'intimidation telles que les semaines thématiques, les

présentations et les programmes universels comprenant des affiches publicitaires dans les écoles :

Normalement il y a une semaine de sensibilisation. Je pense que c'est loin d'être suffisant, je ne pense pas que c'est très efficace à long terme. Ou ça a même un côté un peu pervers. C'est que ça devient comme, d'en faire une semaine [...] pour des « gens anormaux » et les autres semaines on n'en parle pas, puis on en parle parce que c'est une semaine [thématique].

Par ailleurs : « Les campagnes de sensibilisation qui se limitent à des affiches, des dépliants. Les élèves, surtout dans mon école où c'est très multiculturel, déjà le français n'est pas très accessible, faire l'effort de lire de l'information, ça a moins d'impact ». Quatre participants mentionnent les sanctions disciplinaires qui ne comprennent pas de composante éducative et que, pour cette raison, elles ne sont pas efficaces : « Une intervention seulement répressive, où on reprend l'intimidateur, puis on le réprimande avec des paroles en lui disant que ça n'a pas d'allure ce qu'il fait, selon moi ce n'est pas très efficace ». Les interventions individuelles axées sur le comportement problématique par les membres du personnel auprès de l'agresseur sont considérées peu utiles puisqu'elles ne se préoccupent pas du vécu affectif à la base et ne permettent pas de réparer le geste auprès de la victime. À l'occasion, aucun suivi n'est effectué suite aux dénonciations d'ICH :

Dans les écoles, on est beaucoup dans un discours « c'est important de dénoncer quand vous voyez des choses ». Le risque de ne pas intervenir de

façon globale, c'est d'envoyer le message « dénoncez, mais vous avez beau dénoncer, rien ne va changer ». J'appelle ça de l'impuissance acquise.

Plusieurs participants ($n = 10$) ne répondent pas à la question sur les actions jugées peu efficaces puisqu'ils se sentent insuffisamment informés sur le sujet. Le tableau 4.3 présente les actions jugées efficaces et peu efficaces par les participants pour lutter contre l'ICH.

4.6.3 Les recommandations des psychologues scolaires

Ce thème regroupe les perceptions des psychologues sur les actions à privilégier pour contrer l'ICH ainsi que les contraintes à l'efficacité de telles actions.

Les actions à privilégier. Plusieurs participants recommandent la mise en œuvre d'activités de sensibilisation sur la diversité sexuelle et de genre sous forme de témoignages, de discussions dans les salles de classe ou de kiosques lors des semaines thématiques de sensibilisation sur la diversité sexuelle et de genre ($n = 18$). Les intervenants d'organismes communautaires peuvent animer ces activités. Par ailleurs, plusieurs participants ($n = 11$) soutiennent que la formation continue sur l'intimidation ou la diversité sexuelle et de genre pour le personnel scolaire permettrait d'établir un protocole clair et uniforme pour documenter les actes d'intimidation et d'ICH dans les écoles : « Il y a des intervenants qui font très bien leur travail sur le plancher, mais ils ne viennent pas compléter les documents ni rendre compte de ce qu'ils ont fait, rentrer dans le système s'ils ont rencontré tel jeune ». D'autres participants soulèvent l'importance d'implanter des activités de sensibilisation pour contrer l'intimidation à visée éducative ($n = 9$) comme les

tournées de classe et les témoignages par des jeunes qui ont été des victimes d'intimidation. Ensuite, les groupes de réseautage pour les élèves ($n = 7$) sont proposés : « Il faut briser l'isolement du jeune, lui offrir un lieu où il peut s'associer à des jeunes qui ont des intérêts et des passions qui se ressemblent, que ça soit lié ou non avec son identité sexuelle ». Ensuite, la standardisation des démarches de lutte contre l'intimidation ($n = 4$) d'une année à l'autre et entre les différentes écoles est nommée. Enfin, un participant n'offre aucune réponse à ladite question.

Les contraintes à l'efficacité des actions des psychologues scolaires et des écoles. Pour ce qui concerne les contraintes, neuf participants nomment le manque de temps des psychologues scolaires ce qui entrave l'implantation des actions ($n = 9$) : « Trop de temps pour l'évaluation. Il y a des procédures administratives qui sont lourdes pour des établissements, des cotes de difficulté, pour l'organisation des classes spécialisées. Il y a des rapports psychologiques à faire, interminables ». D'autres ($n = 7$) rapportent l'inconfort des parents, des enseignants et des autres élèves, face à la diversité sexuelle et de genre : « Surtout les parents avec des préjugés, qui sont homophobes eux-mêmes, qui marginalisent tout simplement cette situation ou qui ont peur que leur enfant soit homosexuel ». Par ailleurs, la façon souvent différente d'un intervenant à un autre d'appliquer les programmes de lutte contre l'intimidation ($n = 7$) est nommée : « Il y a des programmes qui fonctionnent bien, mais une fois arrivés dans les écoles, chaque enseignant fonctionne différemment et ça tombe à l'eau. Les programmes ne fonctionneront pas si on ne les applique pas de la bonne façon ». De plus, le budget et les ressources limités ($n = 5$)

se traduisent par un manque sur le plan de la prévention. L'autre élément soulevé est l'absence de compilation statistique sur les taux d'intimidation dans l'école et l'effet des actions contre l'ICH ($n = 3$) :

Ce n'est pas l'ampleur du phénomène, parce que ce qu'on va traiter c'est les cas rapportés. On fait des campagnes de sensibilisation, il y a un intervenant qui vient en parler. Mais est-ce que c'est efficace? Le problème, quand nous n'avons pas de statistiques dans les écoles, c'est que nous ne savons pas si ce sont des actions efficaces.

Enfin, huit participants n'offrent aucun élément de réponse à la présente question.

4.7 Discussion

La présente étude vise à explorer les perceptions des psychologues scolaires sur les effets de l'ICH auprès des élèves, les actions faites par les équipes-écoles pour la contrer ainsi que celles à privilégier. Cette discussion est divisée selon les grandes catégories de résultats. Elle sera suivie des apports et limites de l'étude, ainsi que les pistes de recherche ultérieures et les recommandations.

4.7.1 Les motifs des agresseurs

Le tiers des participants nomme les préjugés homophobes de l'agresseur envers les ÉMSG comme principaux motifs d'ICH. Ils soulignent aussi que les propos ou les croyances homophobes des membres de la famille, des élèves ou d'autres personnes engendrent indirectement des actes d'ICH. La recherche montre qu'un contexte de violence social et familial de l'élève contribue aux motifs d'ICH (Poteat, 2008). Selon Ross, Lund, Sabey et Charlton (2017), les parents peuvent

enseigner à leurs enfants les moyens de démontrer du respect envers autrui. Les familles jouent aussi un rôle essentiel dans l'apprentissage et le renforcement de stratégies comportementales appropriées. Selon Pepler et Craig (2014), chaque école fait partie d'une communauté et des partenariats avec cette dernière permettent de prévenir et de réduire l'intimidation. L'intimidation est d'ailleurs considérée comme un problème émergent de plusieurs systèmes sociaux, familiaux, institutionnels et communautaires (Swearer et Doll, 2001). Le modèle de Bronfenbrenner (1979) décrit ces systèmes et permet de situer les divers facteurs qui influencent le comportement des élèves victimes ou agresseurs (Birkett et al., 2009). En effet, il examine sous plusieurs angles les différents systèmes individuels, familiaux et sociétaux de la vie d'une personne. Selon ce modèle, l'intimidation serait en constante interaction avec d'autres éléments tels que les politiques de l'école, ainsi que ses valeurs et celles de la communauté environnante. En ce sens, le modèle écosystémique de Bronfenbrenner peut être utile à la compréhension du phénomène d'intimidation et aux actions de lutte contre l'intimidation.

Plusieurs participants déclarent la quête de pouvoir et le maintien ou le renforcement du statut social comme motifs de l'agresseur en ICH. Selon De Bruyn, Cillessen et Wissink (2010), les gestes d'intimidation par l'agresseur augmenteraient sa popularité, sa visibilité et sa domination sociale au sein de son groupe de pairs, ce qu'il cherche à atteindre (Sijtsema, Veenstra, Lindenberg et Salmivalli, 2009). Dans leur étude longitudinale américaine auprès de 154 élèves en dernière année du primaire, Pellegrini et Long (2002) soulignent, à l'aide du questionnaire *Olweus*

Senior Bully Victim, qu'un réseau social d'amis protège les élèves contre la victimisation. Ainsi, les agresseurs seraient moins portés à intimider les élèves bien intégrés socialement par crainte de vivre des sanctions du groupe de pairs de la victime et de perdre leur réputation sociale. En ce sens, le fait d'être aimé par un certain nombre d'amis peut servir à inhiber la victimisation. Les membres du personnel scolaire participant aux activités de prévention pour contrer l'intimidation encouragent-ils les élèves à examiner leurs facteurs de protection et de vulnérabilité? Les psychologues pourraient-ils prendre un rôle de leadership et de transmission des connaissances à cet égard?

4.7.2 Les effets de l'ICH sur les victimes

Globalement, les conséquences psychologiques et scolaires soulevées par les participants correspondent à ce qui est déjà connu dans la littérature scientifique (Chamberland et al., 2010 ; Hymel et Swearer, 2015). Entre autres, l'ICH nuit au développement de l'identité sexuelle, à l'estime de soi et peut entraîner des conséquences de santé mentale et d'isolement chez les élèves victimes.

4.7.3 Les dénonciations d'ICH

Les participants identifient les enseignants et les techniciens en éducation spécialisée comme étant les membres du personnel scolaire qui reçoivent le plus souvent les dénonciations d'ICH de la part des élèves. Ce constat semble logique parce que ces derniers sont près des élèves et ainsi peuvent établir un lien de confiance avec eux. À l'inverse, les psychologues semblent recevoir peu de dénonciations d'ICH. Peu de psychologues travaillent à temps plein dans une seule

école ce qui les rend moins accessibles aux élèves. En effet, les données obtenues dans cette étude montrent que les participants desservent en moyenne 2,7 écoles, allant jusqu'à 11 écoles par participant.

Les élèves témoins et victimes dénoncent souvent les actes d'ICH. Les plans de lutte et les publicités télévisuelles, qui mentionnent la nécessité de dénoncer ont pu avoir eu un effet sur les taux de dénonciations par les élèves. Par ailleurs, la *Loi visant à prévenir l'intimidation et la violence à l'école* prévoit (Gouvernement du Québec, 2012) : « les modalités applicables pour effectuer un signalement ou pour formuler une plainte concernant un acte d'intimidation ou de violence » (p.4). Il serait donc important de considérer les divers systèmes (éléments sociétaux et culturels) du modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979) dans l'évaluation de l'efficacité des moyens contre l'ICH par les écoles.

4.7.4 Les actions pour lutter contre l'ICH dans les écoles

Les participants mentionnent les plans de lutte contre l'intimidation et les programmes d'habiletés sociales comme les moyens les plus utilisés dans les écoles dans le but de contrer ce problème. Ce résultat paraît logique puisque les plans de lutte contre l'intimidation sont obligatoires dans toutes les écoles à travers la province.

4.7.5 Les actions jugées efficaces et peu efficaces pour contrer l'ICH

Les participants disent que les mesures de sensibilisation relativement à la diversité sexuelle et de genre ainsi que la démythification de l'homosexualité sont efficaces alors que celles contre l'intimidation le sont peu. Ceci va dans le même sens

que Hall (2017) qui mentionne que les écoles qui ont des plans de lutte contre l'intimidation comprenant une sensibilisation relativement à la diversité sexuelle et de genre étaient associées à de meilleurs taux de soutien auprès des ÉMSG. De plus, les élèves ÉMSG et tout-venant dans les écoles ayant de tels plans sur la diversité ont signalé moins de harcèlement ainsi qu'une intervention plus fréquente et efficace de la part du personnel scolaire. Toutefois, selon Taylor, Peter, Edkins, Campbell, Émond et Saewyc (2016), la sensibilisation sur la diversité sexuelle et de genre n'est pas offerte de façon systématique d'une école à l'autre. Les écoles qui proviennent de milieux urbains sont plus portées que celles de milieux ruraux à promouvoir cette diversité. Tel que mentionné par un participant de la présente étude, la sensibilisation sur la diversité sexuelle et de genre n'est offerte que durant la semaine annuelle de lutte contre l'intimidation dans certaines écoles.

Les sanctions disciplinaires pour contrer l'ICH sont à la fois jugées efficaces par des participants et inefficaces par d'autres. Les sanctions disciplinaires font partie intégrale des plans de lutte contre l'intimidation (Ttofi et Farrington, 2011). Or, la recherche montre que les actions qui se limitent à la gestion des comportements d'intimidation, entre autres par des sanctions disciplinaires, sont peu efficaces pour créer un climat positif dans l'école (Coloroso, 2015). Selon Ttofi et Farrington (2011), de nombreux programmes efficaces de lutte contre l'intimidation s'appuient à la fois sur le développement d'apprentissage d'habiletés sociales et l'utilisation des sanctions disciplinaires. Selon ces auteurs, les programmes d'apprentissage d'habiletés sociales sont susceptibles de bien fonctionner auprès des élèves, par exemple, dans le

renforcement de l'empathie et de la réflexion sur les effets de leurs comportements. Toutefois, ces résultats supposent que la réalisation d'actions efficaces dépend de la qualité de leur implantation. Ainsi, l'on peut se questionner sur l'influence du milieu dans lequel l'école se situe sur la qualité d'implantation d'une action contre l'ICH. On peut dès lors considérer des caractéristiques facilitantes ou nuisibles à cet effet telles que le lieu géographique ou le niveau socioéconomique de l'école. En ce sens, si l'on se réfère au modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979), il semblerait pertinent d'explorer davantage l'influence possible de l'exosystème sur le microsystème « école ». Par ailleurs, les participants de la présente étude reconnaissent l'importance des plans de lutte contre l'intimidation dans les écoles. Toutefois, ces derniers soulignent aussi l'apport essentiel de la sensibilisation dans les écoles sur la diversité sexuelle et de genre, notamment sur les conséquences de l'ICH. Il paraît alors primordial que les directions scolaires tiennent compte des difficultés psychologiques que peuvent vivre les élèves, soit au niveau de l'ontosystème du modèle écolosystémique, lors de l'élaboration et la mise en œuvre des plans de lutte contre l'intimidation dans leur école.

4.7.6 Les contraintes à l'efficacité des actions

Les directions scolaires étant responsables du plan de lutte contre l'intimidation dans leur école, les psychologues ne sont donc pas forcément sollicités dans ce contexte. En outre, le manque de temps, souligné par près du tiers des participants ($n = 9$) peut aussi limiter leur implication dans l'école pour contrer l'ICH. De plus, il est possible que les écoles disposent d'une capacité limitée quant à

l'organisation de services professionnels relativement à l'ICH. Si le microsystème dans lequel se situe l'élève (victime, agresseur ou témoin d'ICH) ne peut lui offrir les ressources nécessaires pour répondre à ses besoins, il semble primordial d'investiguer ce système en profondeur.

