



BIBLIOTHÈQUE

CÉGEP DE L'ABITIBI-TÉMISCAMINGUE
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans [Depositum](#), site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous. L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre.

Warning

The library of the Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue and the Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) obtained the permission of the author to use a copy of this document for nonprofit purposes in order to put it in the open archives [Depositum](#), which is free and accessible to all. The author retains ownership of the copyright on this document.



DÉPARTEMENT DES SCIENCES DU DÉVELOPPEMENT HUMAIN ET SOCIAL

INTERVENTION EN CONTEXTE D'INTIMIDATION IMPLIQUANT UN ÉLÈVE AVEC BESOINS
PARTICULIERS : PRATIQUES DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE, FACTEURS
D'INFLUENCE ET BESOINS

MÉMOIRE PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION (PROGRAMME 3168)

PAR
KELLY TREMBLAY

NOVEMBRE 2020



DÉPARTEMENT DES SCIENCES DU DÉVELOPPEMENT HUMAIN ET SOCIAL

INTERVENTION EN CONTEXTE D'INTIMIDATION IMPLIQUANT UN ÉLÈVE AVEC BESOINS PARTICULIERS : PRATIQUES DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE, FACTEURS D'INFLUENCE ET BESOINS

MÉMOIRE PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION (PROGRAMME 3168)

PAR

KELLY TREMBLAY

Le mémoire a été évalué par :

Marie-Hélène Poulin, professeure agrégée Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
Directrice de recherche

Denise Côté, professeure agrégée Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
Membre du jury

Stéphanie Hovington, professeure Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
Membre du jury

Accepté le :

REMERCIEMENTS

La rédaction d'un mémoire met à l'épreuve notre patience, persévérance, rigueur et détermination. Chaque fois que j'étais fatiguée, découragée ou exaspérée, cette citation m'inspirait : « Lorsque tu as envie d'abandonner, pense à la raison qui t'a fait commencer ». Quelles étaient mes raisons pour réaliser ce projet de recherche?

Étant née dans une famille d'enseignants et d'intervenants scolaires, j'ai eu l'opportunité de voir et de comprendre la réalité du personnel dans les écoles primaires, notamment le besoin de soutien et d'outils pour intervenir auprès des élèves ayant des besoins particuliers en classe ordinaire et en contexte de violence. Depuis le début de mes études en psychoéducation, j'écoute activement et j'offre du soutien et des conseils à ma mère et ma sœur qui sont deux enseignantes passionnées, mais « démunies et épuisées » par rapport à la gestion des comportements difficiles en classe. En déposant ce mémoire, j'ai l'espoir que ce soit un pas de plus vers des changements pour soutenir les enseignants du primaire et les accompagner dans la lutte contre l'intimidation, mais également en contexte d'inclusion scolaire. Les efforts mis dans ce projet ont été motivés par ma passion qui est partagée par les membres de ma famille. Je remercie donc tous les membres de ma famille qui m'inspirent, qui m'encouragent et qui croient en moi. Merci à ma mère, Ginette Therrien et ma grande sœur, Alexandra Tremblay qui sont deux enseignantes dévouées à leurs élèves qui m'ont inspirée, à ma petite sœur, Mégan Tremblay qui m'a écoutée tout au long du processus, à ma deuxième grande sœur, Justhyme Tremblay, qui m'a soutenue et mon père, Michel Tremblay qui me répétait sans cesse qu'il était fier de moi. Je remercie également Jérôme Fillion, mon conjoint, mon amour et mon coéquipier de vie qui m'a soutenue à chaque étape de cette aventure. Je remercie également les enseignantes ayant participé à mon projet qui m'ont fait confiance. Votre implication est précieuse et grandement appréciée pour l'avancement des connaissances.

Merci à toi, Marie-Hélène Poulin (professeure agrégée à l'UQAT), ma directrice de mémoire, mon guide : il y a de cela trois ans, tu m'as offert l'opportunité de travailler avec toi dans le cadre d'un stage de recherche et d'un projet de recherche financé par le CRSH comme coordonnatrice. Tu as eu confiance en moi. Tu m'as respectée telle que j'étais, sans jugement ou pression. Tu as cru en mon potentiel, alors que moi, je n'y croyais pas. Ton humanité, ta rigueur, ton professionnalisme et ta persévérance font de toi mon modèle comme psychoéducatrice, professeure, chercheuse et personne, tout simplement. Je ne remercierai jamais assez pour tout le soutien que tu m'as offert. Comme je t'ai mentionnée à plusieurs reprises, je n'ai pas l'intention de quitter le monde de la recherche et travailler avec toi sera toujours un honneur.

Ma passion pour la recherche aujourd'hui n'aura jamais été découverte sans Fanny-Alexandra Guimond, anciennement professeure à l'UQAT qui m'a offert un stage en initiation à la recherche. Alors que je ne connaissais en rien la recherche, elle m'en a appris énormément, a fait preuve de patience incroyable pour tout m'expliquer et m'a fait confiance. Sache que, si tu ne m'avais pas offert ce stage, ce projet de recherche n'aurait probablement pas été réalisé. Continue de faire découvrir à tes étudiants ce monde fascinant qu'est la recherche. Merci pour tout!

Ce projet a été également possible grâce à l'obtention d'une Bourse d'initiation à la recherche au 1^{er} cycle des Fonds de recherche du Québec- Société et Culture (FRQSC), d'une bourse à la maîtrise par le Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH) ainsi que d'une bourse par l'Institut universitaire en DI-TSA (IU DI-TSA). Je remercie également les membres de mon jury, Stéphanie Hovington, professeure à l'UQAT et Denise Côté, professeure agrégée à l'UQAT. Vos commentaires m'ont appris la rigueur dans les écrits scientifiques et ont amélioré ce projet de recherche. Merci pour votre temps précieux.

Finalement, un grand merci aux Centres de services scolaires qui ont accepté de s'impliquer dans mon projet de recherche et qui l'ont rendu possible.

Ce mémoire est une fierté pour moi et n'aurait pas été possible sans vous tous. Merci infiniment et bonne lecture.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	7
LISTE DES FIGURES	8
INTRODUCTION	9
1. PROBLÉMATIQUE	11
2. CADRE DE RÉFÉRENCE	13
2.1 Contexte d'inclusion scolaire dans les écoles québécoises	13
2.2 Intimidation scolaire : définition et types	13
2.3 Prévention et intervention en contexte d'intimidation	15
2.4 Portrait des connaissances et des compétences des enseignants dans la lutte contre l'intimidation.....	17
2.5 Stratégies d'intervention des enseignants en contexte d'intimidation.....	18
2.6 Facteurs ayant un impact sur la probabilité d'intervenir des enseignants en situation d'intimidation	20
2.6.1 Sentiment d'auto-efficacité.....	20
2.6.2 Relation élève-enseignant.....	21
2.6.3 Types d'intimidation	22
3. PROJET DE RECHERCHE ET QUESTIONS DE RECHERCHE	24
4. MÉTHODE	25
4.1 Devis de recherche.....	25
4.2 Participants(es).....	25
4.3 Procédure de recrutement et de collecte de données	26
4.4 Mesures.....	26
4.4.1 Entrevue par courriel ou par téléphone	26
4.4.2 Questionnaire en ligne	27
4.4.3.1 Relation enseignant-élève	28
4.4.3.2 Sentiment d'auto-efficacité des enseignants	28
4.5 Analyse de données	29

5. RÉSULTATS.....	31
5.1 Portrait des stratégies d'intervention rapportées par les enseignantes (Objectif 1)	31
5.2 Facteurs individuels et environnementaux ayant influencé le choix des stratégies	35
5.2.1 Caractéristiques de l'élève	35
5.2.2 Caractéristiques de l'enseignant	37
5.2.3 Formation et expériences.....	37
5.2.4 Sentiment d'auto-efficacité	39
5.2.5 Relation enseignant-élève.....	39
5.2.6 Caractéristiques de la situation	41
5.3 Besoins rapportés par les enseignants pour contrer l'intimidation.....	42
6. DISCUSSION	43
7. EN PRATIQUE, COMMENT INTERVENIR ? POINTS À RETENIR	56
8. LIMITES DE L'ÉTUDE	57
9. CONCLUSION.....	58
ANNEXE A — LETTRE D'APPROBATION ÉTHIQUE CÉR UQAT	60
ANNEXE B — FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	62
ANNEXE C — ENTREVUE PAR COURRIEL OU PAR TÉLÉPHONE (QUESTIONNAIRE OUVERT.....	71
ANNEXE D — QUESTIONNAIRE EN LIGNE	74
ANNEXE E — MODÈLE D'INTERVENTION : J'ÉVALUE LA SITUATION ET J'AGIS AVEC MES STRATÉGIES.....	86
LISTE DE RÉFÉRENCES.....	88

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Types d'intimidation.....	14
Tableau 2. Portrait des stratégies d'intervention appliquées par les enseignantes (N = 8) face à une situation d'intimidation (N = 14).....	33
Tableau 3. Sentiment d'auto-efficacité des enseignants (N = 8) à intervenir auprès des élèves dans les 28 situations selon l'implication d'un élève ayant des besoins particuliers.....	37
Tableau 4. Portrait descriptif du sentiment d'auto-efficacité des enseignantes selon les sous-échelles de l'ÉSEPGC (N = 8).....	39
Tableau 5. Relation élève-enseignant auprès de la victime et de l'intimidateur dans chacune des 14 situations d'intimidation rapportées (N = 8).....	40
Tableau 6. Relation élève-enseignant auprès des élèves avec (n = 12) et sans (n = 16) des besoins particuliers dans chacune des 14 situations d'intimidation rapportées.....	41

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Pyramide de prévention.....	16
Figure 2. Modèle d'intervention J'évalue la situation et j'agis avec mes stratégies!.....	87

INTRODUCTION

L'intimidation en milieu scolaire est une forme de violence ayant fait l'objet de plusieurs études par plusieurs chercheurs (p. ex., Dan Olweus, Claire Beaumont, Yoon Kerber), et ce, partout dans le monde. Entre autres, des études se sont intéressées aux facteurs de risque qui sont liés à cette problématique. Par exemple, l'étude de Maïano, Normand, Salvas, Moullec et Aimé (2016) indique que les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme — TSA sont plus à risque de vivre de l'intimidation, comparativement aux élèves non autistes. Ce résultat a également été rapporté pour les élèves ayant un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité — TDAH (Bear, Mantz, Glutting, Yang et Boyer, 2015 ; Legkauskas, Magelinskaitė-Legkauskienė et Kepalaitė, 2017).

Des mesures préventives doivent être mises en place afin de favoriser l'inclusion de ces élèves en classe régulière et ainsi, contrer l'intimidation. Toutefois, différents enjeux entravent actuellement l'inclusion de ces élèves et n'optimisent pas son efficacité comme pratique, comme le manque de ressources humaines spécialisées et les besoins de formation en pratique inclusive rapportés chez les enseignants (Protecteur du citoyen, 2018). Parallèlement à ces enjeux, les enseignants rapportent un besoin de formation pour intervenir en situation d'intimidation (Beaumont, Leclerc, Frenette et Proulx, 2014 ; Beaumont, Leclerc et Frenette, 2018a). Bien que des interventions préventives puisse être mises en place pour diminuer le taux d'intimidation et favoriser un climat scolaire inclusif et positif, comme l'implantation de programmes, des cas d'intimidation perdurent et les acteurs des milieux scolaires, particulièrement les enseignants sont appelés à y intervenir. La présente étude s'intéresse donc aux interventions des enseignants en situation d'intimidation en considérant le contexte scolaire québécois et ses enjeux.