Certains psychologues participants rapportent que l'inconfort des agresseurs face à la diversité sexuelle et de genre est un obstacle majeur à l'efficacité des mesures pour contrer l'ICH dans les écoles. Choi, Thul, Berenhaunt, Suerken et Norris (2006) soulèvent les différences en fonction du genre des psychologues scolaires dans leurs attitudes en ce qui concerne la diversité sexuelle et de genre. Ainsi, les psychologues scolaires hommes présenteraient des attitudes davantage homonégatives que les femmes envers les personnes de minorités sexuelles et de genre. D'autres études indiquent cependant une absence de relation à cet égard (Perry, 2010 ; Winter, 2011). Néanmoins, ce résultat questionne les multiples variables qui influencent le soutien offert aux ÉMSG. Par ailleurs, la majorité des psychologues scolaires de la présente étude ($n = 21$) n'ont pas été formés à l'université dans une section spécialisée en psychologie de l'éducation. À l'heure actuelle, au Québec, seule l'Université du Québec à Montréal offre une formation francophone en psychologie de l'éducation. Ainsi, on peut supposer que lors de leur formation, plusieurs psychologues n'ont pas étudié les méthodes d'intervention en psychologie scolaire.

4.7.7 Apports et limites de l'étude

Cette étude soulève l'importance de s'intéresser aux moyens dont les psychologues scolaires peuvent contribuer aux mesures de lutte contre l'ICH déjà en place dans les écoles. Elle permet une réflexion et des pistes de recommandations cliniques pouvant être mises à profit dans les écoles québécoises, basées sur des actions à privilégier nommées par les psychologues scolaires participants. Les résultats soulèvent l'importance de s'intéresser aux différents rôles des écoles dans la lutte contre l'ICH.

Toutefois, cette étude comporte des limites. Premièrement, plusieurs participants n'ont pas formulé de réponses à certaines questions d'entretien. Lorsque sollicités sur les raisons pour lesquelles ils n'y ont pas répondu, ils mentionnent ne pas avoir suffisamment de connaissances ou d'expérience professionnelle en ICH. De plus, il est possible que certains participants aient répondu en fonction de leurs perceptions des actions des psychologues en général plutôt qu'en fonction de leur expérience personnelle. En ce sens, il est possible qu'ils aient répondu aux questions de l'entretien en fonction de leurs connaissances générales de l'intimidation en milieu scolaire et de l'ICH plutôt qu'à partir de leur expérience professionnelle. Il est donc difficile de déterminer si les propos recueillis représentent uniquement les perceptions de psychologues scolaires ou s'ils peuvent être associés à tout individu plus ou moins informé des sujets principaux de la présente étude. Par ailleurs, certains disent avoir déjà répondu à ces questions à un autre moment de l'entretien. Toutefois, l'analyse des verbatim n'a pas permis d'identifier de contenu à cet effet. Deuxièmement, les

psychologues qui ont participé à cette étude pourraient représenter un groupe ayant un intérêt commun par rapport à l'ICH, ce qui pourrait représenter un biais. Ainsi, les fréquences de réponse aux questions pourraient être supérieures à la normale tenant compte de cette possibilité.

4.7.8 Recommandations

Dans leur étude américaine auprès de 7,900 élèves au secondaire et 2,900 enseignants, Gregory, Cornell, Fan, Sheras, Shih et Huang (2010) montrent que l'utilisation combinée d'actions coercitives de lutte contre l'intimidation (sanctions disciplinaires, tolérance zéro) et de mesures de soutien (relation d'aide, sensibilisation auprès des élèves) réduisent les taux d'intimidation dans les écoles. Ainsi, il paraît important de prioriser l'équilibre entre ces deux modalités d'intervention. De plus, les écoles devraient évaluer ces mesures de façon systématique pour connaître leur efficacité. Les psychologues scolaires, étant des experts sur les conséquences psychologiques des sanctions disciplinaires sur les élèves pourraient aussi jouer un rôle conseil auprès des directions d'école (Espelage et al., 2015).

Il pourrait être intéressant de créer un comité d'évaluation de l'efficacité des initiatives contre l'ICH composé de membres de l'Association québécoise des psychologues scolaires et de psychologues qui travaillent sur le terrain. Ce comité pourrait s'assurer que le plan de lutte dans leurs écoles réponde aux besoins de l'ensemble des élèves, y compris les ÉMSG. À l'aide de données statistiques qui proviennent du milieu, les actions ayant porté fruit pourraient être renouvelées.

Plusieurs programmes québécois d'apprentissage aux habiletés sociales sont soumis à une évaluation continue par leurs auteurs (Centre de Psycho-Éducation du Québec, 2017 ; Institut Pacifique, 2017). Il semble important de privilégier une évaluation semblable des programmes de lutte contre l'intimidation générale et l'ICH. Les compilations statistiques spécifiques à l'ICH dans les écoles québécoises pourraient servir de point de départ pour identifier les programmes efficaces. Il faudrait également tenir compte des caractéristiques sociodémographiques de chaque établissement, telles que son lieu géographique, le revenu des familles et la culture des élèves, lors de l'élaboration ou la modification de ces programmes.

Plusieurs psychologues recommandent que les membres du personnel scolaire soient sensibilisés à la diversité sexuelle et de genre. Étant donné les taux importants d'ICH, une telle sensibilisation paraît essentielle (Robinson et Espelage, 2011). Il apparaît également important que les psychologues reçoivent une formation sur le suicide car les ÉMSG sont plus à risque suicidaire que les autres élèves (Chamberland et al., 2010). Dans le même ordre d'idées, en ayant accès à de la formation sur le sujet de l'ICH, les psychologues scolaires semblent des formateurs qualifiés et compétents de par leur parcours de formation professionnelle. Ils possèdent des connaissances et des compétences relatives à la santé mentale, au développement, à la recherche et aux moyens cliniques qui soutiennent les élèves afin qu'ils puissent surmonter leurs séquelles psychologiques. Ainsi, il semble que les écoles bénéficieraient de l'expertise des psychologues scolaires pourvu que ces derniers aient reçu une formation de base spécialisée sur l'ICH.

4.8 Références

- American Psychological Association. (2003). *Task force on evidence-based intervention in school psychology*. Washington, DC : American Psychological Association.
- Birkett, M., Espelage, D. L., & Koenig, B. (2009). LGB and questioning students in schools : The moderating effects of homophobic bullying and school climate on negative outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 989-1000. doi : 10.1007/s10964-008-9389-1
- Boucher, K., Blais, M., Hébert, M., Gervais, J., Banville-Côté, C., Bédard, I., Dragieva, N., & l'Équipe de recherche PAJ. (2013). La victimisation homophobe et liée à la non-conformité de genre et l'adaptation scolaire et psychosociale chez les 14–22 ans : Résultats d'une enquête québécoise. *Recherches & Éducatives*, 8(1), 83-98.
- Bouman, T., van der Meulen, M., Goossens, F. A., Olthof, T., Vermande, M. M., & Aleva, E. A. (2012). Peer and self-reports of victimization and bullying : Their differential association with internalizing problems and social adjustment. *Journal of School Psychology*, 50(6), 759–774. doi : 10.1016/j.jsp.2012.08.004
- Boutin, G., & Forget, S. (2011). Programmes Québécois de lutte contre la violence scolaire : description, apports et limites. *Sociétés et jeunes en difficulté*, 10. Repéré à <https://sejed.revues.org/6812>

- Bowen, F., Fortin, F., Gagnon, I., Bélanger, J., Desbien, N., Janosz, M., & Dufresne, C. (2005). *Rapport d'analyse des processus pour les trois années d'implantation du programme Vers le pacifique du Centre international de résolution de conflits et de médiation (CIRCM). Première partie : Analyse synthèse pour les trois années de la mise en œuvre (2001-2004)*. Rapport du Groupe d'étude sur la médiation en milieu scolaire (GEMMS). Gouvernement du Canada : ministère de la Justice. Repéré à https://institutpacifique.com/wp-content/uploads/2011/01/Rapport_EvaluationImplantationPrePri_2001-2004.pdf
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : Experiments by nature and design*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Centre de Psycho-Éducation du Québec. (2017). *Plus de 25 ans d'expérience à traduire les connaissances scientifiques en outils de prévention pour les jeunes enfants*. Montréal, QC : Centre de Psycho-Éducation du Québec. Repéré à www.cpeq.net/offre/programmes/fluppy/
- Chamberland, L., Émond, G., Julien, D., Otis, J., & Ryan, W. (2010). *L'impact de l'homophobie et de la violence homophobe sur la persévérance et la réussite scolaires*. Montréal, QC : Université du Québec à Montréal. Repéré à www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/535055/PT_ChamberlandL_annexes+2010_impact+homophobie+vs+PRS/0b059488-ad2a-485b-9339-6c5b4188b2c6

- Chamberland, L., Richard, G., & Bernier, M. (2013). Les violences homophobes et leurs impacts sur la persévérance scolaire des adolescents au Québec. *Recherches et Éducatons*, 8, 81-96. Repéré à <http://rechercheseducations.revues.org/1567>
- Choi, H. S., Thul, C. A., Berenhaut, K. S., Suerken, C. K., & Norris, J. L. (2006). Survey of school psychologists' attitudes, feelings, and exposure to gay and lesbian parents and their children. *Journal of Applied School Psychology*, 22(1), 87-107. doi : 10.1300/J370v22n01_05
- Coalition des familles LGBT. (2018). *Formations*. Repéré à www.algi.qc.ca/asso/aml/
- Coloroso, B. (2015). *The bully, the bullied and the not-so-innocent bystander : From pre-school to high school*. Toronto, ON : Harper Collins Canada.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec. (2007). *De l'égalité juridique à l'égalité sociale — vers une stratégie nationale de lutte contre l'homophobie*. Montréal, QC : Bibliothèques et archives nationales du Québec. Repéré à www.cdpedj.qc.ca/publications/rapport_homophobie.pdf
- De Bruyn, E. H., Cillessen, A. H. N., & Wissink, I. B. (2010). Associations of peer acceptance and perceived popularity with bullying and victimization in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 30, 543–566. doi : 10.1177/0272431609340517

- Espelage, D. L., Low, S. K., Polanin, J. R., & Brown, E. C. (2015). Clinical trial of second step middle-school program : Impact on aggression & victimization. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*, 52-63. doi : 10.1016/j.appdev.2014.11.007
- Finkelhor, D., Turner, H., & Ormrod, R. (2006). Kids' stuff : The nature and impact of peer and sibling violence on younger and older children. *Child Abuse & Neglect, 30*(12), 1401–1421. doi : 10.1016/j.chiabu.2006.06.006
- Finkelhor, D., Turner, H., Ormrod, R., & Hamby, S. L. (2010). Trends in childhood violence and abuse exposure : Evidence from two national surveys. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 164*, 238-242. doi : 10.1001/archpediatrics.2009.283
- Friedman, M. S., Marshal, M. P., Guadamuz, T. E., Wei, C., Wong, C. F., Saewyc, E., & Stall, R. (2011). A meta-analysis of disparities in childhood sexual abuse, parental physical abuse, and peer victimization among sexual minority and sexual nonminority individuals. *American Journal of Public Health, 101*, 1481–1494. doi : 10.2105/AJPH.2009.190009
- Gagné, R. (2005). Le naufrage évité de la psychologie scolaire. *Psychologie Québec, 27*(2), 22-24. Repéré à https://scholar.google.com/scholar_lookup?publication_year=2005&pages=21-23&issue=6&author=R.+Gagn%C3%A9&title=Le+naufrage+%C3%A9vit%C3%A9+de+la+psychologie+scolaire#

Gagné, R. (2010). L'intimidation entre enfants ne fait pas partie du DSM.

Psychologie Québec, 27(2), 22-24. Repéré à <http://opq.sednove.ca/pdf/>

Psy_Qc_Mars2010_Dossier_01_Gagne.pdf

Gouvernement du Canada. (2003). *Guide d'implantation des programmes d'habiletés*

sociales et de résolution de conflits en milieu scolaire. Montréal, QC : Centre

international de résolution de conflits et de médiation. Repéré à

www.preventionscolaire.ca/doc/implantation.pdf

Gouvernement du Canada. (2017). *Les statistiques de l'intimidation au Canada*.

Repéré à www.cihr-irsc.gc.ca/f/45838.html

Gouvernement du Québec. (2012). *Loi visant à prévenir l'intimidation et la violence*

à l'école, projet de loi no 56 (sanctionné – 15 juin 2012), 2e sess., 39e légis.

(Qc) Repéré à www.mels.gouv.qc.ca/violenceecole/index.asp?page=projetLoi

Gouvernement du Québec. (2017). *Plan d'action gouvernemental de lutte contre*

l'homophobie et la transphobie. Québec : Bibliothèque et archives nationales

du Québec. Repéré à www.justice.gouv.qc.ca/fileadmin/user_upload/contenu/

documents/Fr_francais_/centredoc/publications/ministere/plans-actions/

Plan_action_gouvernemental_lutte_contre_homophobie_transphobie_2017-

2022.pdf

Granger, L. (2016). *Rapport d'expertise sur la rémunération de l'internat en*

psychologie. Montréal, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à

[www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/universitaire/Rapport_internat_psychologie.pdf)

[superieur/universitaire/Rapport_internat_psychologie.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/universitaire/Rapport_internat_psychologie.pdf)

- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T.H., & Huang, F. (2010). Authoritative school discipline : High school practices associated with lower bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology, 102*(2), 483-496. doi : 10.1037/a0018562
- Groupe de recherche et d'intervention sociale gaie et lesbienne-Montréal. (2008). *Rapport de recherche : l'homophobie pas dans ma cour!* Montréal, QC : GRIS-Montréal. Repéré à www.gris.ca/app/uploads/2016/12/Homophobie-pas-dans-ma-cour.pdf
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods, 18*, 59-82. doi: 10.1177/1525822X05279903
- Hall, W. (2017). The effectiveness of policy interventions for school bullying : A systematic review. *Journal of the Society for Social Work and Research, 8*(1), 45-69. doi : 10.1086/690565
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying : An introduction. *American Psychologist, 70*(4), 292-299. doi : 10.1037/a0038928
- Institut Pacifique. (2017). *Évaluation des impacts et de la mise en œuvre de la 2e version du programme (2001-2005)*. Montréal, QC : Institut Pacifique. Repéré à <http://institutpacifique.com/programmes-et-services-en-resolution-de-conflits/programmes-vers-le-pacifique-et-differents-mas-pas-indifferents/programme-vers-le-pacifique-au-prescolaire-et-au-primair>

Jasmin, D. (1994). *Le conseil de coopération*. Montréal, QC : Chenelière/Didactique.

Repéré à www.ac-nancy-metz.fr/ien57yutz/IMG/pdf/Le_conseil_de_cooperation_CHENELIERE.pdf

Jones, L. M., Mitchell, K. J., & Finkelhor, D. (2013). Online harassment in context :

Trends from three youth internet safety surveys (2000, 2005, 2010).

Psychology of Violence, 3, 53-69. doi : 10.1037/a0030309

Kennedy, T. D., Russom, A. G., & Kevorkian, M. M. (2012). Teacher and

administrator perceptions of bullying in schools. *International Journal of*

Education Policy & Leadership, 7(5), 1-12. Repéré à [http://journals.sfu.ca/](http://journals.sfu.ca/ijep/index.php/ijep/article/view/395/122)

[ijep/index.php/ijep/article/view/395/122](http://journals.sfu.ca/ijep/index.php/ijep/article/view/395/122)

Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Bartkiewicz, M. J., Boesen, M. J., & Palmer, N. A.

(2012). *The 2011 National School Climate Survey*. New York, NY : GLSEN.

Repéré à www.glsen.org/press/2011-national-school-climate-survey

Leclerc, D., & Beaumont, C. (2014). Violence et intimidation à l'école :

caractéristiques et défis pour l'intervention. *Revue québécoise de psychologie*,

35(2), 1-4. Repéré à [www1.sites.fse.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont/](http://www1.sites.fse.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont/documents/Pre_769_face.pdf)

[documents/Pre_769_face.pdf](http://www1.sites.fse.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont/documents/Pre_769_face.pdf)

Lee, E. (2009). The relationship of aggression and bullying to social preference :

Differences in gender and types of aggression. *International Journal of*

Behavioral Development, 33(4), 323-330. doi : 10.1177/0165025408098028

Lund, E. M., Blake, J. J., Ewing, H. K., & Banks, C. S. (2012). School counselors'

and school psychologists' bullying prevention and intervention strategies : A

look into real-world practices. *Journal of School Violence*, *11*, 246-265. doi : 10.1080/15388220.2012.682005

McCabe, P. C., Dragowski, E.A., & Rubinson, F. (2013). What is homophobic bias anyway? Defining and recognizing microaggressions and harassment of LGBTQ youth. *Journal of School Violence*, *12*(1), 7-26. doi : 10.1080/15388220.2012.731664

Merrell, K., Gueldner, B., Ross, S. W., & Isava, D. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, *23*, 26-42. doi : 10.1037/1045-3830.23.1.26

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*, 2^e édition. Paris, France : Sage.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2017). *Répertoire des ressources pour établir des écoles sécuritaires et intégratrices*. Toronto, ON : Gouvernement de l'Ontario. Repéré à www.edu.gov.on.ca/fre/teachers/bullyprevention/registryf.html

Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/SEC_Services_19-7029_.pdf

Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school : Evaluation and dissemination of the Olweus bullying prevention program. *American Journal of Orthopsychiatry*, *80*(1), 124-134. doi : 10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x

- Ordre des psychologues du Québec. (2007). *Cadre de pratique des psychologues exerçant en milieu scolaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à <https://aqps.qc.ca/public/cadrepratique.pdf>
- Ordre des psychologues du Québec. (2017). *Qu'est-ce qu'un psychologue?* Québec, QC : Ordre des psychologues du Québec. Repéré à www.ordrepsy.qc.ca/web/ordre-des-psychologues-du-quebec/qu-est-ce-qu-un-psychologue-
- Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(2), 259–280. doi : 10.1348/026151002166442
- Pepler, D., & Craig, W. (2014). *Bullying prevention and intervention in the school environment : Factsheets and tools*. Toronto, ON : PrevNet. Repéré à www.prevnet.ca/sites/prevnet.ca/files/prevnet_facts_and_tools_for_schools.pdf
- Perry, K. M. H. (2010). *School psychologists' attitudes toward bullying and homosexuality*. (Thèse doctorale, Université du Rhode Island). Repéré à <http://digitalcommons.uri.edu/dissertations/AAI3415519>
- Poteat, V.P. (2008). Contextual and moderating effects of the peer group climate on use of homophobic epithets. *School Psychology Review*, 37(2), 188-201. Repéré à www.researchgate.net/profile/V_Poteat/publication/232885595_Contextual_and_Moderating_Effects_of_the_Peer_Group_Climate_on_Use_of_Homophobic_Epithets/links/0fcfd509972a9b8f07000000/Contextual-and-

Moderating-Effects-of-the-Peer-Group-Climate-on-Use-of-Homophobic-Epithets.pdf

Potvin, R., Massé, L., Beaudry, G., Beaudoin, R., Beaulieu, J., Guay, L., & St-Onge, B. (1994). *PARC. Programme d'auto-contrôle, de résolution de problèmes et de compétences sociales pour les élèves du primaire ayant des troubles du comportement. (2e éd.)*. Trois-Rivières, QC : Université du Québec à Trois-Rivières.

Reijntjes, A., Vermande, M., Olthof, T., Goossens, F. A., van de Schoot, R., Aleva, L., & van der Meulen, M. (2013). Costs and benefits of bullying in the context of the peer group : A three wave longitudinal analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *41*(8), 1217–1229. doi : 10.1007/s10802-013-9759-3

Robinson, J., & Espelage, D. L. (2011). Inequities in educational and psychological outcomes between LGBTQ and straight students in middle and high school. *Educational Researcher*, *40*, 315–330. doi : 10.3102/0013189X11422112

Rondeau, N., Bowen, F., & Bélanger, J. (1999). *Évaluation d'un programme de promotion de la conduite pacifique en milieu scolaire primaire : Vers le pacifique. Rapport final*. Montréal, QC : Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre. Repéré à <https://institutpacifique.com/recherche/objectifs/evaluation-des-impacts-et-de-la-mise-en-œuvre-de-la-1ere-version-du-programme-vers-le-pacifique-1994-1997/>

- Ross, S. W., Lund, E. M., Sabey, C., & Charlton, C. (2017). Students' perspectives on bullying In L. H. Rosen et al. (eds.), *Bullying in School* (180 p.). New York, NY : Palgrave MacMillan. doi : 10.1057/978-1-137-59298-9_2
- Sécurité publique Canada. (2011). *Programmes prometteurs et modèles pour prévenir la criminalité : volume 2*. Ottawa, ON : Gouvernement du Canada. Repéré à www.securitepublique.gc.ca/cnt/rsrscs/pblctns/prmsng-mdl-vlm2/index-fr.aspx
- Sijtsema, J. J., Veenstra, R., Lindenberg, S., & Salmivalli, C. (2009). An empirical test of bullies' status goals : Assessing direct goals, aggression, and prestige. *Aggressive Behavior, 35*, 57–67. doi : 10.1002/ab.20282
- Siyahhan, S., Aricak, O. T., & Cayirdak-Acar, N. (2012). The relation between bullying, victimization and adolescents' level of hopelessness. *Journal of Adolescence, 35*, 1053-1059. doi : 10.1016/j.adolescence.2012.02.011
- Strein, W., Hoagwood, K., & Cohn, A. (2003). School psychology : A public health perspective, I. Prevention, populations, and systems change. *Journal of School Psychology, 41*, 23-38. doi : 10.1016/S0022-4405(02)00142-5
- Swearer, S. M., & Doll, B. (2001). *Bullying in schools : An ecological framework*. Birmingham, NY : The Haworth Maltreatment Press.
- Taylor, C., Peter, T., Edkins, T., Campbell, C., Émond, G., & Saewyc, E. (2016). *Inventaire national des interventions des commissions scolaires pour soutenir le bien-être des élèves LGBTQ : Rapport Final*. Vancouver, C-B : Stigma and Resilience Among Vulnerable Youth Centre, Université de la Colombie-

Britannique. Repéré à <http://chairehomophobie.uqam.ca/upload/files/>

Inventaire_national_rapport_WEB.pdf

Thibault, S., Lavoie, K., & Chouinard, V. (2013). Les pratiques émergentes de lutte contre l'homophobie dans les milieux scolaires et jeunesse de l'Outaouais.

Reflets, 19(1), 153-184. doi : 10.7202/1018045ar

Ttofi, M. M., & Farrington, D.P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying : A systematic and meta-analytic review. *Journal of*

Experimental Criminology, 7, 27-56. doi : 10.1007/s11292-010-9109-1

Winter, L. B. (2011). *West Virginia school psychologists' attitudes toward gay and*

lesbian students. (Mémoire de maîtrise, Université Marshall). Repéré à

<http://mds.marshall.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1291&context=etd>

Tableau 4.1
Thèmes et sous-thèmes du protocole d'entretien

Thèmes	Sous-thèmes
Le problème d'ICH dans les écoles	Les formes d'ICH les plus fréquentes Les motifs des agresseurs Les conséquences de l'ICH Les dénonciations d'ICH
Les actions faites par les équipes-écoles	Les actions pour contrer l'ICH Les actions jugées efficaces Les actions jugées peu efficaces
Les recommandations	Les actions à privilégier Les contraintes à l'efficacité des actions

Tableau 4.2

Nombre de psychologues scolaires (N = 30) mentionnant des individus qui reçoivent les déclarations et qui dénoncent les actes d'ICH

Personnes	Thèmes de réponse	Fréquence
Reçoivent les déclarations	Enseignants	15
	Techniciens en éducation spécialisée	8
	Parents	7
	Surveillants	5
	Directions	4
	Psychoéducateurs	4
	Psychologues	2
	Orthopédagogues	1
	Travailleurs sociaux	1
	Aucune réponse	1
Dénoncent les actes	Élèves témoins	21
	Élèves victimes	17
	Parents	6
	Surveillants	4
	Enseignants	2
	Autres membres du personnel scolaire	1

Tableau 4.3

Nombre de psychologues scolaires (N = 30) nommant des actions efficaces et peu efficaces pour lutter contre l'ICH

Effet perçu	Thèmes de réponse	Fréquence
Efficaces	Sensibilisation sur la diversité sexuelle et de genre	13
	Dénonciation d'actes	5
	Sanctions disciplinaires	4
	Relation d'aide	4
	Formation du personnel scolaire	2
	Programme d'éducation à la sexualité	1
	Surveillance	1
	Tournées des classes en sensibilisation à l'intimidation	1
	Compilations statistiques sur l'intimidation	1
	Aucune réponse	10
Peu efficaces	Sensibilisation sur l'intimidation	8
	Sanctions disciplinaires	4
	Interventions individuelles ponctuelles	2
	Aucun suivi suite aux dénonciations	2
	Aucune action n'est efficace	2
	Aucune réponse	13

CHAPITRE V

DISCUSSION GÉNÉRALE

DISCUSSION GÉNÉRALE

Cette discussion générale rappelle les objectifs de cette thèse, les résultats les plus saillants de chacun des trois articles et le cadre théorique. Elle présente également les apports de la thèse, les limites de la thèse, les recommandations et les pistes ultérieures de recherche. Tout au long de notre démarche de recherche, nous avons tenté de répondre à la question suivante : « Quel sont les rôles des psychologues scolaires dans la lutte contre l'intimidation à caractère homophobe? (ICH) ». Les résultats nous ont permis non seulement de répondre à cette question, mais aussi d'ouvrir des interrogations plus larges sur les rôles des psychologues scolaires.

5.1 Objectifs de cette thèse

La présente thèse visait à explorer la diversité des expériences des psychologues scolaires québécois sur leur implication, leurs rôles et les actions des équipes-écoles destinées au soutien des élèves de minorités sexuelles et de genre (ÉMSG) qui sont victimes d'ICH. Les trois grandes questions de recherche de cette thèse sont : Quelles sont les perceptions des psychologues scolaires en ce qui concerne a) leur implication dans la lutte contre l'ICH? ; b) leurs rôles quant à l'ICH? et ; c) les actions des écoles concernant l'ICH?

5.2 Intégration des résultats

5.2.1 Expériences des psychologues scolaires sur leur implication quant à la lutte contre l'intimidation générale et l'intimidation à caractère homophobe

L'objectif de l'article 1 de cette thèse était de dresser le portrait de l'implication des psychologues scolaires québécois quant à la lutte contre l'intimidation générale et l'ICH dans les écoles secondaires, identifier les taux d'implication contre ces problèmes et révéler leur formation initiale et continue à cet égard. Pour cette première étude, nous nous sommes intéressés aux expériences de 43 psychologues scolaires dans les écoles secondaires puisque l'intimidation générale est davantage présente à cet ordre d'enseignement (Hymel et Swearer, 2015). Les résultats de cet article indiquent que les psychologues scolaires interviennent sur l'intimidation générale, mais peu sur l'ICH. Nos données révèlent aussi que les psychologues scolaires reçoivent peu de formation universitaire ou continue sur l'intimidation générale et encore moins sur l'ICH. L'ICH étant un problème qui n'a retenu l'attention des chercheurs que récemment (Espelage, 2016), il appert que peu de psychologues scolaires reçoivent de la formation initiale ou continue sur le sujet.

5.2.2 Expériences des psychologues scolaires relativement à leurs rôles quant à l'intimidation à caractère homophobe

L'objectif du deuxième article était de décrire les expériences des psychologues scolaires québécois relativement à leurs rôles concernant l'ICH et leurs recommandations à ce sujet. Les résultats dégagent un manque d'expérience en intervention relativement à l'ICH malgré les conséquences psychologiques sur les élèves et les rôles attendus des psychologues scolaires en matière de santé mentale (Chamberland, Richard et Bernier, 2013 ; Ordre des psychologues du Québec [OPQ], 2017). Comme le rapportent plusieurs participants dans leurs commentaires lors des entretiens, les psychologues scolaires desservent plusieurs écoles au cours d'une

même année (jusqu'à 11 selon nos données), ils sont inondés de demandes surtout reliées à l'évaluation et ils manquent de temps pour exercer l'ensemble des fonctions recommandées par l'OPQ (2007). Par ailleurs, les psychologues scolaires semblent recevoir peu de demandes de consultation relatives à l'ICH. Selon Rigby et Barnes (2002), la perception qu'ont les élèves victimes d'intimidation générale et d'ICH des membres du personnel scolaire influencerait la probabilité qu'ils approchent ces derniers. Plus précisément, ces élèves vont recourir à une personne de confiance pour dénoncer ou obtenir un soutien. Il est possible que, les élèves ne connaissant pas les psychologues scolaires ou leurs fonctions, ils ne voient pas ces derniers comme des ressources accessibles dans leur milieu.

Plusieurs participants de la présente étude se considèrent insuffisamment outillés pour intervenir contre l'ICH puisqu'ils disposent non seulement de peu de formation mais aussi de peu d'expérience professionnelle dans ce domaine. Cette étude révèle donc un décalage entre les rôles professionnels souhaités et la formation reçue en matière d'intimidation générale et d'ICH. Les psychologues souhaiteraient offrir leur expertise en intervention ainsi qu'en consultation notamment auprès des intervenants, des enseignants ou de la direction sur les décisions à prendre relativement à l'ICH. Mais la volonté d'intervention des psychologues scolaires semble limitée par leurs conditions de travail.

5.2.3 Perceptions des psychologues scolaires sur les actions des écoles pour lutter contre l'intimidation à caractère homophobe

L'objectif du troisième article de la présente thèse était de recueillir les expériences de psychologues scolaires québécois sur les effets de l'ICH et sur les actions des équipes-écoles à privilégier pour contrer ce problème. Les résultats de cette thèse montrent que les psychologues connaissent les effets dévastateurs de l'ICH dans les écoles, mais qu'ils manquent de connaissances sur les actions à

privilégier pour la contrer. La tolérance zéro et les sanctions disciplinaires sont jugées efficaces par certains participants et peu efficaces par d'autres. Pourquoi cette divergence d'opinion entre les participants? Il est possible que les modalités de mise en œuvre de ces mesures diffèrent d'une école à l'autre ce qui aurait pu influencer leurs réponses.