Ce mémoire se divise en quatre sections distinctes. La première présente la problématique étudiée dans ce projet, c'est-à-dire les stratégies d'intervention appliquées par les enseignants face à une situation d'intimidation dans les écoles primaires, le rôle de l'enseignant et le contexte d'inclusion scolaire. La deuxième section présente l'état des connaissances actuelles sur les différents aspects étudiés et les questions de recherche qui en découlent. La méthodologie utilisée pour réaliser cette étude et l'analyse des résultats sont, par la suite, décrites de manière détaillée dans la quatrième section. Les résultats obtenus à partir des instruments utilisés sont présentés dans la cinquième et interprétés dans la sixième section. Des recommandations sont également formulées à partir de l'état des connaissances et des résultats de cette étude afin d'outiller les enseignants pour intervenir face à une situation d'intimidation. Les limites de l'étude

sont présentées dans une septième section. La dernière section présente une brève conclusion de ce projet de recherche.

Bien que les résultats de cette étude ne soient pas généralisables considérant le type d'analyse choisi (étude de cas) et la taille de l'échantillon, ils génèrent des pistes de réflexion pertinentes quant à l'intervention face à une situation d'intimidation et des pistes d'action possibles pour améliorer la gestion des cas d'intimidation dans les écoles primaires. Le personnel dans l'école est responsable de s'assurer que l'environnement scolaire est sain et sécuritaire pour tous les élèves. Les psychoéducateurs sont d'ailleurs qualifiés pour analyser les besoins de l'école et proposer des pistes d'action. Selon l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec – OPPQ (2018), une des compétences des psychoéducateurs est de « dégager de la littérature scientifique les meilleures pratiques et les pratiques novatrices en psychoéducation » (OPPQ, 2018, p.71). C'est pourquoi ce mémoire s'adresse à la fois aux enseignants du primaire et au personnel de soutien, dont les psychoéducateurs qui sont compétents pour assurer un transfert des connaissances concernant les pratiques probantes auprès de ses collègues et pour les soutenir dans un rôle-conseil.

1. PROBLÉMATIQUE

L'intimidation est une problématique préoccupante dans les milieux scolaires. En effet, près de 20 % des élèves en sont victimes (Currie *et al.*, 2012) et risquent, par conséquent, de développer des problèmes intériorisés et extériorisés (Brendgen et Poulin, 2018 ; Gini, 2008 ; Gini et Pozzoli, 2009 ; Schoeler, Duncan, Ploubidis, Cecil et Pingault, 2018 ; Tsaousis, 2016). Définie par Olweus (1994), l'intimidation est un acte de violence répété, perpétré par une ou plusieurs personnes avec une intention de blesser ou de nuire à une autre dans un rapport de force inégal. Il est démontré que les élèves qui sont moins acceptés socialement (Richard, Schneider et Mallet, 2012) et qui présentent des besoins particuliers, dont les élèves ayant un TSA (Bear *et al.*, 2015 ; Maïano, Normand, Salvas, Moullec et Aimé, 2016), un TDAH (Legkauskas, Magelinskaitė-Legkauskienė et Kepalaitė, 2017) ou un trouble d'apprentissage (Twyman *et al.*, 2010) sont plus à risque de vivre de l'intimidation. La prévalence de la victimisation augmente chez ces jeunes, parfois même jusqu'à doubler, comme démontré par les résultats d'une méta-analyse qui avance un taux de 44 % des élèves ayant un TSA qui sont victimes d'intimidation (Maïano *et al.*, 2016).

Considérant les conséquences importantes et le risque plus élevé chez ces élèves, il s'avère important que différents efforts soient poursuivis par les acteurs des milieux scolaires, principalement les enseignants, pour réduire efficacement l'intimidation et pour favoriser un climat scolaire positif et inclusif. Néanmoins, malgré leur attitude positive envers la pratique inclusive (Avramidis, Bayliss et Burden, 2000 ; Gal, Schreur et Engel-Yeger, 2010) et la reconnaissance de leur rôle en contexte d'intimidation (Boulton, 1997 ; Kennedy, Russom et Kevorkian, 2012), les enseignants dénoncent leur manque de ressources et de formation pour favoriser l'inclusion des élèves avec des besoins particuliers en classe ordinaire (Protecteur du citoyen, 2018 ; Ross-Hill, 2009). Ces manques sont aussi perçus lorsque vient le temps d'intervenir face à une situation d'intimidation (Beaumont *et al.*, 2014 ; Bradshaw, Waasdorp, O'Brennan, Gulemetova. et Henderson, 2011), et ce, malgré les programmes de prévention disponibles. En effet, en dépit de l'application de mesures préventives, un nombre important de situations d'intimidation perdurent et sont gérées par les enseignants comme premiers répondants, c'est-à-dire qu'ils sont les premières personnes envers qui les élèves vont dénoncer les situations vu leur important temps de présence auprès de ceux-ci.

À ce jour, quelques études ont répertorié les stratégies d'intervention, c'est-à-dire les manières de répondre ou d'agir face à une situation (Yoon et Kerber, 2003), que les enseignants ont l'intention d'appliquer ou appliquent en situation d'intimidation (i.e. Bauman, Rigby et Hoppa, 2008 ; Burger, Strohmeier, Spröber, Bauman et Rigby, 2015). En éducation inclusive, l'adaptation

des pratiques se fait par la différenciation pédagogique et la gestion de classe. Lorsqu'il est question de gestion des comportements, des adaptations aux besoins sont aussi possibles, voire souhaitées. Toutefois, aucune étude n'a été repérée sur les stratégies d'intervention utilisées spécifiquement auprès des élèves ayant des besoins particuliers en contexte d'intimidation (Tremblay, Poulin et Guimond, soumis). Pourtant, les élèves autistes, par exemple, recherchent peu l'aide des autres (Bergstrom, Najdowski et Tarbox, 2012) et détectent difficilement les mauvaises intentions de leurs pairs (Nader-Grosbois, 2011), ce qui les place en situation de vulnérabilité. Cette vulnérabilité doit être compensée en milieu scolaire, le temps qu'ils développent des stratégies de protection, par plus de vigilance de l'adulte et des pairs ainsi que par un enseignement explicite des stratégies de protection.

En plus de ces constats, les études américaines actuelles portant sur les stratégies des enseignants face à une situation d'intimidation comportent des limites méthodologiques ne permettant pas d'examiner les stratégies que les enseignants appliquent réellement. Ces limites se situent particulièrement au niveau des instruments de mesure utilisés qui demandent à l'enseignant de se projeter dans une situation fictive ou qui proposent des choix de réponses. De même, ces recherches américaines ne sont pas représentatives du contexte scolaire québécois (Tremblay *et al.*, soumis), alors qu'il s'avère important de considérer certains facteurs le caractérisant depuis quelques années, comme la hausse du taux d'élèves ayant des besoins particuliers en classe ordinaire et le manque de ressources humaines et financières disponibles (Protecteur du citoyen, 2018). Il semble donc important de documenter les interventions appliquées par les enseignants québécois, mais également d'identifier les facteurs influençant leurs choix et de comprendre le processus menant à ces choix. En effet, il y a peu de recherches qui portent sur les facteurs influençant l'application des stratégies, alors qu'il existe des études qui portent sur les facteurs influençant leurs attitudes et la probabilité que les enseignants interviennent, dont leur sentiment d'auto-efficacité (i.e. Dedousis-Wallace *et al.*, 2014), le type d'intimidation (i.e. Yoon, Sulkowski et Bauman, 2016) et les caractéristiques de l'élève (i.e. Leclerc, Potvin et Massé, 2016).

Dans l'ensemble, la présente étude vise à susciter des réflexions chez les enseignants concernant les interventions qu'ils appliquent face à une situation d'intimidation et à améliorer leurs pratiques pour gérer les cas d'intimidation, et même, pour les prévenir.

2. CADRE DE RÉFÉRENCE

2.1 Contexte d'inclusion scolaire dans les écoles québécoises

En milieu scolaire québécois, l'inclusion des élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) en classe ordinaire est privilégiée comme mode de scolarisation depuis l'adoption, en 1999, de la *Politique de l'adaptation scolaire* par le gouvernement (Ministère de l'Éducation, 1999). En effet, la présence des élèves HDAA a connu une croissance de 71,8 % entre 2001 et 2016 pour atteindre un taux de 19,3 % de l'effectif global dans les écoles primaires en 2015-2016 (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur - MEES, 2015). Il est à noter que les élèves HDAA sont tous des élèves vivant des difficultés scolaires ou comportementales qui doivent bénéficier d'un plan d'intervention et dont le dossier institutionnel précise un code de difficultés (ex. déficiences physiques et intellectuelles, troubles envahissant du développement, troubles relevant de la psychopathologie et trouble grave du comportement ; Protecteur du citoyen, 2018).

Bien que l'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers est souhaitée vus ses bienfaits comme la diminution du taux d'intimidation chez ces élèves (Rose, Espelage et Monda-Amaya, 2009), une étude récente démontre que cette pratique demeure un défi pour les enseignants (Protecteur du citoyen, 2018). Plusieurs facteurs y font obstacle, dont le manque de formation en pratique inclusive, c'est-à-dire la différenciation des pratiques (Ross-Hill, 2009) et le manque de ressources humaines spécialisées disponibles (Avramidis, Bayliss et Burden, 2000 ; Protecteur du citoyen, 2018), le manque de temps, ainsi que le nombre élevé d'élèves HDAA dans les classes (Gal, Schreur et Engel-Yeger, 2010 ; Rousseau et Thibodeau, 2011). L'augmentation de la proportion d'élèves ayant des besoins particuliers dans les écoles et les enjeux qui y sont liés doivent être considérés pour comprendre la réalité actuelle des enseignants.

2.2 Intimidation scolaire : définition et types

L'intimidation en milieu scolaire est une forme de violence ayant fait l'objet de plusieurs recherches partout dans le monde. Définie par Olweus (1994), l'intimidation est un acte de violence répété, perpétré par une ou plusieurs personnes avec une intention de blesser ou de nuire à une autre dans un rapport de force inégale. Dans le cadre de la *Loi sur l'instruction publique*, la définition de l'intimidation est la suivante : « 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 » (Chapitre 1, article 13, Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche – MEES, 2020).

Selon le Gouvernement du Québec (2019), les actes d'intimidation peuvent se manifester sous forme physique (ex. coups, bris de matériels), verbale (ex. paroles blessantes, menaces) et sociale/relationnelle (ex. rumeurs, exclusion sociale). L'intimidation peut également avoir lieu dans le cyberespace et se nomme « cyberintimidation » (Gouvernement du Québec, 2019). Le tableau 1 présente les types d'intimidation ainsi que leurs définitions selon le Gouvernement du Québec (2019).

Tableau 1
Types d'intimidation

Types d'intimidation	Définition
Physique	« Gestes qui blessent une personne ou qui lui causent du tort sur le plan physique »
Verbale	« Paroles qui blessent une personne ou qui lui causent du tort sur le plan psychologique ».
Sociale/Relationnelle	« Actions qui nuisent aux relations sociales d'une personne ou à son appartenance à un groupe ».
Cyberintimidation	« [...] geste d'intimidation réalisé dans le cyberespace. Elle peut se produire par différents moyens de communication : réseaux sociaux, blogues, jeux en ligne, messagerie instantanée, messages textes, courriels, etc.

Source : Gouvernement du Québec, 2019

La cyberintimidation se produit par des moyens de communication électroniques et est donc moins susceptible de se présenter un contexte scolaire du niveau primaire donc les types «physique, verbale et sociale/relationnelle» seront priorisés par cette étude.

2.3 Prévention et intervention en contexte d'intimidation

Afin de contrer l'intimidation dans les milieux scolaires québécois, le projet de loi 56 *Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école* a été adopté par le Gouvernement du Québec en 2012 (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - MEES, 2015). À cet égard, un plan de lutte comprenant des mesures préventives (ex. collaboration parents-école) et réactives (ex. sanctions disciplinaires, mesures de soutien et de suivi, intervention des policiers) doit obligatoirement être élaboré dans chacune des écoles (MEES, 2015).