Plusieurs guides d'intervention contre l'homophobie ou la transphobie destinés aux membres du personnel scolaire afin de les outiller à œuvrer auprès des ÉMSG sont disponibles au Québec (Chamberland, Émond, Julien, Otis et Ryan, 2010). Ce sont des guides d'intervention qui s'associent à des programmes d'intervention de type universel (toute l'école). Plusieurs participants de la présente étude disent ne pas savoir si les actions de lutte dans leurs écoles sont efficaces. À cet effet, selon certains participants, l'absence de compilations statistiques sur l'effet des programmes ou des plans d'intervention ne permet pas de bien saisir l'efficacité des actions contre l'ICH.

Certains participants nomment les activités de sensibilisation à la diversité sexuelle et de genre ainsi qu'à l'homophobie et la transphobie comme des actions à privilégier pour lutter contre l'ICH. Selon la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (2007), les obstacles à la lutte contre l'ICH dans les écoles sont, entre autres, le contexte religieux dans la famille ou à l'école, le manque de connaissances ou de soutien du personnel enseignant, ainsi que les préjugés et l'ignorance. Sachant qu'en Amérique du Nord, l'intimidation débute au préscolaire, atteint son maximum au début du secondaire et diminue vers la fin du secondaire (Hymel et Swearer, 2015), à partir de quelle année scolaire ce sujet devrait-il être abordé dans un contexte de sensibilisation?

Les résultats de la présente thèse soulèvent la question suivante : Quelle est la distinction entre les interventions contre l'intimidation générale et l'ICH? Comme ces

deux types d'intimidation partagent plusieurs éléments communs, il est possible que les interventions contre ces deux problèmes se ressemblent.

5.3 Cadre théorique : le modèle écosystémique de Bronfenbrenner

La présente thèse s'appuie sur le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979). Ce modèle, qui comporte divers niveaux, fournit un cadre utile pour examiner les facteurs de risque et de protection des ÉMSG contre l'ICH (Hong et Garbarino, 2012 ; Hong, Lee, Lee, Lee et Garbarino, 2013).

Dans une conception écosystémique d'ICH où l'élève (agresseur, victime ou témoin d'ICH) représente l'ontosystème au centre du modèle, des interactions existent entre ce dernier et son milieu scolaire. Selon Hong et Garbarino (2012), le microsystème *environnement scolaire* comprend les différents membres du personnel scolaire responsables de la sécurité de l'élève. La victime d'ICH éprouve souvent des conséquences sur les plans psychologique et scolaire (Chamberland et al., 2010). Ces conséquences pourraient s'accroître si les comportements d'ICH ne sont pas dénoncés. Théoriquement, les psychologues scolaires font partie du mésosystème. Toutefois, les résultats de cette thèse indiquent qu'ils sont peu impliqués dans la lutte contre l'ICH et dans certains cas, absents du modèle écosystémique. De plus, nos résultats révèlent que les élèves victimes d'ICH dénoncent surtout leurs agresseurs ou leurs gestes auprès des enseignants et des techniciens en éducation spécialisée avec qui ils ont déjà un lien de confiance. Comme l'intimidation est complexe, les psychologues scolaires doivent bien connaître le système scolaire afin d'intervenir auprès des élèves lorsqu'ils dénoncent l'ICH.

Les résultats de la présente étude éclairent une partie spécifique du modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979), soit le microsystème. Plus précisément, il semble que les écoles doivent gérer plusieurs dossiers tels que l'environnement

physique, les ressources financières, matérielles et informationnelles, la vie étudiante, les technologies de l'information et des communications, ainsi que les innovations pédagogiques. Les écoles sont aussi confrontées à des problèmes qui ne peuvent pas forcément être réglés (Lalancette, 2014). Ainsi, elles semblent disposer d'une capacité restreinte quant à l'organisation des services éducatifs complémentaires relativement à l'ICH. Il serait alors important d'examiner le microsysteme *école* en profondeur puisqu'il doit répondre aux besoins de l'élève impliqué à l'ICH. En ce sens, il pourrait être intéressant de concevoir une étude descriptive, avec un échantillon d'une dizaine d'écoles, évaluant la dynamique et la structure d'intervention quant à l'intimidation dans ces milieux. L'usage de groupes de discussion (focus groups) permettrait ainsi de représenter le psychologue scolaire et les autres acteurs scolaires comme des éléments d'un système plus large. Il paraît nécessaire d'analyser les facteurs qui limitent ou facilitent l'exercice d'intervention contre l'intimidation générale et l'ICH. Une étude ultérieure dans laquelle ce professionnel serait placé théoriquement au centre du modèle écosystémique, soit dans l'ontosystème, permettrait d'explorer les différents rôles potentiels du psychologue scolaire à la lumière des divers niveaux de systèmes qui l'entourent et des contraintes qui balisent l'exercice de ses fonctions.

5.4 Apports de l'étude

Cette thèse est réalisée selon deux méthodes : une enquête descriptive et une étude qualitative par entretien. Les méthodes de type qualitatif s'adressent à l'expérience personnelle et subjective des participants, à leurs émotions, leurs motivations et leur vie intérieure (Luhmann, 2006). Ces méthodes favorisent la découverte de nouvelles connaissances, compréhensions, théories et expériences, ainsi que la construction de l'expérience sociale de par leur caractère inductif (Kral, 2008).

La présente thèse fournit un éclaircissement sur la profession de psychologue en milieu scolaire et contribue au développement des connaissances quant à l'ICH. À notre connaissance, cette thèse est la première étude québécoise sur les expériences des psychologues scolaires quant à l'ICH. La diffusion des résultats de cette thèse contribuera à la transmission des savoirs sur l'état des lieux concernant le rôle du psychologue scolaire relativement à l'ICH, et ce plus spécifiquement auprès des acteurs du monde de l'éducation.

5.5 Limites de l'étude

La grille d'entretien présente la limite principale de l'étude. Comme les psychologues scolaires interviennent peu dans les cas d'ICH, il est possible qu'ils aient répondu aux questions en fonction de leurs connaissances générales plutôt qu'en fonction de leur expérience professionnelle. Aussi, lors des entretiens, il semble que plusieurs participants se concentraient sur l'intimidation générale plutôt que de répondre en fonction de l'ICH. Suite aux entretiens et avec un recul sur les résultats, nous réalisons que nous aurions dû intégrer des sous-questions à la grille d'entretien, soit « vos réponses aux questions d'entretien se rapportent-elles à l'intimidation générale ou à l'ICH? » et « pourquoi répondez-vous en fonction de (*l'intimidation générale / l'ICH*)? » Cette démarche aurait permis de contextualiser leurs réponses et d'interpréter leur sens plus aisément. Par ailleurs, les psychologues interrogés font peu d'interventions contre l'ICH, ce qui limite ainsi leurs réponses aux questions d'entretien. Ainsi, certaines questions n'ont pas permis à des participants de donner une réponse. Aussi, alors qu'aucune question de la grille d'entretien ne portait sur les rôles généraux des psychologues scolaires, nous avons obtenu plusieurs commentaires sur ces rôles. Ces données, n'étant pas directement liées au sujet de recherche n'ont pu être traitées formellement.

La psychologie est devenue une profession qui attire surtout les femmes (Willyard, 2011). Certains écrits rapportent des différences en fonction du sexe des psychologues scolaires dans leurs attitudes envers les personnes de minorités sexuelles (Choi, Thul, Berenhaunt, Suerken et Norris, 2006) alors que d'autres n'indiquent aucune différence (Perry, 2010 ; Savage, Prout et Chard, 2004 ; Winter, 2011). Bien que la proportion des participants *hommes/femmes* de la première étude de cette thèse reflète la proportion des psychologues scolaires *hommes/femmes* au Québec, nous n'avons pas eu suffisamment d'hommes pour procéder à des analyses comparatives selon le sexe des participants. Pour cette raison, il faut tenir compte du nombre restreint d'hommes ($n = 9$) comparativement aux femmes ($n = 34$) dans l'interprétation des résultats. Pareillement, au début de la deuxième étude, nous avions prévu des analyses comparatives entre les profils de réponse des participants hommes ($n = 15$) et femmes ($n = 15$). Toutefois, les hommes ont donné sensiblement le même contenu de réponse aux questions d'entretien que les femmes. De plus, plusieurs questions n'ont pas été répondues tant par les participants masculins que féminins. En ce sens, l'analyse s'est plutôt centrée sur les thèmes émergeant globalement des entretiens sur les expériences des psychologues scolaires quant à l'ICH.

5.6 Recommandations

Pour les étudiants au doctorat en psychologie, il serait pertinent de recevoir une formation quant à l'intimidation générale et l'ICH dès le premier stage clinique, qui a généralement lieu dans le centre de services de consultation universitaire. Une telle formation lors de ce premier stage permettrait à ces étudiants d'offrir un soutien auprès des jeunes ayant vécu ce type de problèmes et développer des compétences professionnelles à cet effet.

Compte tenu de leurs connaissances en recherche, en intervention, en consultation et relatif au développement psychologique de l'enfant, les psychologues scolaires semblent qualifiés pour offrir du soutien d'intervention directe contre l'ICH aux élèves de l'école. En ce sens, les écoles devraient faire connaître les psychologues scolaires afin que les élèves puissent aisément les situer dans l'école et comprendre leurs rôles en regard de l'ICH. De plus, il nous paraît important de profiter de l'expertise en recherche des psychologues scolaires en leur attribuant un rôle d'évaluation des actions de lutte contre l'intimidation générale et l'ICH sur une base régulière.

Les participants de la présente étude désirent offrir du soutien au moyen de mesures de sensibilisation quant à l'ICH. S'ils recevaient une formation sur le sujet, les psychologues scolaires seraient en mesure de contribuer aux actions de sensibilisation dans leurs écoles tant auprès des élèves que des membres du personnel scolaire. Par ailleurs, l'association professionnelle des psychologues scolaires (AQPS) devrait jouer un rôle dans la reconnaissance de la contribution des psychologues scolaires pour leur apport dans la lutte contre l'ICH, l'intimidation ou dans l'élaboration de mesures de sensibilisation quant à la diversité sexuelle et de genre. Il pourrait être intéressant de remettre un prix d'honneur aux psychologues scolaires qui auraient fait avancer le dossier d'ICH dans leurs écoles. Cette occasion permettrait un réseautage entre professionnels et des échanges sur le sujet parmi les membres de cette association provinciale.

Il semble que l'AQPS (2018) est bien au courant des difficultés qu'engendre l'intimidation dans les écoles, ayant publié et diffusé de l'information sur le sujet auprès de ses membres. Cette association a d'ailleurs publié un dossier sur l'intimidation entre enfants ainsi qu'un bulletin de liaison sur l'intimidation. Ces publications proposent, entre autres, une série de réflexions sur l'intimidation et rapportent diverses expériences pour lutter contre ce problème dans des écoles au

Québec. Il serait aussi important que cette association sensibilise ses membres sur les enjeux des ÉMSG, la diversité sexuelle ou de genre ainsi que l'ICH. L'AQPS pourrait peut-être établir des partenariats auprès d'agences ou de centres de recherche pour, notamment, promouvoir auprès de ses membres des moyens de s'impliquer dans la lutte contre l'ICH dans leurs écoles.

5.7 Pistes de recherche

Les résultats de cette thèse ont des retombées en ce qu'ils suggèrent des pistes de recherche pouvant mieux éclairer l'ICH, un sujet d'actualité complexe (Espelage, 2014 ; Hong et Garbarino, 2012). Selon nos recherches sur des bases de données, peu d'études sur les expériences rapportées par les psychologues scolaires vis-à-vis l'ICH sont publiées. Selon Espelage (2016), il est essentiel d'aborder l'orientation sexuelle, le sexe, le genre et l'expression de genre dans les prochaines communications scientifiques relativement à l'ICH dans les revues de psychologie scolaire.

À côté des possibilités de recherches ultérieures sur la fonction du psychologue scolaire abordées dans la section théorique de la présente discussion générale, des études qualitatives ultérieures sur les expériences par d'autres professionnels scolaires, tels que les psychoéducateurs ou les techniciens en éducation spécialisée, quant à l'ICH permettrait d'investiguer leurs rôles ainsi que de créer un portrait plus global des interventions en place et de celles à prioriser. Une telle étude pourrait aussi aborder leurs attentes relativement aux services offerts par les psychologues. Dans la même optique, une étude quantitative future à base de questionnaires auprès des élèves sur leurs expériences des actions faites par les équipes-écoles pour lutter contre l'ICH pourrait être abordée. Dans le même ordre d'idées, il semble pertinent d'examiner le rôle des intervenants face au phénomène de cyberintimidation à caractère homophobe sous l'angle de l'ère des réseaux sociaux étant donné que les appareils électroniques sont couramment employés par des

élèves. Finalement, les psychologues participants ont fait plusieurs commentaires sur l'ensemble de leurs rôles professionnels lors des entretiens. Cependant, ces commentaires n'ont pas été recueillis à partir de questions posées systématiquement à l'ensemble des participants. Ainsi, une étude investiguant la diversité des rôles actuels des psychologues scolaires serait à privilégier.

APPENDICE A

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 4: sciences humaines) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la politique de l'UQAM sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains (politique no 54).

Titre du projet: Étude exploratoire des perceptions des psychologues scolaires sur l'intimidation à caractère homophobe

Nom de l'étudiant: René-Marc LAVIGNE

Programme d'études: Doctorat en psychologie

Direction de recherche: Georgette GOUPIL

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au Comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Thérèse Bouffard
Présidente du CERPE 4 : Faculté des sciences humaines
Professeure, Département de psychologie

APPENDICE B

LETTRE DE SOLLICITATION DESTINÉE AUX PARTICIPANTS

Étude exploratoire des expériences des psychologues scolaires sur l'intimidation à caractère homophobe

Projet de thèse doctoral mené par René-Marc Lavigne, sous la direction de Georgette Goupil, Ph.D. et Danielle Julien, Ph. D., professeures au département de psychologie de l'UQAM

Chère Madame, cher Monsieur,

Comme vous le savez sans doute, l'une des difficultés à laquelle doivent faire face les adolescents dans les écoles est celle de l'intimidation. Ceci est particulièrement vrai pour les jeunes de minorités sexuelles.

Peu d'études ont porté sur les attitudes, les connaissances et les interventions des psychologues scolaires pour venir en aide aux jeunes de minorités sexuelles, malgré son importance dans les milieux scolaires. Afin de répondre à ce besoin, une recherche doctorale est en cours. Son objectif est de s'interroger sur les expériences des psychologues scolaires par rapport à la problématique d'intimidation à caractère homophobe. Elle vise à explorer la diversité des expériences des psychologues dans les écoles secondaires, à identifier leurs rôles, leurs besoins ainsi que leur compréhension de cette problématique.

Pour ce faire, je suis à la recherche de participantes et de participants acceptant d'effectuer un entretien d'environ 90 minutes en face à face. Les

participantes et participants auront à répondre à des questions concernant les actions faites par les équipes-écoles, leur rôle d'intervenant et leur formation à l'égard de la problématique d'intimidation à caractère homophobe.

Pour participer à cette étude, vous devez remplir les conditions suivantes :

Vous devez être psychologue et :

1. Exercer dans une école secondaire comme psychologue à temps plein ou à temps partiel.

Les informations recueillies seront traitées en tout anonymat. Les personnes se portant volontaires pourront se retirer de ce projet en tout temps.

Pour obtenir de plus amples informations, veuillez me contacter par courriel à l'adresse lavigne.rene-marc@courrier.uqam.ca ou par téléphone au 613-255-2572.

Pour participer à l'étude, veuillez me laisser votre nom, votre adresse complète ainsi que votre numéro de téléphone.

Votre implication serait très précieuse pour permettre une meilleure connaissance des besoins et de l'expérience des psychologues scolaires.

Merci d'avance pour votre appui.

René-Marc Lavigne

Doctorant en psychologie

Université du Québec à Montréal

Nom :

Adresse complète :

Numéro de téléphone :

Adresse courrier électronique :

APPENDICE C

QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE DE LA PREMIÈRE ÉTUDE

Étude exploratoire des expériences des psychologues scolaires sur l'intimidation à caractère homophobe

Veillez remplir le questionnaire ci-joint.

1. Avez-vous travaillé comme psychologue scolaire dans une ou des écoles secondaires pendant les deux dernières années?
 - Oui – veuillez poursuivre à la question 2.
 - Non – ceci met fin à votre participation au sondage puisque cette question est associée à un critère d'inclusion de cette étude. Merci de votre collaboration.

2. Veuillez indiquer votre sexe.
 - Femme Homme

3. Veuillez indiquer votre âge.

4. Veuillez indiquer votre dernier diplôme obtenu en psychologie.
 - Maitrise Doctorat

5. Veuillez indiquer l'année où vous êtes devenu membre de l'Ordre des psychologues du Québec (OPQ).

6. Pendant combien d'années avez-vous travaillé comme psychologue scolaire dans les écoles secondaires?

7. Au cours des deux dernières années, combien de jours complets par semaine en moyenne avez-vous travaillé comme psychologue dans les écoles secondaires?

8. À votre connaissance, quel acteur scolaire intervient le plus souvent contre

l'intimidation? (P. ex., les psychologues, les psychoéducateurs, les directions scolaires, les travailleurs sociaux, les conseillers d'orientation, les enseignants, autres.) *Une ou plusieurs réponses sont possibles.*

Un étudiant est intimidé quand un ou plusieurs autres étudiants se moquent de lui et le traitent d'un nom blessant; l'ignorent complètement ou le rejettent volontairement de leur groupe d'amis ou d'activités; le frappent, le poussent, le bousculent ou l'enferment dans un local; racontent ou écrivent des messages, répandent de fausses rumeurs à son sujet et cherchent à amener d'autres étudiants à le rejeter; font d'autres choses blessantes du même genre (Olweus, 1994).

9. À quelle fréquence annuelle estimez-vous avoir fait une activité d'intervention directe (par exemple, une rencontre individuelle) concernant l'intimidation au sens large dans les écoles secondaires au cours des deux dernières années?

Auprès d'un ou de plusieurs intimidateurs (agresseurs) garçons _____

Auprès d'une ou de plusieurs intimidatrices (agresseurs) filles _____

Auprès d'une ou de plusieurs victimes garçons _____

Auprès d'une ou de plusieurs victimes filles _____

10. À quelle fréquence annuelle estimez-vous avoir fait de l'intervention indirecte (par exemple, un accompagnement d'un autre intervenant qui était en lien de confiance avec un élève) concernant l'intimidation au sens large dans les écoles secondaires au cours des deux dernières années?
-

11. À quelle fréquence annuelle estimez-vous avoir participé à l'élaboration d'activités de prévention (par exemple, une activité de sensibilisation) concernant l'intimidation au sens large auprès d'un groupe d'élèves dans les écoles secondaires au cours des deux dernières années?
-

12. À quelle fréquence annuelle estimez-vous avoir participé à l'élaboration d'activités de prévention (par exemple, une activité de sensibilisation) concernant l'intimidation au sens large auprès de tous les élèves dans les écoles secondaires au cours des deux dernières années?

13. À quelle fréquence annuelle estimez-vous avoir offert de la consultation (par exemple, une activité de formation) concernant l'intimidation au sens large auprès de membres du personnel scolaire au cours des deux dernières années?

14. Dans le cadre du cursus académique menant à l'obtention du diplôme qui vous a permis de joindre l'Ordre des psychologues du Québec, combien d'heures de formation abordant l'intimidation au sens large vous ont été offertes?

15. Parmi ces heures, combien ont été effectuées?

16. Combien d'heures de formation abordant l'intimidation au sens large vous ont été offertes au cours des deux dernières années?

17. Parmi ces heures, combien ont été effectuées?

L'intimidation à caractère homophobe vise les jeunes de minorités sexuelles (toute personne de 12 à 18 ans, qui s'identifie comme lesbienne, gaie, bisexuelle, transsexuelle, transgenre ou en questionnement concernant son orientation sexuelle ou dont l'apparence ou le comportement ne se conforme pas aux stéréotypes de la masculinité ou de la féminité).

18. À quelle fréquence annuelle estimez-vous avoir fait une activité d'intervention directe concernant l'intimidation à caractère homophobe dans les écoles secondaires au cours des deux dernières années?

Auprès d'un ou plusieurs intimidateurs (agresseurs) — garçons _____

Auprès d'une ou plusieurs intimidatrices (agresseurs) — filles _____

Auprès d'une ou de plusieurs victimes-garçons _____

Auprès d'une ou de plusieurs victimes-filles _____

19. À quelle fréquence annuelle estimez-vous avoir fait de l'intervention indirecte concernant l'intimidation à caractère homophobe dans les écoles secondaires, au cours des deux dernières années?

20. À quelle fréquence annuelle estimez-vous avoir participé à l'élaboration d'activités de prévention concernant l'intimidation à caractère homophobe auprès d'un groupe d'élèves dans les écoles secondaires au cours des deux dernières années?

21. À quelle fréquence annuelle estimez-vous avoir participé à l'élaboration d'activités de prévention concernant l'intimidation à caractère homophobe auprès de tous les élèves dans les écoles secondaires au cours des deux dernières années?

22. À quelle fréquence annuelle avez-vous offert de la consultation concernant l'intimidation à caractère homophobe auprès de membres du personnel scolaire au cours des deux dernières années?

23. Combien d'heures de formation abordant l'intimidation à caractère homophobe vous ont été offertes dans le cadre du cursus académique menant à l'obtention du diplôme qui vous a permis de joindre l'Ordre des psychologues du Québec?

24. Parmi ces heures, combien ont été effectuées?

25. Combien d'heures de formation abordant l'intimidation à caractère homophobe vous ont été offertes au cours des deux dernières années?

26. Parmi ces heures, combien ont été effectuées?

27. Combien d'heures de formation abordant la sexualité ou les stéréotypes vous ont été offertes dans le cadre du cursus académique menant à l'obtention du diplôme qui vous a permis de joindre l'Ordre des psychologues du Québec?

28. Parmi ces heures, combien ont été reçues?

29. Combien d'heures de formation abordant la sexualité ou les stéréotypes vous ont été offertes au cours des deux dernières années?

30. Parmi ces heures, combien ont été reçues?

31. Veuillez nous faire part de vos commentaires, s'il y a lieu.

Cette étude comporte un deuxième volet pour lequel je suis à la recherche de participantes et de participants acceptant d'effectuer une entrevue d'environ 90 minutes en face à face ou par moyen virtuel. Les participantes et participants auront à répondre à des questions concernant les actions des écoles, leur rôle d'intervenant et la formation à l'égard de l'intimidation.

Si cela pouvait vous intéresser, veuillez compléter la prochaine section en indiquant votre nom, votre adresse courriel et votre numéro de téléphone. Nous vous joindrons par téléphone ou courriel ultérieurement pour vous fournir d'autres informations liées à cette étape.

Votre nom et votre prénom :

Votre adresse courriel :

Votre numéro de téléphone :

APPENDICE D

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES PARTICIPANTS

Formulaire de consentement libre et éclairé

Titre de la recherche :

Étude exploratoire des expériences des psychologues scolaires sur l'intimidation à caractère homophobe

Chercheur :

René-Marc Lavigne, étudiant au doctorat, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal, (613) 255-2572, lavigne.rene-marc@courrier.uqam.ca

Directrices de recherche :

Georgette Goupil, Professeure, Département de Psychologie, Faculté des sciences humaines, Université du Québec à Montréal, (514) 987-3000, poste 3591, goupil.georgette@uqam.ca

Danielle Julien, Professeure, Département de Psychologie, Faculté des sciences humaines, Université du Québec à Montréal, julien.danielle@uqam.ca

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. But général du projet

Vous êtes invité, invitée à prendre part à un projet visant à mieux comprendre les expériences des psychologues scolaires quant à leur expérience, leurs rôles et leurs besoins comme intervenant auprès des jeunes victimes d'intimidation à caractère homophobe.

2. Tâches qui vous seront demandées

Votre participation à ce projet consiste à donner une entrevue individuelle durant laquelle il vous sera demandé de décrire, entre autres choses, votre expérience en tant que psychologue scolaire dans le contexte de lutte contre l'intimidation à caractère homophobe. Cette entrevue sera enregistrée numériquement avec votre autorisation et devrait durer environ 90 minutes. Le lieu et le moment de l'entrevue seront déterminés avec le chercheur, selon vos disponibilités. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier.

3. Moyens de diffusion

Les résultats de cette recherche seront publiés dans une dissertation doctorale et dans un article scientifique qui sera soumis à une revue savante.

Si vous le souhaitez, les résultats de la présente recherche vous seront communiqués ultérieurement.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à une meilleure compréhension de l'expérience des psychologues scolaires qui travaillent auprès de jeunes victimes d'intimidation à caractère homophobe. Il n'y a pas de risque particulier associé à votre participation à cette rencontre. Vous devez cependant prendre conscience que certaines questions pourraient raviver des émotions désagréables liées à une expérience personnelle que vous avez peut-être mal vécue. Une ressource d'aide appropriée pourra vous être proposée si vous souhaitez discuter de votre situation. Vous pourrez à tout moment refuser de répondre à une question ou même mettre fin à l'entrevue sans avoir à vous justifier. Il est de la responsabilité du chercheur de suspendre ou de mettre fin à l'entrevue si cette personne estime que votre bien-être est menacé.

5. Anonymat

Les renseignements personnels que vous nous donnerez demeureront anonymes. Aucune information permettant de vous identifier directement ou indirectement, ou votre lieu de travail d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Seule la personne responsable du projet et sa direction de recherche auront accès à l'enregistrement de votre entrevue et au contenu de sa transcription. Vous pouvez choisir un pseudonyme, ce qui garantira votre anonymat. Le matériel de recherche (enregistrement audionumérique et transcription codée) ainsi que votre formulaire de consentement et votre formulaire de renseignements personnels seront conservés séparément sous clé par la personne responsable du projet pour la durée totale du projet. Les enregistrements ainsi que les formulaires seront détruits 5 ans après les dernières publications des résultats de recherche.

6. Droit de retrait

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche après l'entrevue, vous pouvez communiquer avec le chercheur, au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre participation implique également que vous acceptez que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

7. Compensation financière

Votre participation à ce projet est offerte gratuitement.

8. Questions sur le projet et sur vos droits

Vous pouvez contacter la personne responsable du projet pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec la direction de recherche des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que personne participant à la recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants (CERPÉ) de la Faculté des sciences humaines de l'UQAM. Pour toute question ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter la présidente du comité par l'intermédiaire de la coordonnatrice du CERPÉ, Anick Bergeron, au 514-987-3000, poste 3642, ou par courriel à l'adresse suivante : bergeron.anick@uqam.ca.

Votre collaboration est importante pour la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

B) CONSENTEMENT

J'ai pris connaissance des informations ci-dessus et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je n'ai pas d'autres questions concernant ce projet ainsi que ma participation. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la personne responsable du projet.

Je souhaite être informé des résultats de la recherche lorsqu'ils seront disponibles :

oui non

Nom et prénom en lettres moulées, et coordonnées

Signature de la participante, du participant

Date

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages et les inconvénients de l'étude et avoir répondu autant que je sache aux questions posées.

Signature de la personne responsable

Date

APPENDICE E

FORMULAIRE DE RENSEIGNEMENTS PERSONNELS

Étude exploratoire des expériences des psychologues scolaires sur l'intimidation à caractère homophobe

Date : _____ Code numérique : _____

Profil du répondant

1. Votre sexe :

- Un homme
- Une femme

2. Votre âge :

3. Votre dernier diplôme obtenu en psychologie :

- Maitrise
- Doctorat

4. L'année d'obtention de votre dernier diplôme en psychologie :

5. Votre spécialisation principale en psychologie aux cycles supérieurs :

- Veuillez la spécifier : _____
- Aucune spécialisation/ ne s'applique pas

6. Votre année d'entrée à l'Ordre ou le Collège des psychologues de votre province :

7. Vous travaillez dans les écoles secondaires :

- Publiques
- Privées

8. Vous travaillez dans les écoles secondaires :

- Ordinaires
- Spécialisées, veuillez indiquer la clientèle étudiante :

9. Vos langues utilisées au travail :

- Français
- Anglais
- Autres langues, veuillez les spécifier :

10. Dans quelle ville ou village et région du Québec se situe l'école dans laquelle vous pratiquez? (Si vous pratiquez dans plus d'une école, veuillez répondre en fonction de l'établissement dans lequel vous travaillez le plus de jours complets par semaine)

Ville ou village : _____

Région du Québec : _____

13. Depuis combien d'années avez-vous travaillé comme psychologue scolaire dans les écoles secondaires?

14. Parmi ces années, combien ont été travaillées à temps plein et à temps partiel?

Années à temps plein : _____

Années à temps partiel : _____

15. Au cours de la dernière année, combien de jours complets par semaine en moyenne avez-vous travaillé comme psychologue dans les écoles secondaires ordinaires et spécialisées?

Écoles ordinaires : _____

Écoles spécialisées : _____

16. Au cours de la dernière année, combien de demandes de service reliées à l'intimidation à caractère homophobe, nommé comme tel ou non au départ, estimez-vous avoir reçues?

17. Avez-vous une pratique privée?

Oui

Non

18. Au cours de la dernière année, quelles commissions scolaires avez-vous desservies?

19. Au cours de la dernière année, quelles écoles secondaires avez-vous desservies? (veuillez indiquer le nombre approximatif d'élèves fréquentant chaque école) :

	Nom de l'école secondaire	Nombre approximatif d'élèves fréquentant l'école
École 1		
École 2		
École 3		
École 4		

APPENDICE F

GRILLE D'ENTRETIEN

Étude exploratoire des expériences des psychologues scolaires sur l'intimidation à caractère homophobe

Introduction d'usage : « Bonjour et merci d'avoir accepté de participer à cette étude sur les expériences des psychologues scolaires sur l'intimidation à caractère homophobe ».

La problématique de l'intimidation à caractère homophobe dans les écoles

1. Dans l'école (ou les écoles) où vous travaillez, quelles formes d'intimidation à caractère homophobe les intimidateurs emploient-ils, en général? (par exemple, des formes physiques comme des bousculades ou des formes verbales comme des moqueries)
 - a. Les formes diffèrent-elles selon le sexe des intimidateurs? Si oui, en quoi sont-elles différentes?
2. Selon vous, quels sont les motifs de ces intimidateurs pour intimider d'autres élèves?
3. Selon vous, quelles sont les conséquences des actes d'intimidation à caractère homophobe sur les victimes?
 - a. Ces conséquences diffèrent-elles selon le sexe des victimes? Si oui, en quoi sont-elles différentes?
4. Qui dénonce généralement les actes d'intimidation?
 - a. À qui cette (ces) personne(s) dénoncent-elles ces actes? (la direction, un enseignant, un professionnel, un surveillant d'élèves, un parent, un autre élève témoin, etc.)