D'abord, au niveau des mesures préventives, différents efforts sont actuellement faits afin de réduire efficacement l'intimidation dans les milieux scolaires, notamment par la mise en place de programmes de prévention universelle. Dans sa recension des écrits, Nickerson (2019) a répertorié différents programmes pouvant être implantés, dont *Olweus Bullying prevention programme* — OBPP (Olweus, 2005), *KiVA* (Salmivalli, Kärnä et Poskiparta, 2010) et *Positive Behavioral Interventions and Supports* — PBIS (version francophone : *Soutien au comportement positif* – SCP (i.e. Bissonnette, Bouchard, St-Georges, Gauthier et Bocquillon, 2020]). Titulaire de la *Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence*, Claire Beaumont recommande d'ailleurs d'instaurer un climat scolaire positif et sécurisant en se basant sur la pyramide de prévention de Deklerk (2009 ; cité dans Beaumont, 2014) à quatre niveaux (voir Figure 1]. Par conséquent, afin de contrer l'intimidation, il est recommandé de promouvoir des valeurs, des attitudes et des actions qui contribuent au bien-être de tous, d'implanter des mesures de prévention universelles (auprès de tous les élèves) et spécifiques (auprès des élèves à risque) et d'intervenir directement auprès des victimes et des intimidateurs. Cette pyramide de prévention fait partie des modèles d'intervention graduée ou par niveau qui sont implantés dans plusieurs commissions scolaires québécoises (OPPQ, 2017].

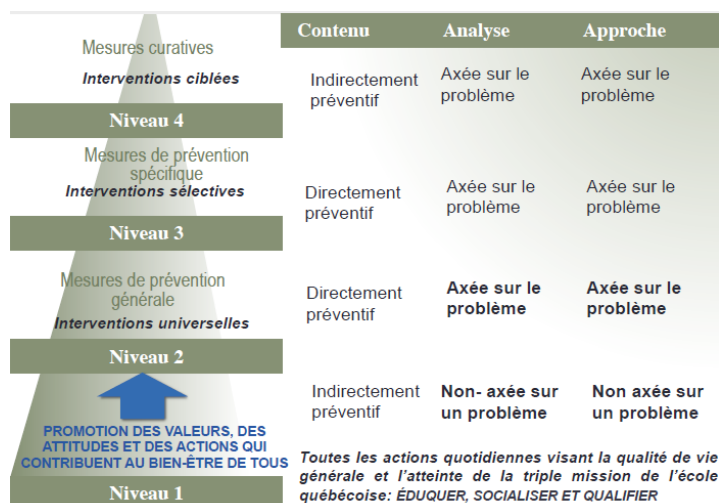


Figure 1
Pyramide de prévention

Source : Deklerk (2009, p.9 cité dans Beaumont, 2014]

Cela dit, entre 2013 et 2017, Beaumont et ses collègues (2018a) observent une diminution des activités de prévention sur la violence qui sont animées en groupe dans les écoles primaires au Québec, de même qu'une diminution de la consultation du professionnel dans l'école et des collègues pour prévenir la violence. Ces résultats sont présentés dans le *Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement au Québec : évolution de divers aspects associés à la violence dans les écoles québécoises 2013-2015-2017* (Beaumont et al., 2018a) et portent réflexion. En effet, les psychoéducateurs dans les écoles sont qualifiés pour (a) évaluer et analyser les besoins de l'ensemble des élèves, (b) proposer des programmes ou des mesures de prévention afin d'améliorer la qualité de vie des élèves et des membres du personnel, (c) accompagner l'implantation des programmes ou mesures et (d) évaluer les retombées (OPPQ, 2017). Toutefois, les résultats de l'étude de Beaumont et al. (2018a) suggèrent que les activités préventives ne sont pas mises en place suffisamment dans les écoles québécoises pour contrer la violence et l'intimidation et que les professionnels ne sont pas consultés.

En plus de ce constat, un grand nombre d'études ont porté attention à l'efficacité des programmes de prévention présentés précédemment. Toutefois, bien que plusieurs d'entre eux permettent de réduire l'intimidation de 20 % à 23 % (Ttofi et Farrington, 2011], un nombre important de situations d'intimidation perdurent. De plus, Ttofi et Farrington (2011) ont observé dans leur méta-analyse que les programmes permettent de diminuer de 17 % à 20 % le nombre de victimes, mais ces effets ne sont pas statistiquement significatifs. C'est pourquoi des interventions doivent être

effectuées en réaction à ce type de situation pour réduire, entre autres, les conséquences négatives résultant de cette problématique (Schoeler *et al.*, 2018).

Considérant que les enseignants au niveau primaire sont des figures significatives pour les élèves, ils sont, pour la majorité du temps, les premiers à qui les élèves se confient et dénoncent les situations de violence (niveau 2 de la pyramide de prévention). Ils font ensuite le lien avec le personnel de soutien avec qui ils poursuivront leurs interventions en collaboration (niveaux 3 et 4 de la pyramide de prévention). Les enseignants perçoivent eux-mêmes qu'ils ont un rôle important sur le plan de la prévention et de l'intervention face à l'intimidation (Boulton, 1997 ; Kennedy, Russom et Kevorkian, 2012]. Toutefois, les élèves semblent percevoir négativement leurs manières d'intervenir face à l'intimidation. Par exemple, ils rapportent que les enseignants n'interviennent pas toujours dans ce type de situation (Asimopolous, Bibou-Nakou, Hatzipemou, Soumaki et Tsiantis, 2014 ; Pepler *et al.*, 1994]. Les interventions des enseignants sont également perçues inefficaces par les élèves et peuvent favoriser un sentiment d'insécurité, un faible taux de dénonciation et de demande d'aide ainsi qu'une aggravation de la situation (Bilgin et Kartal, 2009 ; Bradshaw, Sawyer et O'Brennan, 2007 ; Rigby et Barnes, 2002 ; Veenstra *et al.*, 2014]. À leur défense, différents facteurs pouvant faire obstacle aux interventions doivent être considérés, notamment le peu de littérature disponible concernant les meilleures pratiques pour contrer l'intimidation, le peu de formations disponibles (Asimopoulos *et al.*, 2014) et les enjeux actuels dans les milieux scolaires dont l'augmentation d'élèves ayant des besoins particuliers en classe ordinaire. C'est pourquoi ce mémoire s'adresse à la fois aux enseignants du primaire et au personnel de soutien, dont les psychoéducateurs qui sont qualifiés pour assurer un transfert et une mobilisation des connaissances concernant les pratiques probantes auprès de leurs collègues et pour les accompagner dans leur mise en place.

2.4 Portrait des connaissances et des compétences des enseignants dans la lutte contre l'intimidation

Bien que les enseignants soient les premiers répondants en contexte d'intimidation, ils semblent reconnaître partiellement l'ampleur et la nature de l'intimidation. En effet, des études suggèrent qu'ils n'identifient pas toujours les caractéristiques de cette forme de violence (Naylor, Cowie, Cossin, Bettencourt et Lemme, 2006 ; Oldenburg, Bosman et Veenstra, 2016]. De plus, il existe une disparité entre les perceptions des élèves et celles des enseignants concernant la prévalence des types d'intimidation. Par exemple, les élèves perçoivent les situations d'intimidation verbales et relationnelles comme étant les plus fréquentes (Beaumont, Leclerc, Frenette et Garcia, 2018b ; Beaumont *et al.*, 2018a, alors que les enseignants estiment qu'il s'agit de l'intimidation physique

qu'ils observent le plus, celle-ci étant plus visible (Asimopoulos *et al.*, 2014; Bilgin et Kartal, 2009). À la différence des formes physiques et verbales, l'intimidation relationnelle n'est pas toujours perçue et reconnue par les enseignants comme étant une forme d'intimidation (Asimopoulos *et al.*, 2014; Naylor *et al.*, 2006; Oldenburg *et al.*, 2016). En plus de moins la reconnaître, ils percevraient l'intimidation relationnelle comme étant moins grave et auraient moins tendance à intervenir dans ce type de situation (Bauman et Del Rio, 2006; Duy, 2010; Yoon et Kerber, 2003; Yoon *et al.*, 2016).

Les enseignants ne semblent donc pas avoir acquis, par l'intermédiaire de leur formation initiale et continue, les connaissances nécessaires pour prévenir les actes de violence pouvant mener à l'intimidation et intervenir dans ce type de situation (Beaumont *et al.*, 2018a; Beaumont *et al.*, 2014; Bradshaw *et al.*, 2011; Kennedy *et al.*, 2012). Par exemple, une vaste étude québécoise (N = 1 553) indique qu'environ 80 % des enseignants n'ont reçu aucune formation initiale liée à la prévention de la violence et que près de 51 % n'ont suivi aucune formation continue concernant cette problématique (Beaumont *et al.*, 2014). Peu de changements ont été observés entre 2013 et 2017 quant à la formation des enseignants concernant la violence et l'intimidation dans les écoles (Beaumont *et al.*, 2018a; Beaumont *et al.*, 2018b).

2.5 Stratégies d'intervention des enseignants en contexte d'intimidation

Au cours de la dernière décennie, un certain nombre de recherches ont examiné les réponses des enseignants du primaire face à l'intimidation (physique, verbale et relationnelle; Asimopoulos *et al.*, 2014; Bauman, Rigby et Hoppa, 2008; Burger *et al.*, 2015; Byers, Caltabiano et Caltabiano, 2011; Duy, 2010; Kochenderfer-Ladd et Pelletier, 2008; Marshall, Varjas, Meyers, Graybill et Skoczylas, 2009; Troop-Gordon et Ladd, 2015; Van der Zanden, Scholte et Denessen, 2015). Ces études ont permis de ressortir 11 stratégies applicables par les enseignants (Tremblay *et al.*, soumis) : a) travail avec l'agresseur, b) travail avec la victime, c) discipline de l'agresseur (sanction, geste réparateur, mention du comportement inapproprié), d) implication d'autres adultes (parents, directeur, personnel de soutien), e) ignorance de la situation, f) discussion en groupe, g) séparation des élèves impliqués, h) résolution de conflits, i) suggérer l'affirmation, j) suggérer l'évitement/ignorance et k) utilisation de l'expérience personnelle. De plus, une récente étude québécoise s'est intéressée, en partie, aux interventions éducatives pratiquées en contexte de violence par le personnel de l'école, dont les enseignants (Beaumont *et al.*, 2018a; Beaumont *et al.*, 2018b). Toutefois, les résultats ne sont pas présentés spécifiquement au niveau des enseignants. Contrairement au rapport présentant les données en 2013, 2015 et 2017, le rapport sur les données obtenues en 2013 distingue néanmoins la

fréquence d'utilisation des interventions par les enseignants et les professionnels (Beaumont *et al.*, 2014). Vu ces différences, les résultats de ces recherches sont utilisés à titre de comparatif dans la discussion de ce mémoire.

À ce jour, les recherches relatives aux réponses des enseignants indiquent que la discipline de l'agresseur est la première stratégie vers laquelle les enseignants ont l'intention de se tourner (Bauman *et al.*, 2008 ; Burger *et al.*, 2015 ; Van der Zanden, Scholte et Denessen, 2015), notamment lorsqu'ils perçoivent négativement le climat scolaire (Bilgin et Kartal, 2009). De même, la distanciation des élèves et l'implication d'autres adultes permettant de réduire l'intimidation sont aussi fréquemment rapportées par les enseignants comme étant des stratégies qu'ils ont l'intention d'appliquer (Kochenderfer-Ladd et Pelletier, 2008 ; Troop-Gordon et Ladd, 2015). À la différence de l'agresseur, les victimes ne semblent pas bénéficier d'autant d'attention de la part des enseignants, malgré les conséquences importantes sur le plan de leur santé physique et psychologique (Brendgen et Poulin, 2018 ; Schoeler *et al.*, 2018). En effet, les enseignants ont moins tendance à travailler avec la victime que de contacter les parents et de discipliner ou travailler avec l'agresseur (Bauman *et al.*, 2008 ; Burger *et al.*, 2015 ; Van der Zanden, Scholte et Denessen, 2015). Pourtant, dans leur méta-analyse, Schøeler *et al.* (2018) suggèrent d'intervenir directement après l'évènement auprès des victimes pour développer leur résilience et diminuer les conséquences négatives qui en résultent. De plus, l'efficacité de la discipline de l'agresseur comme stratégie est controversée dans la littérature actuelle. Par exemple, blâmer l'agresseur n'a aucun impact sur l'intention de l'agresseur de modifier son comportement (Kochenderfer-Ladd et Pelletier, 2008 et Troop-Gordon et Ladd, 2015), alors que la mention du comportement inacceptable et le fait de susciter son empathie s'avèrent efficaces (Garandea, Vartio, Poskiparta et Salmivalli, 2016). À l'inverse, la méta-analyse de Ttofi et Farrington (2011) indique que les méthodes disciplinaires sont efficaces. Il semble donc y avoir un nombre limité de données disponibles concernant les meilleures stratégies pour contrer l'intimidation. Ceci peut expliquer le manque de références probantes pour les pratiques des enseignants et leur choix de stratégies dont l'efficacité est parfois discutable.