Les actions faites par les équipes-écoles

5. Quelles mesures ou initiatives contre l'intimidation à *caractère homophobe* existent dans vos écoles?
 - a. Qui en est responsable?
6. Parmi ces mesures ou initiatives, lesquelles percevez-vous comme étant les plus efficaces?

7. Parmi ces mesures ou initiatives, lesquelles percevez-vous comme étant les moins efficaces?

La formation des psychologues scolaires

8. Quelle préparation universitaire ou professionnelle avez-vous reçue concernant l'intimidation?
 - a. Comprenait-elle un volet sur l'intimidation à caractère homophobe?
9. Croyez-vous que la formation que vous avez reçue concernant l'intimidation à caractère homophobe vous a suffisamment outillé pour intervenir auprès des jeunes concernés? Si non, de quelle(s) formation(s) supplémentaire(s) estimez-vous avoir besoin ?

L'expérience des psychologues scolaires

10. D'où proviennent vos demandes de service concernant l'intimidation à caractère homophobe (de l'élève même, d'un enseignant, de la direction, d'un parent, etc.)?
11. Comment définissez-vous votre rôle en tant que professionnel dans le milieu scolaire concernant l'intimidation à caractère homophobe et comment se distingue-t-il de celui d'autres professionnels scolaires (psychoéducateurs, etc.)?
12. Comment vous sentez-vous dans votre rôle professionnel auprès d'élèves appartenant aux minorités sexuelles?
13. Quelles seraient vos interventions contre l'intimidation à caractère homophobe auprès d'élèves garçons et filles?
14. Quelles seraient vos interventions contre l'intimidation à caractère homophobe auprès :
 - a. de victimes?
 - b. d'agresseurs?
 - c. de témoins?
15. En tant que (*homme/femme*), comment croyez-vous que votre sexe influence vos interventions auprès des jeunes impliqués à l'intimidation à caractère homophobe?

Les recommandations des psychologues scolaires

16. Quelles mesures ou initiatives les écoles devraient-elles privilégier pour lutter contre l'intimidation à caractère homophobe?
17. Selon vous, comment les psychologues scolaires peuvent-ils contribuer concrètement à l'efficacité de ces mesures ou initiatives?
18. Quelles seraient les contraintes à l'implantation ou à l'efficacité de ces mesures ou initiatives?
19. À la lumière de votre expérience, que souhaiteriez-vous partager au sujet de l'intimidation à caractère homophobe :
 - a. À d'autres psychologues?
 - b. Aux directions scolaires?
 - c. Aux enseignants?
 - d. Aux parents?
 - e. Aux élèves fréquentant l'école?
20. Auriez-vous autre chose à partager de votre expérience?

APPENDICE G

FORMULAIRE DE CONFIDENTIALITÉ

Formulaire de confidentialité

Titre de la recherche :

Étude exploratoire des expériences des psychologues scolaires sur l'intimidation à caractère homophobe

Chercheur :

René-Marc Lavigne, étudiant au doctorat, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal, (514) 987-3000 poste 59078, lavigne.rene-marc@courrier.uqam.ca

Directrices de recherche :

Georgette Goupil, Professeure, Département de Psychologie, Faculté des sciences humaines, Université du Québec à Montréal, (514) 987-3000, poste 3591, goupil.georgette@uqam.ca

Danielle Julien, Professeure, Département de Psychologie, Faculté des sciences humaines, Université du Québec à Montréal, julien.danielle@uqam.ca

En tant qu'assistant (e) de recherche, je m'engage à respecter la confidentialité des informations recueillies dans cette étude. Ainsi, toute information relative à la recherche ou aux participants ne doit être partagée qu'avec René-Marc Lavigne. Pour toutes questions, je pourrai communiquer avec ce dernier au (613) 255-2572.

Signature de l'assistant (e) de recherche

Date

Nom et prénom en lettres moulées

APPENDICE H

EXEMPLE DE GRILLE DE CODIFICATION

Question 2 Motifs des intimidateurs	Quête de pouvoir	Statut social	Préjugés face aux personnes de minorités sexuelles	En questionne ment face à sa propre orientation sexuelle	Dénigremen t / Jalousie	Aucune réponse (4)
Part. PE1			« Y a beaucoup la mentalité familiale qui va venir en compte. Pis des fois, y ont juste appris à réagir comme ça, par imitation. L'oncle, le père, les principaux modèles, si je peux dire, qui agissaient comme ça. » (Q2PE1E1)			
Part. PE2	« Générale ment c'est toujours la crainte de la différence. » (Q2PE2E 1)	« Normaleme nt c'est le fait qu'ils ne veulent pas se faire associer avec l'autre personne. » (Q2PE2E2)	« Des motifs religieux. » (Q2PE2E3)			
Part. PE3			« Il y a certains jeunes qui ont ces propos là parce que ça a été nourri des vieilles ...			

APPENDICE I

INDICES DU KAPPA DE COHEN

Liste des indices du Kappa de Cohen obtenus pour chaque thème de réponse

Thème de réponse	Indice du Kappa de Cohen obtenu
<i>Article 2</i>	
10	.96
11	.96
14a	1.0
14b	.86
14c	.87
15	.84
17	1.0
19a	.91
19b	.95
19c	.83
19d	.85
<i>Article 3</i>	
1	.95
2	.94
3	.93
4	.91
5	1.0
6	1.0
7	.87
16	.85
18	1.0

APPENDICE J

ACCUSÉS DE RÉCEPTION DES ARTICLES DE LA THÈSE PAR DES REVUES

Article 1 : L'intimidation à l'école secondaire : étude exploratoire sur l'implication des psychologues scolaires

Le 15 juin 2018

Rene-Marc Lavigne,

Au nom du Comité de rédaction de la Revue québécoise de psychologie, nous accusons réception de votre article intitulé : «L'intimidation à l'école secondaire : étude exploratoire sur l'implication des psychologues scolaires».

Le comité de lecture (composé de trois évaluateurs) prendra connaissance de votre manuscrit et, dans les meilleurs délais, nous vous ferons parvenir ses commentaires ainsi que la décision du comité de rédaction.

En vous remerciant de votre intérêt pour notre *Revue*, je vous prie d'agréer l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Suzanne Léveillé,
directrice

Vous pouvez accéder au formulaire par le lien suivant
: https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw045.affiche_fiche_formulaire?owa_no_site=1635&owa_no_fiche=6&owa_bottin=O .

Article 2 : Intimidation à caractère homophobe : expériences rapportées des psychologues scolaires sur leurs rôles pour la contrer

June 16th 2018

Dear M. René-Marc Lavigne:

Thank you for submitting the manuscript, "Intimidation à caractère homophobe : expériences rapportées des psychologues scolaires sur leurs rôles pour la contrer" to McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill. We will begin the process of review immediately, and get back to you as soon as possible.

Manuscript URL: <http://mje.mcgill.ca/author/submission/9599>

Username: rml

If you have any questions, please do not hesitate to contact me. Thank you for considering this journal as a venue for your work.

Article 3 : Perceptions des psychologues scolaires sur les actions faites par les équipes-écoles pour lutter contre l'intimidation à caractère homophobe

Le 18 juin 2018

Cher collègue,

J'ai bien reçu votre manuscrit « Perceptions des psychologues scolaires sur les actions faites par les équipes-écoles pour lutter contre l'intimidation à caractère homophobe » et je vous remercie.

Vous recevrez en temps et lieu les commentaires des lecteurs auxquels il sera soumis. Puisque les disponibilités de ces derniers sont fort variables, je ne suis pas en mesure de vous dire quand, approximativement, leurs évaluations vous parviendront. Soyez néanmoins certain que votre texte fera l'objet d'un suivi attentif, et que je n'hésiterai pas à relancer les lecteurs arbitres qui tarderaient à répondre.

Bien cordialement.

Serge Larivée, professeur titulaire

Directeur de la Revue de Psychoéducation
École de psychoéducation, Université de Montréal
Case postale 6128, Succursale Centre-ville
Montréal (Québec), Canada H3C 3J7
Tél. : (514) 343-6111 poste 2522

Serge.larivee@umontreal.ca

LISTE DES RÉFÉRENCES

- American Psychological Association. (2002). Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American Psychologist*, 57, 1060-1073.
doi : 10.1037//0003-066X.57.12.1060
- American Psychological Association. (2003). *Task force on evidence-based intervention in school psychology*. Washington, DC : American Psychological Association.
- American Psychological Association. (2012). *Guidelines for psychological practice with lesbian, gay, and bisexual clients*. *American Psychologist*, 67(1), 10-42.
doi : 10.1037/a0024659
- Association québécoise des psychologues scolaires. (2012). L'intimidation. *Bulletin de liaison de l'AQPS*, 25(1). Repéré à <https://aqps.qc.ca/outils-pour-contrer-lintimidation>
- Association québécoise des psychologues scolaires. (2018). Outils pur contrer l'intimidation. Repéré à <https://aqps.qc.ca/outils-pour-contrer-lintimidation>
- Bastien Charlebois, J. (2011). « Au-delà de la phobie de l'homo : quand le concept d'homophobie porte ombrage à la lutte contre l'hétérosexisme et l'hétéronormativité », *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*, 17(1), p. 112-149. Repéré à www.erudit.org/en/journals/ref/2011-v17-n1-ref1812734/1005235ar.pdf
- Bauer, N., Lozano, P., & Rivara, F. P. (2007). The effectiveness of the Olweus bullying prevention program in public middle schools : A controlled trial. *Journal of Adolescent Health*, 40, 266-274.
doi : 10.1016/j.jadohealth.2006.10.005
- Bégin, M. (2011). *La cyberintimidation : une étude exploratoire sur le point de vue des adolescents (Mémoire de maîtrise non-publié)*. Université de Sherbrooke, Sherbrooke, QC. Repéré à www.collectionscanada.gc.ca/obj/thesescanada/vol2/002/MR88853.PDF

- Béland, K., & Goupil, G. (2005). Pratiques et expériences des psychologues scolaires face à l'évaluation des élèves en difficulté d'apprentissage au Québec. *Canadian Journal of School Psychology, 20*(1/2), 44-61.
doi : 10.1177/0829573506295707
- Berlan, E. D., Corliss, H. L., Field, A. E., Goodman, E., & Austin, S. B. (2010). Sexual orientation and bullying among adolescents in the growing up today study. *Journal of Adolescent Health, 46*, 366–371.
doi : 10.1016/j.jadohealth.2009.10.015
- Birkett, M., Espelage, D. L., & Koenig, B. (2009). LGB and questioning students in schools: The moderating effects of homophobic bullying and school climate on negative outcomes. *Journal of Youth and Adolescence, 38*, 989–1000.
doi : 10.1007/s10964-008-9389-1
- Boucher, K., Blais, M., Hébert, M., Gervais, J., Banville-Côté, C., Bédard, I., Dragieva, N., & l'Équipe de recherche PAJ. (2013). La victimisation homophobe et liée à la non-conformité de genre et l'adaptation scolaire et psychosociale chez les 14–22 ans : Résultats d'une enquête québécoise. *Recherches & Educations, 8*(1), 83-98.
- Bouman, T., van der Meulen, M., Goossens, F. A., Olthof, T., Vermande, M. M., & Aleva, E. A. (2012). Peer and self-reports of victimization and bullying: Their differential association with internalizing problems and social adjustment. *Journal of School Psychology, 50*(6), 759–774.
doi : 10.1016/j.jsp.2012.08.004
- Boutin, G., & Forget, S. (2011). Programmes Québécois de lutte contre la violence scolaire : description, apports et limites. *Sociétés et jeunesse en difficulté, 10*.
Repéré à <https://sejed.revues.org/6812>
- Bowen, F., Fortin, F., Gagnon, I., Bélanger, J., Desbien, N., Janosz, M. et Dufresne, C. (2005). *Rapport d'analyse des processus pour les trois années d'implantation du programme Vers le pacifique du Centre international de résolution de conflits et de médiation (CIRCM). Première partie : Analyse*

synthèse pour les trois années de la mise en œuvre (2001-2004). Rapport du Groupe d'étude sur la médiation en milieu scolaire (GEMMS). Gouvernement du Canada : ministère de la Justice. Repéré à https://institutpacifique.com/wp-content/uploads/2011/01/Rapport_EvaluationImplantationPrePri_2001-2004.pdf

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : Experiments by nature and design*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Centre de Psycho-Éducation du Québec. (2017). *Plus de 25 ans d'expérience à traduire les connaissances scientifiques en outils de prévention pour les jeunes enfants*. Montréal, QC : Centre de Psycho-Éducation du Québec. Repéré à www.cpeq.net/offre/programmes/fluppy/

Chaire de recherche sur l'homophobie. (2018). Rapports de recherche. Repéré à <http://chairehomophobie.uqam.ca/partage-des-savoirs/publications.html>

Chamberland, L., Émond, G., Julien, D., Otis, J., & Ryan, W. (2010). *L'impact de l'homophobie et de la violence homophobe sur la persévérance et la réussite scolaires*. Montréal, QC : Université du Québec à Montréal. Repéré à www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/535055/PT_ChamberlandL_annexes+2010_impact+homophobie+vs+PRS/0b059488-ad2a-485b-9339-6c5b4188b2c6

Chamberland, L., Richard, G., & Bernier, M. (2013). Les violences homophobes et leurs impacts sur la persévérance scolaire des adolescents au Québec. *Recherches et Éducatons*, 8, 99-114. Repéré à <http://rechercheseducations.revues.org/1567>

Chamberland, L., & Saewyc, E. (2011). Stigmatisation, vulnérabilité et résilience : La santé psychosociale des minorités sexuelles et de genre au Canada. *Revue canadienne de santé mentale communautaire*, 30(2), 7-11. Repéré à www.researchgate.net/profile/Line_Chamberland/publication/280927435_Stigmatisation_vulnerabilite_et_resilience_la_sante_psychosociale_des_minorites_sexuelles_et_de_genre_au_Canada/links/5661a60708ae418a7866d894/Stigmatisation_vulnerabilite_et_resilience_la_sante_psychosociale_des_minorites_sexuelles_et_de_genre_au_Canada/links/5661a60708ae418a7866d894/Stigmatisation_vulnerabilite_et_resilience_la_sante_psychosociale_des_minorites_sexuelles_et_de_genre_au_Canada

atisation-vulnerabilite-et-resilience-la-sante-psychosociale-des-minorites-sexuelles-et-de-genre-au-Canada.pdf