Bien qu'un certain nombre d'études portent sur les réponses des enseignants, différentes limites doivent être soulevées concernant l'interprétation des résultats. En effet, actuellement, les études collectent les données à l'aide de questionnaires (ex. *Handling Bullying Questionnaire* [HBQ]; Bauman *et al.*, 2008) offrant des choix de réponses. Ce type de questionnaire peut induire un biais de désirabilité sociale du répondant qui tentera de choisir la réponse qu'il pense être la plus acceptable socialement plutôt que ce qu'il applique réellement. De plus, des mises en situation

sont également utilisées pour mesurer les réponses potentielles des enseignants (ex. *Bullying attitude Questionnaire*, BAQ; Craig, Pepler et Atlas, 2000 ; version adaptée par Yoon et Kerber, 2003), ce qui place le répondant dans une situation subjective avec une réponse anticipée. En accord avec les hypothèses de Marshall *et al.* (2009), il est possible de croire que certaines stratégies sont identifiées ou sur-identifiées, sans corroborer ce que les enseignants appliquent réellement. De plus, les stratégies, évaluées par divers instruments de mesure (ex. BAQ, HBQ), sont définies et mesurées différemment. Par exemple, la stratégie « discipline de l'agresseur », mesurée par le HBQ, comprend des items portant, à la fois, sur la mention du comportement inacceptable et sur les sanctions (Bauman *et al.*, 2008). À la différence de cet instrument, le *Classroom management polices questionnaire* (CMPQ ; Troop et Ladd, 2002) précise la punition de l'agresseur comme une stratégie et exclue la mention du comportement inapproprié. Ces différences doivent donc être considérées lors de l'interprétation des résultats.

2.6 Facteurs ayant un impact sur la probabilité d'intervenir des enseignants en situation d'intimidation

Les recherches ont démontré qu'il existe plusieurs facteurs qui influencent la probabilité d'intervenir des enseignants en situation d'intimidation. Bien qu'il existe plusieurs facteurs, le sentiment d'auto-efficacité, la relation élève-enseignant et le type d'intimidation observé feront l'objet d'une attention particulière dans cette étude.

2.6.1 Sentiment d'auto-efficacité

Le sentiment d'auto-efficacité semble être un facteur prédictif de la probabilité d'intervenir chez les enseignants (Dedousis-Wallace *et al.*, 2014 ; Yoon, 2004). En effet, certaines études indiquent que les enseignants qui ressentent avoir les capacités pour intervenir dans une situation d'intimidation physique et verbale sont plus enclins à intervenir (Byers *et al.*, 2011 ; Gregus *et al.*, 2017), alors qu'une étude indique qu'il n'existe aucune relation entre ces variables (Yoon *et al.*, 2016). De plus, Veenstra *et al.* (2014) ont démontré que le sentiment d'auto-efficacité des enseignants semble être associé négativement au niveau d'intimidation rapporté par les élèves, alors qu'Oldenburg *et al.* (2015) montrent que ces deux variables sont associées positivement. Bref, les études relatives au sentiment d'auto-efficacité sont mitigées et ne permettent pas d'affirmer avec certitude le sens de l'influence de l'auto-efficacité et ses effets potentiels sur les réponses des enseignants face à l'intimidation. D'autres variables seraient donc en jeu concernant le sentiment d'auto-efficacité des enseignants et leurs actions concernant l'intimidation.

Bien que cela ne soit pas directement en lien avec l'intimidation, certaines études ont examiné le sentiment d'auto-efficacité des enseignants en lien avec leur gestion de classe. En effet, les enseignants ayant un fort sentiment d'auto-efficacité auprès des élèves ayant des difficultés de comportement utilisent davantage des stratégies préventives favorisant le développement des capacités d'autorégulation de ceux-ci (Tremblay, 2014) et les soutiennent davantage au niveau émotionnel (Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012). Ces stratégies préventives répondent d'ailleurs aux besoins des élèves présentant un TSA ou un TDAH. Or, les élèves ayant des difficultés de comportement sont une source de stress importante pour les enseignants (Plouffe-Leboeuf, 2015), particulièrement les élèves ayant un TSA (Boujut, Popa-Roch, Palomares, Dean et Cappe, 2017 ; Cappe, Smock et Boujut, 2016) ou un TDAH (Greene, Beszterczey, Katzenstein, Park et Goring, 2012). En effet, l'enseignement auprès d'élèves ayant un TSA, par exemple, est un facteur de risque menant à l'épuisement professionnel (Boujut *et al.*, 2017). Les enseignants dénoncent leur sentiment d'incompétence et de faible accomplissement dans leur travail, leur stress par rapport à la gestion des comportements difficiles chez ces élèves et leur frustration envers les répercussions négatives que peuvent causer ces comportements sur l'ensemble du groupe (Cappe, Smock et Boujut, 2016). De plus, plusieurs études démontrent que les enseignants ont des attitudes moins positives envers les élèves ayant des difficultés comportementales et ont plus tendance à utiliser des stratégies punitives (ex. retrait) envers ceux-ci lorsqu'ils se perçoivent peu efficaces (Gaudreau *et al.*, 2012 ; Gordon, 2001 ; Tremblay, 2014 ; Leclerc *et al.*, 2016 ; Potvin et Rousseau, 1993). D'ailleurs, plus les enseignants vivent du stress face à l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers, moins ils se sentent compétents et plus ils utilisent des stratégies punitives, ont une attitude négative envers leur intégration et entretiennent une relation de moins bonne qualité (Benoît, 2016 ; Plouffe-Leboeuf, 2015 ; Tremblay, 2014 ; Plouffe-Leboeuf, Couture, Massé, Bégin, et Rousseau, 2019). À l'inverse, les enseignants ayant une relation positive avec leur élève sont plus à l'écoute de leurs besoins et appliquent des stratégies différenciées et adaptées auprès d'eux (Tremblay, 2014).

2.6.2 Relation élève-enseignant

La relation élève-enseignant s'avère être une sous-dimension du climat scolaire importante pour contrer l'intimidation (Janosz et Bouthillier, 2007). En effet, l'intimidation est moins présente dans les écoles perçues comme étant sécuritaires et caractérisées par des relations élèves-enseignants positives (Richard, Schneider et Mallet, 2012 ; Boulton *et al.*, 2009). De plus, il est démontré que la relation enseignant-élève permet de réduire les effets négatifs de l'intimidation

sur les performances scolaires des élèves (Konishi, Hymel, Zumbo et Li, 2010) et de modérer le lien entre le niveau d'intimidation et la sécurité perçue en classe par les élèves (Boulton *et al.*, 2009). En d'autres termes, les élèves percevant qu'ils ont une relation positive avec leur enseignant semblent se sentir en sécurité, malgré la présence de l'intimidation en classe (Boulton *et al.*, 2009).

Bien que cette variable soit démontrée comme étant une condition favorable pour contrer l'intimidation et pour favoriser l'engagement des élèves, la qualité de la relation enseignant-élève semble être affectée par les besoins particuliers de ces derniers. Par exemple, il est démontré que les comportements hyperactifs et impulsifs des élèves prédisent une relation « conflictuelle » avec leur enseignant (Fontaine-Boyte, 2015). Nadeau, Massé, Gaudreau et Lessard (2018) corroborent ces résultats en démontrant que 30 à 40 % des enseignants ne sont pas confortables à l'idée d'être indulgents envers les élèves avec qui ils ont de la difficulté à communiquer ou envers ceux dont ils ne comprennent pas les comportements. D'ailleurs, la revue de littérature de Cappe *et al.*, (2016) démontre que les enseignants ressentent de la frustration face aux élèves ayant un TSA avec qui ils ont de la difficulté à interagir. Il est donc probable qu'en contexte d'intimidation, les enseignants soient moins enclins à intervenir auprès des élèves ayant des besoins particuliers considérant les liens directs et indirects entre la relation élève-enseignant, les caractéristiques de l'élève, le niveau de stress vécu, le sentiment de compétence et les attitudes des enseignants (Benoît, 2016 ; Fontaine-Boyte, 2015 ; Plouffe-Leboeuf, 2015 ; Plouffe *et al.*, 2019 ; Tremblay, 2014).

2.6.3 Types d'intimidation

Les perceptions, les attitudes et les interventions des enseignants diffèrent également selon le type d'intimidation. En effet, les enseignants perçoivent l'intimidation relationnelle comme étant moins grave que celle physique et verbale. Ainsi, leur niveau d'empathie envers les victimes et leur probabilité d'intervenir dans ce type de situation sont moins élevés (Bauman et Del Rio, 2006 ; Duy, 2010). Les enseignants semblent également moins s'impliquer pour contrer ce type d'intimidation (Yoon et Kerber, 2003). Pourtant, le type d'intimidation principalement vécue par les élèves ayant un TSA est l'exclusion sociale qui est une forme de l'intimidation relationnelle (Cappadocia, Weiss et Pepler, 2012 ; Kloosterman, Kelley, Craig, Parker et Javier, 2013).

Les interventions des enseignants semblent également être influencées par le type de situation d'intimidation. Par exemple, la discipline de l'agresseur semble être une stratégie que les enseignants appliquent plus fréquemment lors d'une situation d'intimidation physique que

relationnelle. Les enseignants sont également plus susceptibles de soutenir les victimes d'intimidation verbale que relationnelle et physique (Yoon *et al.*, 2016). Toutefois, les conséquences que les victimes subissent ne sont pas différentes selon le type d'intimidation.

3. PROJET DE RECHERCHE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

Bien qu'un grand nombre de recherches aient étudié les stratégies d'intervention et l'influence de plusieurs facteurs sur celles-ci, peu ou pas d'études permettent de comprendre réellement leur impact sur le choix des stratégies. En effet, les facteurs, mesurés à partir de questionnaires (ex. BAQ ; Craig, Pepler et Atlas, 2000 et *Self- efficacy scale* ; Sherer *et al.*, 1982), permettent d'analyser statistiquement des associations entre des variables (ex. probabilité d'intervenir et sentiment d'auto-efficacité), mais ne permettent pas de comprendre le processus décisionnel menant au choix des stratégies. D'autres facteurs sont susceptibles d'influencer les réponses des enseignants et doivent être explorés, dont leur formation en prévention de la violence (Craig, Bell et Leschied, 2011 ; Gregus *et al.*, 2017 ; O'Brennan, Waasdorp et Bradshaw, 2014), le profil des élèves (ex. présence ou non de besoins particuliers ; Leclerc *et al.*, 2016) et les enjeux liés au contexte scolaire québécois (ex. manque de ressources ; Protecteur du citoyen, 2018).

Afin d'augmenter les connaissances permettant de mieux comprendre le choix des stratégies d'intervention par les enseignants, les objectifs de l'étude sont :

- 1) Répertorier les stratégies d'intervention que les enseignants appliquent en réaction à une situation d'intimidation auprès des élèves avec et sans besoins particuliers
- 2) Documenter les différences sur le plan des stratégies employées par les enseignants selon les caractéristiques des élèves impliqués
- 3) Identifier les facteurs liés aux caractéristiques de l'enseignant, de l'élève et de la situation qui influencent leur choix de stratégies ?
- 4) Rapporter les besoins des enseignants liés à l'intervention en situation d'intimidation ?

4. MÉTHODE

4.1 Devis de recherche

La présente étude utilise un devis de recherche mixte convergent (Pluye et Nha Hong, 2014 ; Fortin et Gagnon, 2016), c'est-à-dire que des données qualitatives et quantitatives sont collectées et analysées. L'utilisation de ce devis de recherche priorise la méthodologie qualitative afin de décrire les stratégies d'intervention appliquées par les enseignants face à une situation d'intimidation et de comprendre le choix de ces différentes stratégies. Les données quantitatives sont donc collectées dans un deuxième temps et analysées en complémentarité avec les données qualitatives. La combinaison de ces sources de données permettra d'examiner les liens entre les stratégies d'intervention appliquées par les enseignants et certaines variables (ex. relation enseignant-élève) qui auront été explorées lors de la première phase de l'étude, soit le questionnaire ouvert ou les entrevues par téléphone.

4.2 Participants(es)

L'échantillon de cette étude est composé de huit enseignantes du niveau primaire (1^{er} au 3^e cycle) provenant de deux Centres de services scolaires (CSS) de l'Abitibi-Témiscamingue et d'un centre de la Baie-James, Québec, Canada. Les critères d'inclusion des participants étaient les suivants : enseignants du niveau primaire ayant une permanence ou un contrat d'une durée d'au moins trois mois et ayant au moins un élève ayant un TND dans sa classe. La taille de l'échantillon est petite considérant les difficultés de recrutement rencontrées. Les raisons nommées par les enseignants lors d'un refus de participer sont le manque de temps et d'énergie pour participer ($n = 1$) et l'absence de l'intimidation comme problématique au sein de l'école ou de situations lors de la dernière année ($n = 5$). Trois enseignantes ont également cessé de participer pour des raisons inconnues ($n = 3$).

Toutes les enseignantes ayant participé à l'étude ($n = 7$) détiennent un baccalauréat en enseignement à l'exception d'une enseignante qui poursuit sa quatrième année d'études au baccalauréat en enseignement. Une enseignante a complété sa maîtrise en éducation. La majorité des enseignantes ($n = 6$) ont un statut permanent, une enseignante a un contrat et l'enseignante qui poursuit ses études réalise son deuxième stage en enseignement. Elles possèdent entre une et 26 années d'expérience d'enseignement au sein de leur école respective ($M = 9,13$; $Ét = 8,44$). Le nombre d'élèves par classe varie de cinq à 22 élèves ($M = 15,50$; $Ét = 5,21$) et le nombre d'élèves ayant des besoins particuliers par classe varie d'un à six élèves ($M =$

3,63 ; $\acute{E}t = 1,69$). Il est à noter qu'une d'entre elles a une classe adaptée regroupant cinq élèves ayant des besoins particuliers.

4.3 Procédure de recrutement et de collecte de données

L'accord du comité d'éthique de la recherche (CÉR; voir Annexe A) d'une université québécoise et la convenance institutionnelle de trois CSS ont été obtenus avant de débiter la collecte de données. En collaboration avec la direction des ressources éducatives des CSS et les directions d'écoles primaires, les enseignants ont été contactés par courriel et une lettre d'information accompagnée du formulaire de consentement leur ont été envoyés (voir Annexe B). Une affiche a également été diffusée sur les réseaux sociaux pour solliciter les enseignants québécois à participer à l'étude. La collecte de données s'est déroulée d'octobre 2019 à mai 2020 selon une suite de deux méthodes complémentaires : 1) entrevue par courriel ou par téléphone (voir Annexe C) et 2) questionnaire auto-administré en ligne (voir Annexe D).

À la suite de l'obtention de leur consentement signé, les enseignantes recevaient la première question de l'entrevue par courriel. Dès la réception des réponses, les prochaines questions leur étaient envoyées si aucune autre précision n'était demandée. Le délai était d'une semaine pour répondre aux questions. Si aucune nouvelle n'était donnée par les enseignantes, un rappel leur était envoyé. La durée totale pour répondre aux questions était environ de 60 minutes, mais variable selon le temps de réflexion requis par les enseignantes. Parallèlement, les enseignantes ayant choisi l'entrevue par téléphone planifiaient un moment avec l'étudiante-chercheure et étaient contactées pour répondre à l'ensemble des questions (environ 45 minutes). Considérant le contexte entourant la pandémie mondiale (COVID-19), l'entrevue téléphonique avec enregistrement audio a été proposée et privilégiée comme nouvelle méthode aux enseignantes avec l'accord du CÉR pour cette modification. Après avoir participé à l'entrevue, le lien du questionnaire en ligne (utilisant la plateforme numérique *RedCap*) leur était acheminé par courriel afin qu'elles puissent le remplir (environ 30 minutes) dans un délai de deux semaines.

4.4 Mesures

4.4.1 Entrevue par courriel ou par téléphone

Un canevas d'entrevue a été élaboré (voir Annexe C). Au total, dix questions directives en lien avec les objectifs de l'étude, divisées en cinq séquences (cinq courriers électroniques), abordent les thèmes suivants :

- a) Deux situations d'intimidation vécues par les enseignants dans la dernière année (1 = impliquant des élèves ayant un développement typique et 2 = impliquant un élève ayant un trouble neurodéveloppemental — TND ;
- b) Leurs interventions auprès des élèves impliqués ;
- c) Les raisons expliquant leur choix d'appliquer ces interventions (stratégies] ;
- d) Les facteurs influençant ces choix.

Les TND incluent le TSA (trouble envahissant du développement — TED et syndrome d'asperger, le TDA/H, les troubles d'apprentissage spécifiques (dyslexie, dyscalculie, dysorthographe], les déficiences intellectuelles (DI], les troubles moteurs (dyspraxie) et les troubles de communication (trouble du langage, trouble de la communication sociale, trouble de la phonation et trouble de la fluidité verbale). Les situations impliquant des élèves ayant des besoins particuliers au sens élargi ont également été retenues vues les difficultés de recrutement (p. ex. peu de situations d'intimidation impliquant un élève ayant un TND). La définition de l'intimidation a été fournie aux enseignants par courriel et dans le questionnaire en ligne afin de favoriser une compréhension commune. Trois rappels maximum (un par semaine) étaient envoyés par courriel aux enseignantes qui n'avaient pas répondu à la question demandée avant qu'elles soient retirés de l'étude.

4.4.2 Questionnaire en ligne

Afin d'examiner les facteurs influençant le choix des stratégies, un questionnaire autoadministré de 104 items a été développé contenant des réponses courtes et à développement. Les données sociodémographiques (sexe, âge, niveau de scolarité, statut d'emploi, niveau d'enseignement, nombre d'années d'expérience, nombre d'années d'enseignement) et contextuelles (Centre de service scolaire, nombre d'élèves en classe et d'élèves ayant des besoins particuliers ou un diagnostic) ont été mesurées à partir de dix questions ouvertes, fermées et semi-fermées (voir Annexe D). Douze questions et sous-questions ont été posées en lien avec les formations reçues au cours des deux dernières années par les enseignants (ex. « Au cours des deux dernières années, avez-vous reçu une ou des formation(s) en lien avec l'intervention en contexte d'intimidation ? »), leurs besoins en matière d'intervention en situation d'intimidation (ex. « De quoi avez-vous besoin pour bien intervenir en situation d'intimidation auprès des élèves ? ») et la présence d'un plan de lutte contre l'intimidation dans l'école (ex. « Qui doit être responsable du plan de lutte et d'action ? »). Une question ouverte a également été posée en lien avec la différenciation pédagogique des stratégies selon les besoins des élèves (« Selon vous, est-ce que l'intervention auprès d'élèves HDAA doit être adaptée ? »). De plus, en se référant aux deux

situations décrites durant l'entrevue, les enseignants devaient répondre aux questions portant sur la relation enseignant-élève et leur sentiment d'auto-efficacité alors vécu. Deux instruments de mesure ont été utilisés afin d'examiner ces deux variables. Le délai pour répondre au questionnaire était de deux semaines. Après trois rappels envoyés par courriel, les données des participantes étaient détruites.

4.4.3.1 Relation enseignant-élève

La qualité de la relation enseignant-élève, telle que perçue par l'enseignant, a été mesurée à partir de la version traduite par Gosselin (1999, cité dans Lampron, 2010 et Virat, 2014) du questionnaire autoadministré *Student-teacher relationship scale short form — STRS-SF* de Pianta (1992). Le STRS s'adresse aux enseignants du primaire. Cette version abrégée du STRS, comprend deux dimensions (conflits : 7 items et chaleur : 8 items) portant sur la perception des enseignants de leur relation avec un élève ciblé (Pianta, 1992]. Plusieurs versions abrégées du STRS ont été utilisées en recherche, comme c'est le cas dans l'étude d'Ansari, Hofkens et Pianta, 2020) avec une version à 15 items. Les items sont mesurés à partir d'une échelle de Likert allant de 1 (*Ne s'applique définitivement pas*) à 5 (*S'applique définitivement*). Par exemple : « Je partage une relation tendre et chaleureuse avec cet enfant ». L'item 4 est le seul item renversé. Le STRS démontre des propriétés psychométriques de bonne qualité en termes de cohérence interne pour la version abrégée (chaleur : $\alpha = 0,85$; conflits : $\alpha = 0,88$; Pianta, 1992 et NICHHD, 2000) et francophone (chaleur : $\alpha = 0,82$; conflits : $\alpha = 0,86$; Lampron, 2010). Les enseignants devaient évaluer la relation qu'ils entretenaient avec l'élève ayant subi l'intimidation et celui l'ayant initiée selon les deux situations décrites lors de l'entrevue donc le questionnaire était rempli quatre fois. La sous-échelle de la dimension « chaleur » et celle de la dimension « conflits » ont été créées en faisant la moyenne des items (Pianta, 1992). Plus le score est élevé à la dimension « chaleur », plus il y a une proximité affective (communication et chaleur) entre l'élève ciblé et l'enseignant. L'enseignant se sent efficace pour intervenir auprès de l'élève, car celui-ci le considère comme étant une source de soutien. À l'inverse, plus le score est élevé à la dimension « conflits », plus la relation enseignant-élève est caractérisée par des conflits fréquents et de la friction dans leur rapport. L'enseignant perçoit l'élève négativement, ce qui risque de le conduire à un sentiment d'inefficacité (Virat, 2014 ; Pianta, 2001, Ansari, Hofkens et Pianta, 2020).

4.4.3.2 Sentiment d'auto-efficacité des enseignants

Le sentiment d'auto-efficacité des enseignants a été mesuré à partir des deux dimensions « Gestion des comportements difficiles des élèves » et « Développement des relations sociales

positives » de l'instrument de mesure *Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe* (ÉSEPGC ; Gaudreau, Frenette et Thibodeau, 2015). Au total, 14 items composent ces deux sous-échelles. La version complète comprend 28 items. Les enseignants devaient indiquer sur une échelle de Likert allant de 1 (*tout à fait en désaccord*) à 6 (*tout à fait en accord*) à quel point ils sont en accord avec les affirmations, par exemple : « Dans les situations conflictuelles, je peux agir de manière à éviter l'escalade verbale menant à une crise ». La version complète de cet instrument de mesure démontre de bonnes propriétés psychométriques en termes de cohérence interne ($\alpha = 0,74$ à $0,90$) et de validité de contenu et factorielle (Gaudreau *et al.*, 2015). L'auteure principale de l'outil (Nancy Gaudreau) a été contactée par courriel et a validé la possibilité d'utiliser les sous-échelles de façon indépendante du reste de l'instrument. Elle a aussi validé la méthode de cotation. Les scores des deux sous-échelles ont été créés en faisant la moyenne des items. Un score élevé obtenu à ces échelles signifie que l'enseignant se sent capable de gérer les comportements difficiles des élèves et de développer des relations sociales positives avec ceux-ci. Bien que ces dimensions ne soient pas directement liées à l'intimidation, ces sous-échelles permettent d'évaluer le sentiment d'auto-efficacité des enseignants de manière générale pour gérer les comportements problématiques et favoriser des relations sociales positives. En complément, les enseignantes devaient également évaluer sur une échelle de Likert à quatre points de 1 (*Tout à fait en désaccord*) à 4 (*Tout à fait en accord*) à quel point elles se sont senties compétentes pour intervenir auprès des élèves dans les situations d'intimidation décrites lors de l'entrevue. Par exemple, « Dans la première situation d'intimidation, je me suis senti(e) compétente(e) à bien intervenir auprès de l'élève ayant subi l'intimidation ».