- Choi, H. S., Thul, C. A., Berenhaut, K. S., Suerken, C. K., & Norris, J. L. (2006). Survey of school psychologists' attitudes, feelings, and exposure to gay and lesbian parents and their children. *Journal of Applied School Psychology*, 22(1), 87-107, doi : 10.1300/J370v22n01_05
- Coalition des familles LGBT. (2018). *Formations*. Repéré à www.algi.qc.ca/asso/aml
- Coloroso, B. (2015). *The bully, the bullied and the not-so-innocent bystander : From pre-school to high school*. Toronto, ON : Harper Collins Canada.
- Comité de travail sur les jeunes trans et les jeunes non binaires de la Table nationale de lutte contre l'homophobie et la transphobie des réseaux de l'éducation. (2017). *Mesures d'ouverture et de soutien envers les jeunes trans et les jeunes non binaires*. Québec : Table nationale de lutte contre l'homophobie et la transphobie des réseaux de l'éducation. Repéré à tablehomophobietransphobie.org
- Comité des droits des gais et lesbiennes CSQ. (n.d.). *Rappel historique de la condition homosexuelle*. Montréal, QC : Centrale des syndicats du Québec.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (2007). *De l'égalité juridique à l'égalité sociale — vers une stratégie nationale de lutte contre l'homophobie*. Montréal, QC : Bibliothèques et archives nationales du Québec. Repéré à www.cdpcj.qc.ca/Publications/rapport_homophobie.pdf
- Commission scolaire de la Baie-James. (2018). *Le rôle de l'éducatrice spécialisée et de l'orthopédagogue à l'école*. Repéré à <http://csbj.qc.ca/capsules/le-role-de-leducatrice-specialisee-et-de-lorthopedagogue-a-lecole/>
- De Bruyn, E. H., Cillessen, A. H. N., & Wissink, I. B. (2010). Associations of peer acceptance and perceived popularity with bullying and victimization in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 30, 543–566. doi : 10.1177/0272431609340517

- Dehue, F., Bolman, C., & Vollink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception. *CyberPsychology & Behavior, 11*, 217–223. doi: 10.1089/ cpb.2007.0008
- Espelage, D. L. (2014). Ecological theory : Preventing youth bullying, aggression, and victimization. *Theory Into Practice, 53*, 257-264.
doi : 10.1080/00405841.2014.947216
- Espelage, D. L. (2016). Sexual orientation and gender identity in schools : A call for more research in school psychology – no more excuses. *Journal of School Psychology, 54*, 5-8. doi : 10.1016/j.jsp.2015.11.002
- Espelage, D. L., Aragon, S.R., Birkett, M., & Koenig, B.W. (2008). Homophobic teasing, psychological outcomes, and sexual orientation among high school students : What influence do parents and schools have? *School Psychology Review, 37*(2), 202-216. (sans doi)
- Espelage, D. L., Low, S. K., Polanin, J. R., & Brown, E. C. (2015). Clinical trial of second step middle-school program : Impact on aggression & victimization. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*, 52-63.
doi : 10.1016/j.appdev.2014.11.007
- Espelage, D. L., Polanin, J. R., & Low, S.K. (2014). Teacher and staff perceptions of school environment as predictors of student aggression, victimization, and willingness to intervene in bullying situations. *School Psychology Quarterly, 29*(3), 287-305. doi : 10.1037/spq0000072
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2008). Addressing research gaps in the intersection between homophobia and bullying. *School Psychology Review, 37*(2), 155-159.
- Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement. (2018). *Table provinciale de concertation sur la violence, les jeunes et le milieu scolaire*. Québec : Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement. Repéré à <http://fqde.qc.ca/service-juridique/table-provinciale-de-concertation-sur-la-violence/>

- Finkelhor, D., Turner, H., & Ormrod, R. (2006). Kids' stuff : The nature and impact of peer and sibling violence on younger and older children. *Child Abuse & Neglect, 30*(12), 1401–1421. doi : 10.1016/j.chiabu.2006.06.006
- Finkelhor, D., Turner, H., Ormrod, R., & Hamby, S. L. (2010). Trends in childhood violence and abuse exposure: Evidence from two national surveys. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 164*, 238-242.
doi : 10.1001/archpediatrics.2009.283
- Friedman, M. S., Marshal, M. P., Guadamuz, T. E., Wei, C., Wong, C. F., Saewyc, E. M., & Stall, R. (2011). A meta-analysis of disparities in childhood sexual abuse, parental physical abuse, and peer victimization among sexual minority and sexual nonminority individuals. *American Journal of Public Health, 101*, 1481–1494. doi : 10.2105/AJPH. 2009.190009
- Gagné, R. (2005). Le naufrage évité de la psychologie scolaire. *Psychologie Québec, 22*(6), 21-23. Repéré à https://scholar.google.com/scholar_lookup?publication_year=2005&pages=2123&issue=6&author=R.+Gagn%C3%A9&title=Le+naufrage+%C3%A9vit%C3%A9+de+la+psychologie+scolaire#
- Gagné, R. (2010). L'intimidation entre enfants ne fait pas partie du DSM. *Psychologie Québec, 27*(2), 22-24. Repéré à http://opq.sednove.ca/pdf/Psy_Qc_Mars2010_Dossier_01_Gagne.pdf
- Gilman, R., & Medway, F. J. (2007). Teachers' experiences of school psychology : A comparison of regular and special education teacher ratings. *School Psychology Quarterly, 22*(2), 145-161. doi : 10.1037/1045-3830.22.2.145
- Golmaryami, F. N., Frick, P. J., Hemphill, S. A., Kahn, R. E., Crapanzano, A. M., & Terranova, A. M. (2016). The social, behavioral, and emotional correlates of bullying and victimization in a school-based sample. *Journal of Abnormal Child Psychology, 44*(2), 381-391. doi : 10.1007/s10802-015-9994-x
- Goodenow, C., Szalacha, L., & Westheimer, K. (2006). School support groups, other school factors, and the safety of sexual minority adolescents. *Psychology in the Schools, 43*, 573–589. doi : 10.1002/pits.20173

- Gouvernement du Canada. (2003). *Guide d'implantation des programmes d'habiletés sociales et de résolution de conflits en milieu scolaire*. Montréal, QC : Centre international de résolution de conflits et de médiation. Repéré à www.preventionscolaire.ca/doc/implantation.pdf
- Gouvernement du Canada. (2017). *Les statistiques de l'intimidation au Canada*. Ottawa, ON. Repéré à www.cihr-irsc.gc.ca/f/45838.html
- Gouvernement du Québec. (2012). *Loi visant à prévenir l'intimidation et la violence à l'école, projet de loi no 56* (sanctionné – 15 juin 2012), 2e sess., 39e légis. (Qc) Repéré à www.mels.gouv.qc.ca/violenceecole/index.asp?page=projetLoi
- Gouvernement du Québec. (2016). *Loi visant à renforcer la lutte contre la transphobie et à améliorer notamment la situation des mineurs transgenres*. Québec : Éditeur officiel du Québec. Repéré à www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-103-41-1.html
- Gouvernement du Québec. (2017). *Plan d'action gouvernemental de lutte contre l'homophobie et la transphobie*. Québec : Bibliothèque et archives nationales du Québec. Repéré à www.justice.gouv.qc.ca/fileadmin/user_upload/contenu/documents/Fr_francais_/centredoc/publications/ministere/plans-actions/Plan_action_gouvernemental_lutte_contre_homophobie_transphobie_2017-2022.pdf
- Graham, A., Phelps, R., Maddison, C., & Fitzgerald, R. (2011). Supporting children's mental health in schools : Teacher views, *Teachers and Teaching*, 17(4), 479-496. doi : 10.1080/13540602.2011.580525
- Granger, L. (2016). *Rapport d'expertise sur la rémunération de l'internat en psychologie*. Montréal, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/universitaire/Rapport_internat_psychologie.pdf
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T. H., & Huang, F. (2010). Authoritative school discipline : High school practices associated with lower

- bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 483-496. doi : 10.1037/a0018562
- Groupe de recherche et d'intervention sociale gaies et lesbiennes-Montréal. (2008). *Rapport de recherche : l'homophobie pas dans ma cour!* Montréal, QC : GRIS-Montréal. Repéré à www.gris.ca/app/uploads/2016/12/Homophobie-pas-dans-ma-cour.pdf
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18, 59-82. doi : 10.1177/1525822X05279903
- Hall, W. (2017). The effectiveness of policy interventions for school bullying : A systematic review. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 8(1), 45-69. doi : 10.1086/690565
- Herek, G. M. (1995). Psychological heterosexism in the United States. In A. D'Augelli & C. Patterson (Eds.), *Lesbian, gay, and bisexual identities over the lifespan: Psychological perspectives* (pp. 321-346). New York : Oxford University Press.
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school : An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 311-322. doi : 10.1016/j.avb.2012.03.003
- Hong, J. S., & Garbarino, J. (2012). Risk and protective factors for homophobic bullying in schools : An application of the social-ecological framework. *Educational Psychology Review*, 24, 271-285. doi : 10.1007/s10648-012-9194-y
- Hong, J. S., Lee, C. H., Lee, J., Lee, N. Y., & Garbarino, J. (2013). A review of bullying prevention and intervention in south korean schools : An application of social-ecological framework. *Child Psychiatry & Human Development*, 45(4), 433-442. doi : 10.1007/s10578-013-0413-7
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying : An introduction. *American Psychologist*, 70(4), 292-299.

doi : 10.1037/a0038928

- Institut Pacifique. (2017). *Évaluation des impacts et de la mise en œuvre de la 2e version du programme (2001-2005)*. Montréal, QC : Institut Pacifique. Repéré à <http://institutpacifique.com/programmes-et-services-en-resolution-de-conflits/programmes-vers-le-pacifique-et-differents-mas-pas-indifferents/programme-vers-le-pacifique-au-prescolaire-et-au-primair>
- Jasmin, D. (1994). *Le conseil de coopération*. Montréal, QC : Chenelière/Didactique. Repéré à www.ac-nancy-metz.fr/ien57yutz/IMG/pdf/Le_conseil_de_cooperation_CHENELIERE.pdf
- Jones, L. M., Mitchell, K. J., & Finkelhor, D. (2013). Online harassment in context : Trends from three youth internet safety surveys (2000, 2005, 2010). *Psychology of Violence, 3*, 53-69. doi : 10.1037/a0030309
- Johnson, R. M., Kidd, J. D., Dunn, E. C., Green, J. G., Corliss, H. L., & Bowen, D. (2011). Associations between caregiver support, bullying, and depressive symptomatology among sexual minority and heterosexual girls : Results from the 2008 Boston Youth Survey. *Journal of School Violence, 10*, 185–200. doi : 10.1080/15388220.2010.539168
- Jordan, J. J., Hinds H. L., & Saklofske D. H. (2009). School psychology in Canada : A survey of roles and functions, challenges and aspirations. *Canadian Journal of School Psychology, 24*, 245-264. doi : 10.1177/0829573509338614
- Kennedy, T. D., Russom, A. G., & Kevorkian, M. M. (2012). Teacher and administrator experiences of bullying in schools. *International Journal of Education Policy & Leadership, 7*(5), 1-12. Repéré à <http://journals.sfu.ca/ijepl/index.php/ijepl/article/view/395/122>
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Bartkiewicz, M. J., Boesen, M. J., & Palmer, N. A. (2012). *The 2011 National School Climate Survey*. New York, NY : GLSEN.
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., & Diaz, E. M. (2009). Who, what, where, when, and why : Demographic and ecological factors contributing to hostile school

- climate for lesbian, gay, bisexual, and transgender youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 976–988. doi : 10.1007/s10964-009-9412-1
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Diaz, E. M., & Bartkiewicz, M. J. (2010). *2009 National School Climate Survey : The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York, NY : Gay, Lesbian and Straight Education Network. Repéré à www.glsen.org/sites/default/files/2013%20National%20School%20Climate%20Survey%20Full%20Report_0.pdf
- Kral, M. J. (2008). Psychology and anthropology : Intersubjectivity and epistemology in an interpretive cultural science. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 27/28, 257-275. doi : 10.1037/h0091296
- Lalancette, L. (2014). *Gouvernance scolaire au Québec : Représentations chez les directions d'établissement d'enseignement et modélisation*. Anjou : Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement. Repéré à <http://fqde.qc.ca/wp-content/uploads/2013/09/FQDE-Recherche-2014-vf.pdf>
- Leclerc, D., & Beaumont, C. (2014). Violence et intimidation à l'école : caractéristiques et défis pour l'intervention. *Revue québécoise de psychologie*, 35(2), 1-4. Repéré à www1.sites.fse.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont/documents/Pre_769_face.pdf
- Lee, E. (2009). The relationship of aggression and bullying to social preference : Differences in gender and types of aggression. *International Journal of Behavioral Development*, 33(4), 323–330. doi : 10.1177/0165025408098028
- Lefebvre, M. (2011). *Exploration et réflexion sur le rôle du psychologue scolaire au Québec* (Essai de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières). Repéré à <http://depot-e.uqtr.ca/2697/1/030295535.pdf>
- Lewis, J. D. (2008). *The effects of the workshop, sexual orientation 101 : A guide for mental health professionals who do not specialize with sexual minorities on the knowledge, skills and competency levels of participants*. (Thèse de doctorat, Université Internationale Alliant). Repéré à <http://search>.

proquest.com/openview/34478374ad2cf2dc9422ec2836b8f49c/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y

- Lovaas, K. E., & Jenkins, M. M. (2007). *Sexualities and communication in everyday life : a reader*. London : Éditions Sage.
- Luhrmann, T. M. (2006). Subjectivity. *Anthropological Theory*, 6, 345-361. doi : 10.1177/1463499606066892
- Lund, E. M., Blake, J. J., Ewing, H. K., & Banks, C. S. (2012). School counselors' and school psychologists' bullying prevention and intervention strategies : A look into real-world practices. *Journal of School Violence*, 11, 246-265. doi : 10.1080/15388220.2012.682005
- Ma, L., Phelps, E., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2009). Academic competence for adolescents who bully and who are bullied : Findings from the 4-H study of positive youth development. *Journal of Early Adolescence*, 29(6), 862-897. doi : 10.1177/0272431609332667
- McCabe, P. C., Dragowski, E. A., & Rubinson, F. (2013). What is homophobic bias anyway? Defining and recognizing microaggressions and harassment of LGBTQ youth. *Journal of School Violence*, 12(1), 7-26, doi : 10.1080/15388220.2012.731664
- Merrell, K., Gueldner, B., Ross, S. W., & Isava, D. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23, 26-42. doi : 10.1037/1045-3830.23.1.26
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives, 2e édition*. Paris, France : Sage.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2017). *Répertoire des ressources pour établir des écoles sécuritaires et intégratrices*. Toronto, ON : Gouvernement de l'Ontario. Repéré à www.edu.gov.on.ca/fre/teachers/bullyprevention/registryf.html
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). *Les services éducatifs*

- complémentaires : Essentiels à la réussite*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/SEC_Services_19-7029_.pdf
- Molcho M., Craig W., Due P., Pickett W., Harel-fisch Y., Overpeck, M., & HBSC Bullying Writing Group (2009). Cross-national time trends in bullying behaviour 1994-2006 : Findings from Europe and North America. *International Journal of Public Health*, 54(2), 225-234.
doi : 10.1007/s00038-009-5414-8
- Monk, D. (2009) Challenging homophobic bullying in schools : The politics of progress. *International Journal of Law in Context*, 7(2), 181-207.
doi:10.1017/S1744552311000061
- Morris, R., & Atkinson, C. (2018) The role of educational psychologists in supporting post-16 transition : Findings from the literature, *Educational Psychology in Practice*, 34(2), 131-149. doi :
10.1080/02667363.2017.1411788
- O'Brennan, L. M., Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2014). Strengthening bullying prevention through school staff connectedness. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 870-880. doi : 10.1037/a0035957
- O'Higgins-Norman, J., Goldrick, M., & Harrison, K. (2010). *Addressing homophobic bullying in second-level schools*. Dublin, Irlande : The Equality Authority.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school : What we know and what we can do*. Cambridge, MA : Blackwell.
- Olweus, D. (1994). *Aggressive behavior : Current perspectives*. New York, NY : Plenum.
- Olweus, D. (2001). *Olweus' core program against bullying and antisocial behavior : A teacher handbook*. Bergen, Norvège : Research Center for Health Promotion (HEMIL Center), Université de Bergen.

- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school : Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying prevention program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124-134. doi : 10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2018). *Le psychoéducateur*. Repéré à www.ordrepsed.qc.ca/fr/grand-public/le-psychoeducateur/
- Ordre des psychologues du Québec. (2007). *Cadre de pratique des psychologues en milieu scolaire*. Québec, QC : Ordre des psychologues du Québec. Repéré à <https://aqps.qc.ca/public/cadrepratique.pdf>
- Ordre des psychologues du Québec. (2008). *Guide explicatif concernant le code de déontologie des psychologues du Québec*. Québec, QC : Ordre des psychologues du Québec.
- Ordre des psychologues du Québec. (2017). *Qu'est-ce qu'un psychologue?* Québec, QC : Ordre des psychologues du Québec. Repéré à www.ordrepsy.qc.ca/web/ordre-des-psychologues-du-quebec/qu-est-ce-qu-un-psychologue
- Patton, D. U., Hong, J. S., Patel, S., & Kral, M. J. (2015). A systematic review of research strategies used in qualitative studies on school bullying and victimization. *Trauma, Violence, & Abuse*, 18(1), 1-14.
doi : 10.1177/1524838015588502
- Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(2), 259–280.
doi : 10.1348/026151002166442
- Pepler, D., & Craig, W. (2014). *Bullying prevention and intervention in the school environment : Factsheets and tools*. Toronto, ON : PrevNet. Repéré à www.prevnet.ca/sites/prevnet.ca/files/prevnet_facts_and_tools_for_schools.pdf
- Perry, K. M. H. (2010). *School psychologists' attitudes toward bullying and homosexuality*. (Thèse de doctorat, Université du Rhode Island). Repéré à

<https://search.proquest.com/openview/0c5e1e786cf2d704092eb50fef5035fe/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>

- Poteat, V. P. (2008). Contextual and moderating effects of the peer group climate on use of homophobic epithets. *School Psychology Review, 37*(2), 188-201. Repéré à www.researchgate.net/profile/V_Poteat/publication/232885595_Contextual_and_Moderating_Effects_of_the_Peer_Group_Climate_on_Use_of_Homophobic_Epithets/links/0fcfd509972a9b8f07000000/Contextual-and-Moderating-Effects-of-the-Peer-Group-Climite-on-Use-of-Homophobic-Epithets.pdf
- Potvin, R., Massé, L., Beaudry, G., Beaudoin, R., Beaulieu, J., Guay, L., & St-Onge, B. (1994). *PARC. Programme d'auto-contrôle, de résolution de problèmes et de compétences sociales pour les élèves du primaire ayant des troubles du comportement. (2e éd.)*. Trois-Rivières, QC : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Reijntjes, A., Vermande, M., Olthof, T., Goossens, F. A., van de Schoot, R., Aleva, L., & van der Meulen, M. (2013). Costs and benefits of bullying in the context of the peer group : A three wave longitudinal analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology, 41*(8), 1217–1229. doi : 10.1007/s10802-013-9759-3
- Rigby, K., & Barnes, A. (2002). The victimized student's dilemma : To tell or not to tell. *Youth Studies Australia, 21*(3), 33-36. Repéré à www.ncjrs.gov/App/Publications/abstract.aspx?ID=196982
- Robinson, J., & Espelage, D. L. (2011). Inequities in educational and psychological outcomes between LGBTQ and straight students in middle and high school. *Educational Researcher, 40*, 315–330. doi : 10.3102/0013189X11422112
- Rondeau, N., Bowen, F. et Bélanger, J. (1999). *Évaluation d'un programme de promotion de la conduite pacifique en milieu scolaire primaire : Vers le pacifique. Rapport final*. Montréal, QC : Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre. Repéré à <https://institutpacifique.com/recherche/objectifs/evaluation-des-impacts-et -de-la-mise-en-œuvre-de-la>

-1ere-version-du-programme-vers-le-pacifique-1994-1997

- Ross, S. W., Lund, E. M., Sabey, C., & Charlton, C. (2017). Students' perspectives on bullying In L. H. Rosen et al. (eds.), *Bullying in School* (180 p.). New York, NY : Palgrave MacMillan. doi : 10.1057/978-1-137-59298-9_2
- Saewyc, E., Poon, C., Wang, N., Homma, Y., Smith, A., & McCreary Centre Society (2007). *Not yet equal : The health of lesbian, gay, & bisexual youth in BC*. Vancouver, C-B : McCreary Centre Society.
- Savage, T. A., Prout, H. T., & Chard, K.M. (2004). School psychology and issues of sexual orientation : Attitudes, beliefs, and knowledge. *Psychology in the Schools, 41*, 201-210. doi :10.1002/pits.10122
- Sécurité publique Canada. (2011). *Programmes prometteurs et modèles pour prévenir la criminalité : volume 2*. Ottawa, ON : Gouvernement du Canada. Repéré à www.securitepublique.gc.ca/cnt/rsrscs/pblctns/prmsng-mdl-vlm2/index-fr.aspx
- Sherer, Y. C., & Nickerson, A. B. (2010). Anti-bullying practices in American schools : Perspectives of school psychologists. *Psychology in the Schools, 47*(3), 217-229. doi : 10.1002/pits.20466
- Sijtsema, J. J., Veenstra, R., Lindenberg, S., & Salmivalli, C. (2009). An empirical test of bullies' status goals : Assessing direct goals, aggression, and prestige. *Aggressive Behavior, 35*, 57–67. doi : 10.1002/ab.20282
- Siyahhan, S., Aricak, O. T., & Cayirdak-Acar, N. (2012). The relation between bullying, victimization and adolescents' level of hopelessness. *Journal of Adolescence, 35*, 1053-1059. doi : 10.1016/j.adolescence.2012.02.011
- Smith, P., Mahdavi, J., Carvelho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying : Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*, 376–385. doi : 10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x.

- Société canadienne de psychologie. (2018). *CPA task force archive : Psy.D.* Ottawa : Société canadienne de psychologie. Repéré à www.cpa.ca/aproposdelascp/comites/cpataskforces/archivepsyd/
- Strein, W., Hoagwood, K., & Cohn, A. (2003). School psychology : A public health perspective, I. Prevention, populations, and systems change. *Journal of School Psychology, 41*, 23-38. doi : 10.1016/S0022-4405(02)00142-5
- Susset, F. (2015). *Entre le marteau et l'enclume : l'expérience des parents de garçons non normatifs dans leur expression de genre* (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke). Repéré à <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/8011>
- Swearer, S., & Doll, B. (2001). *Bullying in schools : An ecological framework*. Birmingham, NY : The Haworth Maltreatment Press.
- Swearer, S. M., & Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying : Moving toward a social-ecological diathesis–stress model. *American Psychologist, 70*, 344–353. doi : 10.1037/a0038929
- Swearer, S. M., Turner, R. K., Givens, J. E., & Pollack, W. S. (2008). “You’re so gay!” : Do different forms of bullying matter for adolescent males? *School Psychology Review, 37*, 160–173. Repéré à <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1152&context=edpsychpapers>
- Taylor, C., & Peter, T. (2011). “We are not aliens, we’re people, and we have rights” : Canadian human rights discourse and high school climate for LGBTQ students. *Canadian Review of Sociology, 48*, 275-312. doi : 10.1111/j.1755-618X.2011.01266.x
- Taylor, C., Peter, T., Edkins, T., Campbell, C., Émond, G., & Saewyc, E. (2016). *Inventaire national des interventions des commissions scolaires pour soutenir le bien-être des élèves LGBTQ : Rapport Final*. Vancouver, C-B : Stigma and Resilience Among Vulnerable Youth Centre, Université de la Colombie-Britannique. Repéré à http://chairehomophobie.uqam.ca/upload/files/Inventaire_national_rapport_WEB.pdf

- Taylor, C., Peter, T., McMinn, T. L., Elliott, T., Beldom, S., Ferry, A., Gross, Z., Paquin, S., & Schachter, K. (2011). *Every class in every school : The first national climate survey on homophobia, biphobia, and transphobia in canadian schools. Final report*. Toronto, ON : Eagle Canada Human Rights Trust. Repéré à <https://egale.ca/wp-content/uploads/2011/05/EgaleFinalReport-web.pdf>
- Taylor, C., Peter, T., McMinn, T. L., Schachter, K., Beldom, S., Ferry, A., Gross, Z., & Paquin S. (2010). *Every class in every school : The first national climate survey on homophobia in Canadian schools, final report*. Toronto, ON: Eagle Canada. Repéré à <https://egale.ca/wp-content/uploads/2011/05/EgaleFinalReport-web.pdf>
- Thibault, S., Lavoie, K. et Chouinard, V. (2013). Les pratiques émergentes de lutte contre l'homophobie dans les milieux scolaires et jeunesse de l'Outaouais. *Reflète*, 19(1), 153-184. doi : 10.7202/1018045ar
- Ttofi, M. M., & Farrington, D.P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying : A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27-56. doi : 10.1007/s11292-010-9109-1
- Vaillancourt, T., Hymel, S., & McDougall, P. (2013). The biological underpinnings of peer victimization : Understanding why and how the effects of bullying can last a lifetime. *Theory Into Practice*, 52, 241–248. doi : 10.1080/00405841.2013.829726
- Warner, Tom. (2002). *Never going back : A history of queer activism in Canada*. Toronto, ON : Éditions de l'Université de Toronto.
- Willyard, C. (2011). *Men: A growing minority?* American Psychological Association. Repéré à www.apa.org/gradpsych/2011/01/cover-men.aspx
- Winter, L. B. (2011). *West Virginia school psychologists' attitudes toward gay and lesbian students*. (Mémoire de maîtrise, Université Marshall). Repéré à <http://mds.marshall.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1291&context=etd>

LEXIQUE

CONSULTATION réfère à l'offre de conseils ou d'impressions cliniques auprès du personnel scolaire (définition du chercheur de l'étude).

ÉVALUATION fait référence à l'usage de connaissances cliniques dans le but d'évaluer un élève (définition du chercheur de l'étude).

EXPRESSION DE GENRE se réfère à « l'apparence de ce que la société qualifie de féminin ou de masculin sans égard à l'identité de genre de la personne, exprimée par les vêtements, la coiffure, le maquillage, le langage corporel, la voix, les activités qu'elle choisit, la façon de se comporter et d'interagir, etc. Toute personne, peu importe son identité de genre, possède une expression de genre et peut l'exprimer de différentes façons » (Comité de travail sur les jeunes trans et les jeunes non binaires de la Table nationale de lutte contre l'homophobie et la transphobie des réseaux de l'éducation, 2017, p. 76).

FLUIDITÉ DE GENRE réfère à la « conviction selon laquelle les constructions sociales de l'identité de genre et des rôles sexuels se trouvent sur une échelle et ne peuvent se limiter à deux genres. Sentiment selon lequel le genre d'une personne ne correspond pas aux notions sociales axées sur deux sexes » (Comité de travail sur les jeunes trans et les jeunes non binaires de la Table nationale de lutte contre l'homophobie et la transphobie des réseaux de l'éducation, 2017, p. 75).

HÉTÉRONORMATIVITÉ réfère à « l'idéologie de la destinée et de la supériorité hétérosexuelle et l'insistance sur la concordance entre sexe, genre et orientation sexuelle. Elle inclut les catégorisations binaires homme-femme, masculin-féminin et hétérosexuel-homosexuel, l'insistance sur l'institution hétérosexuelle du mariage et les normes rendant invisibles et inintelligibles les réalités autres ou les disqualifiant » (Bastien Charlebois, 2011, p. 133).

HÉTÉROSEXISME est défini comme « un système idéologique qui nie, dénigre et stigmatise toute forme non-hétérosexuelle de comportement, d'identité, de relation ou de communauté » (traduction libre, Herek, 1995, p. 321).

HOMOPHOBIE réfère à des « attitudes négatives envers l'homosexualité, pouvant mener à la discrimination, directe ou indirecte, envers des personnes gaies, lesbiennes, bisexuelles ou des personnes perçues comme telles » (Gouvernement du Québec, 2017, p. 27).

IDENTITÉ DE GENRE fait référence à « l'expérience individuelle du genre d'une personne qui peut correspondre ou non à son sexe assigné à la naissance. Une personne peut ainsi s'identifier comme homme, femme ou encore se situer quelque part entre ces deux pôles et ce, indépendamment de son sexe assigné à la naissance » (Comité de travail sur les jeunes trans et les jeunes non binaires de la Table nationale de lutte contre l'homophobie et la transphobie des réseaux de l'éducation, 2017, p. 75).

INTERVENTION DIRECTE renvoie à la relation d'aide individuelle ou de groupe (définition du chercheur de l'étude).

INTIMIDATION À CARACTÈRE HOMOPHOBE renvoie à toute forme d'intimidation envers des élèves de minorités sexuelles et de genre ou à un langage utilisé en intimidation générale qui pourrait être dénigrante envers ces derniers (définition du chercheur de l'étude).

INTIMIDATION GÉNÉRALE réfère à « tout comportement, parole, acte ou geste, y compris la cyberintimidation, exprimés directement ou indirectement, notamment par l'intermédiaire de médias sociaux, ayant pour but de léser, blesser, opprimer ou ostraciser » (Gouvernement du Québec, 2012, p. 3).

MINORITÉS SEXUELLES ET DE GENRE se traduit par une « expression qui regroupe les personnes qui s'identifient comme lesbiennes, gaies, bisexuelles, transsexuelles, transgenres, bispirituelles, *queer* ou en questionnement (LGBTQ), ainsi que celles qui choisissent d'autres termes pour s'identifier (ou aucun terme) mais dont les attirances ou les comportements sexuels, l'identité et l'expression de genre s'écartent des modèles hétéronormatifs dominants dans la plupart des contextes sociaux au Canada » (Chamberland et Saewyc, 2011, p. 7).

ORIENTATION SEXUELLE fait référence au « sexe de ceux envers qui une personne est sexuellement ou affectivement attirée. La recherche suggère que l'orientation sexuelle n'apparaît pas toujours dans une catégorie définissable, telles que homosexuelle ou hétérosexuelle, et se produit plutôt sur un continuum » (traduction libre, American Psychological Association, 2012, p. 11).

TRANSPHOBIE renvoie à des « attitudes négatives pouvant mener au rejet et à la discrimination, directe ou indirecte, envers des personnes transsexuelles, transgenres ou travesties, ou à l'égard de toute personne qui transgresse le genre, le sexe ou les normes et représentations relatives au genre et au sexe » (Gouvernement du Québec, 2017, p. 27).