4.5 Analyse de données

Considérant le devis de recherche mixte convergent (Pluye et Nha Hong, 2014 ; Fortin et Gagnon, 2016), des analyses qualitatives sont d'abord faites en complémentarité avec des analyses quantitatives. Pour ce qui est des analyses qualitatives, la totalité des réponses des enseignantes obtenues à partir des entrevues par courriel a été regroupée dans un même document (un document compilant les données des entrevues par participante) et les verbatim des entrevues par téléphone ont ensuite été transcrits intégralement. Les données qualitatives du questionnaire en ligne ont également été regroupées dans un même document. L'ensemble de ces données ont été lues et traitées selon une analyse thématique afin d'examiner la fréquence, la récurrence et les contradictions entre les propos des enseignants concernant les stratégies d'intervention qu'elles appliquent et les facteurs influençant leur choix de stratégies (Paillé et Mucchielli, 2016).

Les thèmes dominants (stratégies d'intervention, intention, facteurs influençant les interventions, source des stratégies, besoins) ont donc été dégagés. Deux juges indépendantes ont catégorisé les réponses des enseignantes pour chaque situation d'intimidation rapportée et pour chaque question demandant une réponse à développement du questionnaire en ligne. Au niveau des stratégies d'intervention, les interventions répertoriées dans les études antérieures ont inspiré le choix des thèmes.

Des analyses statistiques descriptives (ex. fréquence, moyenne) ont été réalisées afin de répertorier les stratégies d'intervention rapportées par les enseignants lorsqu'ils ont fait face à une situation d'intimidation (premier objectif de l'étude) impliquant ou non un élève ayant des besoins particuliers (deuxième objectif de l'étude). Des analyses descriptives (moyenne, écart-type, proportion, somme) ont également été utilisées pour décrire a) les données sociodémographiques étudiées (sexe, âge, niveau de scolarité, statut d'emploi, niveau d'enseignement, nombre d'années d'expérience, nombre d'années d'enseignement) et b) contextuelles (Centre de services scolaires, nombre d'élèves en classe et d'élèves ayant des besoins particuliers ou un diagnostic), c) les types de situations d'intimidation ainsi que le d) nombre total de situations d'intimidation, e) d'élèves avec et f) sans besoins particuliers. Ces mêmes analyses ont été utilisées afin de décrire le sentiment d'auto-efficacité des enseignants (scores obtenus au ÉSEPGC), la qualité de la relation élève-enseignant (scores obtenus au STRS) et les besoins des enseignants en matière de prévention et d'intervention en situation d'intimidation (quatrième objectif).

En plus des analyses quantitatives présentées ci-haut, des analyses non paramétriques ont été utilisées afin d'explorer certaines variables identifiées dans la recension des écrits (ex. relation enseignant-élève perçue envers victime et intimidateur) à partir des données quantitatives obtenues à partir des questionnaires en ligne. Ainsi, ces analyses ont permis d'identifier des facteurs pouvant avoir une influence potentielle sur les réponses des enseignants en situation d'intimidation (troisième objectif de l'étude). Des tests statistiques de différence de moyennes (tableau croisé) sont également utilisés afin d'examiner si les enseignants ont un sentiment d'efficacité différent selon les caractéristiques des élèves (présence de besoins particuliers) et si la relation enseignant-élève diffère selon le rôle de l'élève impliqué dans la situation (deuxième et troisième objectif).

5. RÉSULTATS

Les résultats obtenus à partir des entrevues par courriel et par téléphone ainsi que des questionnaires en ligne sont présentés selon les quatre objectifs de l'étude. Les données quantitatives et qualitatives sont présentées par sections afin de regrouper les informations.

5.1 Portrait des stratégies d'intervention rapportées par les enseignantes (Objectif 1)

Le premier objectif de cette étude était de répertorier les stratégies d'intervention appliquées par les enseignantes face à une situation d'intimidation. Huit enseignantes du primaire ont complété les deux phases de collecte de données et le nombre de situations rapportées est de 14 sur un total possible et prévu de 16. Les situations d'intimidation étaient de type verbal ($n = 13$), physique ($n = 4$) ou relationnel ($n = 7$). Il est à noter que deux à trois types d'intimidation étaient présents dans une même situation. Deux des huit enseignantes ont raconté seulement une situation parce qu'elles n'ont observé aucune autre situation d'intimidation auprès des élèves de leur groupe-classe avec ou sans besoins particuliers. Le Tableau 2 présente la fréquence des stratégies d'intervention des enseignantes rapportées pour chaque situation d'intimidation ($N = 14$). Au total, 20 stratégies ont été répertoriées (voir Tableau 2) : a) rencontre avec l'intimidateur, b) travail auprès de l'intimidateur, c) rencontre avec la victime, d) rencontre avec les élèves impliqués (résolution de conflits), e) implication d'autres adultes de l'équipe-école (direction, personnel de soutien, surveillants, enseignants), f) intervention de groupe (sensibilisation), g) surveiller la relation entre les élèves, h) appel ou rencontre avec les parents de la victime ou de l'agresseur, i) rencontre avec les témoins de la situation, j) conséquences, k) distanciation physique, l) interventions préventives (ex. faire les équipes). Le nombre de stratégies appliquées par situation varie de trois à huit ($M = 5,92$).

Les analyses descriptives indiquent que, dans 86,60 % ($n = 13/14$) des situations d'intimidation, les enseignantes disent rencontrer individuellement l'intimidateur. Il s'agit de l'intervention la plus fréquemment rapportée par les enseignantes dans les situations décrites, suivie par la rencontre avec la victime pour 80 % ($n = 12/14$) des cas et l'implication d'autres adultes de l'équipe-école, dont le personnel de soutien pour 60 % ($n = 9/14$) des cas. Bien que la rencontre avec l'intimidateur ou la victime soit rapportée comme stratégie, les données ne permettent pas de préciser l'objectif et le contenu de toutes ces rencontres. Néanmoins, pour 35,71 % des cas ($n = 5/14$), quatre enseignantes ont apporté une forme de soutien auprès de la victime lors d'une rencontre en s'assurant que celle-ci soit disponible pour retourner en classe ou, encore, pour lui apporter du réconfort face aux actes subis. De plus, dans quatre situations différentes ($n = 4/14$),

quatre enseignantes ont fait un retour sur les faits avec l'intimidateur en rencontre, lui ont mentionné son comportement inacceptable et l'ont amené à réfléchir à ses actes. Lors de trois autres événements racontés ($n = 3/14$), trois enseignantes disent travailler auprès de l'agresseur (ex. bons choix de jeux, moyens de non-récidive) et aucune ne rapporte avoir travaillé auprès de la victime. De plus, les enseignantes rapportent utiliser la rencontre avec les élèves impliqués (résolution de problèmes) comme stratégie dans la moitié des situations d'intimidation (50 % ; $n = 7/14$). Pour 33,33 % ($n = 5/14$) des événements, les enseignantes rapportent que des conséquences ont été données, soit à la victime ($n = 1/14$) vu son comportement réactif et à l'agresseur ($n = 4/14$). En plus, pour 28,57 % des cas ($n = 4/14$), trois enseignantes disent animer des activités de sensibilisation auprès de l'ensemble du groupe à la suite d'une situation d'intimidation.

Outre les interventions auprès des élèves impliqués, seulement une enseignante a contacté les parents de la victime (6,67 %) et deux enseignantes pour deux situations (26,67 %) rapportent avoir appelé les parents de l'intimidateur. La rencontre avec les parents de la victime et de l'intimidateur est également utilisée comme stratégie par les enseignantes pour un total de deux situations (13,33 %). En plus, l'implication de la direction dans l'intervention est appliquée dans cinq situations racontées (33,33 %) comparativement à 13,33 % des cas (2 situations) où les enseignants rapportent seulement informer la direction.

Les analyses qualitatives précisent les intentions des enseignantes lors de l'application des stratégies dans les situations d'intimidation. En effet, l'intention la plus rapportée (57,14 %) par les enseignantes est d'outiller les élèves impliqués (ex. développer l'empathie), suivie par la sensibilisation du groupe (35,71 %) et la responsabilisation des élèves impliqués (35,71 %). De plus, pour 28,75 % des cas, les enseignantes disent avoir appliqué les stratégies avec l'intention de protéger la victime et d'évaluer la situation. Aussi, pour 21,43 % des situations, l'intention des enseignantes était de faire un arrêt d'agir auprès de l'intimidateur. Les intentions les moins rapportées par les enseignantes sont de punir les élèves (14,29 %), créer un climat d'entraide (14,29 %) et écouter la victime (7,14 %).

Tableau 2
Portrait des stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes face à une situation d'intimidation (N = 14)

Stratégies rapportées	Situation d'intimidation 1								Situation d'intimidation 2								Total	%
	Ens1	Ens2	Ens3	Ens4	Ens5	Ens6	Ens7	Ens8	Ens1	Ens2	Ens3	Ens4	Ens5	Ens6	Ens7	Ens8		
Type d'intimidation	V, R	P, V, R	R, V	V	V	V	V	P, V, R		P, V, R	V	V, R	V		R	P, V	14	
Élèves avec besoins particuliers (rôle précisé si présent)		V, I	V, I				I	V		V	V	V	V		V	V	12	
1. Rencontre avec l'intimidateur	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X			X	X	13	86,67
2. Travail auprès de l'intimidateur		X	X												X		3	13,33
3. Rencontre avec la victime	X		X	X	X		X	X		X	X	X	X		X	X	12	80
4. Rencontre avec les élèves impliqués (résolution de conflits)		X	X	X	X	X		X				X					7	46,67
5. Informer la direction de la situation							X									X	2	13,33
6. Impliquer la direction dans la situation	X	X			X		X						X				5	33,33
7. Intervention de groupe (sensibilisation)			X	X						X	X		X				5	33,33
8. Surveiller la relation entre les élèves						X				X							2	13,33
9. Appel aux parents de la victime		X															1	6,67
10. Appel aux parents de l'intimidateur		X					X			X					X		4	26,67
11. Rencontre avec les parents de la victime	X												X				2	13,33
12. Rencontre avec les parents de l'intimidateur					X										X		2	13,33
13. Rencontre avec les témoins		X															1	6,67
14. Conséquences données		X		X	X		X									X	5	33,33

15. Rencontre avec l'enseignant des élèves impliqués				X			X	X							X		4	26,67
16. Implication du personnel de soutien	X		X	X	X			X			X		X		X	X	9	60
17. Distanciation physique							X			X							2	13,33
18. Discussion avec équipe-école										X							1	6,67
19. Interventions préventives (faire les équipes avant)												X					1	6,67
20. Rencontrer les surveillantes								X								X	2	13,33
Total :	5	8	6	7	7	3	8	6		7	4	4	5		7	6		

Note. Ens = enseignant ; P = physique ; V = verbal ; R= relationnel ; I = intimidateur ; V = victime (élève avec besoins particuliers) ; Zone grisée = situation impliquant un élève avec besoins particuliers

Le deuxième objectif de cette étude était de documenter les différences sur le plan des stratégies employées par les enseignantes selon les caractéristiques des élèves impliqués. Sur un total de 14 situations rapportées (28 élèves), dix d'entre elles impliquent au moins un élève ayant des besoins particuliers pour un total de 12 élèves avec besoins particuliers (42,9 %) et 16 sans besoins particuliers (57,1 %). Sur les 20 élèves avec des besoins particuliers, neuf (45%) sont victimes d'intimidation et trois (15%) d'entre eux sont intimidateurs. Parmi les élèves ayant des besoins particuliers répertoriés, neuf présentent un trouble neurodéveloppemental (trouble déficitaire de l'attention avec [TDAH] ou sans hyperactivité [TDA], retard global de développement [RGD], Gilles de la Tourette [GDT], déficience intellectuelle [DI] et trouble du langage [TL]), un élève a des difficultés relationnelles et deux autres ont des difficultés de comportement extériorisé (ex. mensonges, difficulté à gérer la colère). Il est à noter que les intimidateurs présentent, soit un TDAH ($n = 2$) ou racontent des mensonges ($n = 1$). Le travail auprès de l'intimidateur et l'appel aux parents de la victime et de l'intimidateur sont trois stratégies seulement appliquées par les enseignantes dans les situations impliquant des élèves avec besoins particuliers. Aucune autre différence entre le nombre et la nature de stratégies employées auprès des élèves avec ($n = 12$ élèves) ou sans besoins particuliers ($n = 16$ élèves) n'est observée dans le Tableau 2. Toutefois, la majorité des enseignantes ($n = 6$) rapporte que l'intervention en contexte d'intimidation auprès d'élèves ayant des besoins particuliers doit être différente de celle des autres élèves, alors que deux autres enseignantes jugent que ce n'est pas nécessaire.

5.2 Facteurs individuels et environnementaux ayant influencé le choix des stratégies

Le troisième objectif de cette étude était d'identifier les facteurs liés aux caractéristiques de l'enseignant, de l'élève et l'environnement influençant le choix de stratégies des enseignants. Des analyses qualitatives ont permis de ressortir les facteurs nommés par les enseignantes en entrevue. De plus, des analyses quantitatives ont permis d'observer les facteurs ayant une portée hypothétique et d'identifier ceux ayant une influence sur le choix des stratégies des enseignantes.

5.2.1 Caractéristiques de l'élève

Les analyses qualitatives démontrent que la présence de besoins particuliers chez l'élève influence le choix des stratégies des enseignantes. Par exemple, l'enseignante 7 a rencontré l'intimidateur en présence de son enseignante titulaire vu ses difficultés de comportement face à l'autorité : « Alors, avec l'enseignante de sixième année, on a décidé de les rencontrer ensemble parce que lorsque l'enseignante est là, ils osent moins être irrespectueux envers une autre adulte ». Dans cette situation, l'enseignante a également impliqué la direction d'école étant donné

que l'élève avait des comportements problématiques récurrents. En plus d'influencer le choix de stratégies, la présence des besoins particuliers a influencé la relation entre l'élève et l'enseignante. Toutefois, le lien entre la présence des besoins particuliers ainsi que ces deux facteurs (choix de stratégie, relation élève-enseignant) ne sont pas statistiquement significatif.

Un deuxième exemple est l'enseignante 6 qui a rencontré les témoins en présence de l'intimidateur parce que ce dernier a besoin d'être confronté sur les faits selon elle :

Cet enfant a besoin de preuve afin de se rendre compte qu'il est dans l'erreur, comme un élève témoin ou un enseignant qui l'a observé. S'il n'a pas de preuve, il va continuer à ajouter des mensonges à ce qu'il nous dit déjà parce que pour lui, c'est la vérité. En le confrontant avec des preuves, il n'avoue pas ce qu'il a fait, mais il est ouvert à coopérer avec l'adulte, car il le sait que nous savons la vérité (enseignante 6).

De son côté, l'enseignante 3 a fait une intervention auprès de l'ensemble du groupe, puisque les comportements de l'élève ayant le syndrome de Gilles de la Tourette concernaient tous les élèves : « Les élèves étaient visiblement dérangés par le comportement et les tics de l'élève intimidé ».

Outre le fait d'influencer le choix de stratégies, la présence de besoins particuliers chez l'élève ne semble pas affecter le sentiment d'auto-efficacité des enseignantes à intervenir auprès des élèves selon les réponses obtenues aux questions 15 et 16 ajoutées après le questionnaire sur l'auto-efficacité. En effet, sur un total de 28 élèves dans 14 situations, les enseignantes disent être en accord ou tout à fait en accord de se sentir efficaces à intervenir auprès de 25 élèves ($n = 25/28$; 89,29 %), dont 11 élèves ayant des besoins particuliers et 14 élèves sans besoins particuliers. Seulement deux enseignantes pour deux situations rapportent ne pas se sentir efficaces pour intervenir auprès d'un élève ayant un TND et auprès de deux élèves sans besoin particulier.

Tableau 3**Sentiment d'auto-efficacité des enseignants (N = 8) à intervenir auprès des élèves dans les 14 situations**

Élèves avec ou sans besoins particuliers	Niveau du sentiment d'auto-efficacité				Total
	Tout à fait en désaccord	En désaccord	En accord	Tout à fait d'accord	
Situations d'intimidation 1 (n = 16)					
TND	-	-	3	1	4
Diff. comportement	-	-	2	-	2
Aucun besoin particulier	-	1	8	1	10
Situations d'intimidation 2 (n = 12)					
TND	-	1	3	1	5
Diff. Relationnelles	-	-	1	-	1
Aucun besoin particulier	1	-	5	-	6
Total d'élèves	1	2	22	3	28

Parmi les élèves avec lesquels les enseignantes rapportent ne pas se sentir efficaces, deux avaient le rôle d'intimidateur et un élève de victime.

5.2.2 Caractéristiques de l'enseignant

Les résultats à propos des caractéristiques des enseignantes ayant une influence sur leurs interventions face à une situation sont présentés selon trois sous-thèmes : formation et expériences, sentiment d'auto-efficacité et relation enseignant-élève.

5.2.3 Formation et expériences

Parmi l'ensemble des enseignantes, seule une enseignante (12,5 %) rapporte avoir reçu une formation en lien avec l'intimidation et une autre (12,5 %) ne pas savoir si elle en a reçu une ou non. L'enseignante a suivi une ou des formations (nombre non précisé) portant sur l'intimidation, la différenciation pédagogique, les troubles de comportement, le TSA et l'anxiété. Selon ses propos, plusieurs stratégies ont été présentées lors de ces formations (ex. mention du comportement inacceptable, soutien auprès de la victime, communication avec les parents,

implication de la direction, supervision, rencontre avec la victime et l'intimidateur) et l'enseignante rapporte les utiliser souvent.

La formation est un besoin identifié pour 75 % des enseignantes ($n = 6$). Outre la formation supplémentaire, deux enseignantes rapportent que les stratégies d'intervention qu'elles appliquent proviennent de leur formation initiale en enseignement. En plus d'être identifiées comme un facteur influençant le choix des stratégies, les expériences antérieures et surtout, celles positives, sont une source de stratégies à appliquer :

La plupart des stratégies d'intervention utilisées proviennent des observations faites dans mon milieu de stage (transmission d'expérience) et quelques-unes d'entre elles nous ont été enseignées dans nos cours universitaires. Cependant, la majorité de ces stratégies ont aussi été découvertes par essais et erreurs avec le temps passé dans les milieux scolaires (enseignante 4).

Ce n'est pas la première fois que je passais ces vidéos dans ma classe et à chaque fois, ils soulèvent de belles discussions et de belles réflexions chez les élèves et par la suite, durant l'année, je peux revenir sur des exemples de ces vidéos lorsqu'arrivent des problématiques (enseignante 1).

L'expérience personnelle semble également être une source et un facteur ayant influencé le choix des stratégies pour deux enseignantes. Par exemple, l'enseignante 4 dit :

Je me souviens quand j'étais petite, je voulais défendre la veuve et l'orphelin là. S'il y avait des gens qui se faisaient intimider, je les défendais et je voulais les prendre sous mon aile. J'étais dans les médiateurs à l'école. Ça toujours été important pour moi.

De son côté, l'enseignante 7 soulève que l'intimidation est une problématique qui lui fait ressentir des émotions négatives (ex. colère) et pour laquelle elle dit avoir un devoir d'agir :

Je sais que chaque geste posé peut blesser énormément. Chaque geste qu'un enfant peut poser envers un autre qui est intimidant provoque une blessure et ça peut vraiment détruire un être humain. Peu importe qu'il soit mon élève ou pas, j'ai le devoir d'intervenir.

D'autres sources de stratégies (c.-à-d., sources d'où proviennent les stratégies) ont été rapportées par les enseignantes, soit les outils disponibles, la réflexion rapide, les connaissances acquises par la formation initiale ou supplémentaire et la lecture (ex. gestion de classe) ainsi que l'intuition. Par exemple, une enseignante rapporte avoir transféré les stratégies apprises en gestion de classe dans les situations d'intimidation :

Je te dirais que j'ai fait beaucoup de lectures sur la gestion de classe et dans mes lectures, la stratégie qui est beaucoup rapportée c'est le modelage. Je pouvais facilement le transférer à des situations de résolution de conflits ou à des situations d'intimidation.

Dans l'ensemble, l'absence de formation, les expériences positives et négatives au niveau personnel et professionnel ainsi que la connaissance et l'accessibilité à des interventions pour réagir face à une situation sont des facteurs répertoriés dans les propos des enseignantes.

5.2.4 Sentiment d'auto-efficacité

Le sentiment d'auto-efficacité des enseignantes a été évalué de manière générale en termes de gestion de classe, plutôt que spécifiquement au contexte d'intimidation. Les résultats indiquent que le sentiment d'auto-efficacité des enseignantes à gérer les comportements difficiles et à établir des relations positives avec les élèves impliqués est en moyenne de 4,65 ($\acute{E}t = 0,63$) et de 5,17 ($\acute{E}t = 0,53$) sur un score total de 6 (voir Tableau 4).

Tableau 4

Portrait descriptif du sentiment d'auto-efficacité des enseignantes selon les sous-échelles de l'ÉSEPGC (N = 8)

Dimensions	Min	Max	M	Ét
Gestion des comportements difficiles	3,33	5,33	4,65	0,63
Établir des relations positives	4,50	5,83	5,17	0,53

Bien que les enseignantes n'aient pas nommé explicitement le sentiment d'auto-efficacité comme facteur ayant influencé leur choix, leurs croyances les ont motivées à appliquer certaines stratégies. En effet, l'enseignante 7 rapporte qu'elle préfère utiliser le modelage comme intervention, plutôt que les mesures disciplinaires, puisqu'elle les considère inefficaces :

Pis, des enfants, si on ne les éduque pas à travers leur comportement, bien les mêmes comportements vont revenir (...). Moi, je n'y crois pas juste à la conséquence, que on dirait je vais te donner une fiche, deux fiches et trois fiches. Tu vas faire de la copie. Tu vas faire si et tu vas aller voir la direction. Ça peut être une option, mais je pense que ça prend des prises de conscience, ce qui est plus positif à long terme que de sévir.

5.2.5 Relation enseignant-élève

Les analyses descriptives indiquent que le score moyen pour la dimension conflit dans la relation enseignant-victime est de 2,09 ($\acute{E}t = 0,70$) et dans la relation enseignant et intimidateur est de 2,45 ($\acute{E}t = 0,74$) pour l'ensemble des situations sur un maximum possible de 5 (voir Tableau 5). Bien que faible, les scores semblent indiquer que les enseignantes entretiennent une relation plus négative avec l'intimidateur qu'avec la victime mais cette différence n'est pas statistiquement significative ($Z = - 0,911$; NS). Il semble donc que les enseignantes n'ont pas une relation conflictuelle avec les élèves peu importe leur rôle. Ce qui est en accord avec leur sentiment d'auto-efficacité pour gérer les situations avec ces élèves (Virat, 2014 ; Pianta, 2001, Ansari, Hofkens et Pianta, 2020).

Les résultats démontrent également que le score moyen pour la dimension « chaleur » dans la relation enseignant-victime est de 4,32 ($\acute{E}t = 0,50$) et dans la relation enseignant-intimidateur est de 3,52 ($\acute{E}t = 0,84$). En accord avec l'instrument, un score élevé (maximum = 5) indique une proximité affective. Autrement dit, les enseignantes perçoivent leur relation plus positivement avec la victime qu'avec l'intimidateur. On peut remarquer que le score pour la dimension « chaleur » est plus élevé auprès de la victime qu'auprès de l'intimidateur mais cette différence n'est pas statistiquement significative ($Z = -1,69$; NS). Ce qui indique que les enseignantes ne semblent pas faire de différence réelle entre les rôles que les enfants jouent et ont une communication empreinte d'affection avec les deux.

Tableau 5

Relation élève-enseignant auprès de la victime et de l'intimidateur dans chacune des 14 situations d'intimidation rapportées (N = 8)

Dimensions	Relation avec intimidateur	Relation avec victime	Diff Anova (Z)
Conflit	$M = 2,45$ ($\acute{E}t = 0,74$)	$M = 2,09$ ($\acute{E}t = 0,70$)	- 0,911 NS
Chaleur	$M = 3,52$ ($\acute{E}t = 0,84$)	$M = 4,32$ ($\acute{E}t = 0,50$)	-1,69 NS

Dans les entrevues, la relation enseignant-élève a également été rapportée comme étant un facteur ayant influencé positivement et négativement le choix de stratégies :

Alors, avec l'enseignante de sixième année, on a décidé de les rencontrer ensemble parce que lorsque l'enseignante est là, ils osent moins être irrespectueux envers une autre adulte » OU « Alors, j'ai fait un projet pour créer des liens avec ces enfants-là. Et, les deux seuls enfants avec qui je n'ai pas réussi, c'est ces deux-là (enseignante 7).

Dans une autre situation, l'enseignante a impliqué l'éducatrice spécialisée étant donné que la victime avait un lien de confiance développé avec celle-ci :

Georges¹ s'est mis à pleurer et nous a informés qu'il préférerait en parler avec la TES (celle qui s'occupe très régulièrement de Georges pour des difficultés d'apprentissage). Il est possible d'affirmer que ces derniers ont un lien tissé très serré, ce qui explique le choix de cet enfant à ne vouloir discuter qu'avec la TES (enseignante 8).

Des analyses descriptives ont également été réalisées afin de vérifier si la qualité de la relation élève-enseignant perçue par les répondantes diffère selon la présence de besoins particuliers ou non chez les élèves. Les résultats indiquent que le score moyen pour la dimension conflit auprès

¹ Nom fictif

des élèves avec besoins particuliers est de 2,58 ($\acute{E}t = 1,06$), alors qu'auprès des élèves sans besoins particulier, le score est de 2,15 ($\acute{E}t = 0,88$) et est moins élevé (voir Tableau 6). À l'inverse, le score moyen pour la dimension chaleur auprès des élèves avec des besoins particuliers est plus élevé ($M = 4,17$; $\acute{E}t = 0,85$) que celui obtenu auprès des élèves sans besoins particuliers ($M = 3,74$; $\acute{E}t = 0,80$).

Tableau 6

Relation élève-enseignant auprès des élèves avec ($n = 12$) et sans ($n = 16$) des besoins particuliers dans chacune des 14 situations d'intimidation rapportées

Dimensions	Avec besoins ($n = 12$)	Sans besoin ($n = 16$)	Diff <i>U</i> de Mann-Whitney
Chaleur	$M = 4,17$ ($\acute{E}t = 0,85$)	$M = 3,74$ ($\acute{E}t = 0,80$)	132,5 NS
Conflit	$M = 2,58$ ($\acute{E}t = 1,06$)	$M = 2,15$ ($\acute{E}t = 0,88$)	120,5 NS

Par ailleurs, aucun de ces scores moyens ne présente une différence significative entre les groupes d'élèves ce qui signifie que les enseignantes ne modifient pas leur style relationnel et ont une relation chaleureuse (score moyen à élevé; $U = 132,5$; NS) et peu sujette au conflit (score faible; $U = 120,5$; NS) avec les élèves avec ou sans besoin particulier.

5.2.6 Caractéristiques de la situation

Certains facteurs associés à la situation sont également ressortis dans les analyses qualitatives. D'abord, seulement une enseignante rapporte avoir appliqué les mesures disciplinaires instaurées à son école dans le plan de lutte : « J'ai entrepris les mesures disciplinaires prescrites en cas d'intimidation pour mettre fin à la problématique (enseignante 3) ». En plus, la moitié des enseignantes affirme que leur école a un plan de lutte, alors que deux enseignantes disent ne pas en avoir et deux autres ne pas savoir. La majorité des enseignantes ($n = 5/8$, 62,5 %) indique que tous les membres de l'équipe-école sont responsables du plan de lutte, alors que les autres disent seulement la psychoéducatrice ($n = 1$, 12,5 %), la direction ($n = 1$, 12,5 %) ou l'enseignante et l'éducatrice ($n = 1$, 12,5 %). En ce sens, six enseignantes dans huit situations différentes rapportent que la collaboration est un facteur ayant influencé leur choix de stratégies. Par exemple, la disponibilité de la psychoéducatrice a été un facteur de protection dans une situation, alors que dans une autre, un facteur de risque :

On avait une bonne relation. Elle était ouverte et elle était gentille. Ça a probablement aidé à ce que j'aie lui en parler, puis qu'elle était vraiment disponible aussi. Elle prenait toujours le temps de nous écouter et de réfléchir avec nous » (enseignante 7, première situation). La psychoéducatrice n'était pas tant là dans cette école. Je ne sais même pas si je lui en avais parlé à l'époque (enseignante 7, deuxième situation).

Deux autres exemples sont la faible collaboration entre le milieu scolaire et familial :

Étant donné que le père ne collabore pas très bien et voit l'école comme une menace, j'ai opté pour parler à la coupable et ne pas avertir à la maison. Le but de mon intervention est que le comportement cesse et qu'il ne se reproduise pas (enseignante 5, première situation).

De plus, la direction a une dent contre la famille de l'élève 2 en raison de ses frères plus vieux. Il est donc difficile que l'élève 1 soit puni même si nous avons des preuves, car rien n'est fait à ce niveau. Cependant, l'élève 2 est toujours puni lorsqu'il répond aux commentaires de l'élève 1 (enseignante 6, première situation).

Dans cette dernière situation, une conséquence a seulement été donnée à la victime vu son comportement réactif et non à l'intimidateur. En plus d'être un facteur influençant le choix des stratégies des enseignantes, la collaboration entre les membres de l'équipe-école et la neutralité des interventions sont rapportées comme influençant le choix de stratégies.

D'autres facteurs situationnels ont influencé le choix des stratégies des enseignantes, dont la pandémie (COVID-19) et le manque de temps. Par exemple, l'enseignante 7 soulève que :

Je me souviens de ne pas m'être tant questionnée sur les bonnes stratégies. J'y allais plus comme que je pouvais parce que justement (...), puis j'avais comme, tellement de choses à penser, tu sais, j'avais justement deux élèves modifiés, il y en avait un qui se sauvait de l'école, c'était même un assez gros contrat. Donc, ce n'était pas dans ma liste numéro 1 de trouver de bonnes stratégies. Alors, mes stratégies n'étaient peut-être pas optimales, pis le facteur qui fait que j'ai fait ces choix-là, bin c'était justement le manque de temps.

5.3 Besoins rapportés par les enseignants pour contrer l'intimidation

Le quatrième objectif de cette étude était de décrire les besoins des enseignants pour contrer l'intimidation. La majorité des enseignantes ($n = 7/8$, 87,5 %) indique que le soutien des supérieurs (ex. direction, Centre de services scolaires) est un besoin. De plus, pour 75 % ($n = 6$) des enseignantes, le soutien des collègues et la formation sont également identifiés. Mis à part ces besoins rapportés par plus de la moitié des enseignantes, d'autres ont été identifiés : ressources humaines spécialisées ($n = 3$, 37,5 %), ressources matérielles ($n = 3$, 37,5 %), accompagnement individualisé ($n = 2$, 25 %) et partenariat avec les parents ($n = 1$, 12,5 %). Il est à noter qu'une enseignante nomme avoir besoin d'une banque d'interventions. Ce besoin a été catégorisé comme une ressource matérielle parce qu'il peut être vu sous l'angle d'un outil concret comme une trousse pour contrer l'intimidation. De plus, deux enseignantes ont indiqué vouloir recevoir du soutien. Ce besoin a été inséré dans le soutien des collègues et celui des supérieurs vu la non-spécification de la provenance du soutien.

6. DISCUSSION

Quatre objectifs de recherche étaient au cœur de cette étude. Les principaux résultats sont rappelés et discutés à partir de la littérature scientifique actuelle afin de situer l'avancement des connaissances apporté par ce projet. Tout d'abord, le premier objectif était de décrire les stratégies d'intervention appliquées par les enseignants en réaction à une situation d'intimidation auprès des élèves impliqués. Les résultats de cette étude ont relevé vingt stratégies que les enseignantes rapportent avoir appliquées. La plupart de ces stratégies sont aussi répertoriées dans la revue systématique (RS) de Tremblay *et al.* (soumis).

Résultat intéressant, l'ignorance de la situation et suggérer l'évitement ou l'ignorance, répertoriés dans la RS (Tremblay *et al.*, soumis) et démontrés inefficaces (Kochenderfer-Ladd et Pelletier, 2008), n'ont pas été appliqués comme stratégie par les enseignantes de cette étude. L'absence de ces trois stratégies suggère que les enseignantes se sont mobilisées auprès des élèves impliqués. Cela dit, pour ignorer un comportement, il faut être en mesure de l'identifier. Les données de l'étude semblent indiquer des difficultés à ce niveau. En effet, bien que plusieurs démarches aient été faites, environ cinq enseignantes contactées rapportent ne pas avoir observé ou être intervenues en situation d'intimidation au cours de la dernière année. De plus, l'absence d'une deuxième situation rapportée par deux enseignantes en entrevue réduit le nombre total prévu de situations de 16 à 14. Ces données sont en soi des résultats qui portent à réflexion. En effet, le taux d'élèves victimes d'intimidation dans les écoles primaires et secondaires s'élève à 20 % au Canada (1/5 élève ; Beaumont *et al.*, 2018 ; Currie *et al.*, 2012). Ce taux demeure stable selon le récent *Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement du Québec* fait par Beaumont *et al.* (2018). Face à ce constat, il est possible de croire que les enseignants éprouvent des difficultés à identifier l'intimidation dans leur école. Quelques explications sont possibles. Avant tout, le manque connaissances acquises à partir de la formation initiale ou continue par les enseignantes en matière d'intimidation est une première hypothèse. En effet, seulement une enseignante de cette étude rapporte avoir reçu de la formation continue en matière d'intimidation. De plus, la formation est un des besoins les plus rapportés par les enseignantes, ce qui corrobore les résultats de plusieurs auteurs (Beaumont *et al.*, 2018b ; Beaumont *et al.*, 2014 ; Bradshaw *et al.*, 2011 ; Kennedy, Russom et Kevorkian, 2012). Il est donc probable que les enseignants n'aient pas les connaissances nécessaires pour identifier les situations d'intimidation au sein de leur école, surtout celles relationnelles (Naylor *et al.*, 2006 ; Asimopoulos *et al.*, 2014 ; Oldenburg, Bosman et Veenstra, 2016).

La deuxième hypothèse est d'ailleurs un manque de sensibilité (c'est-à-dire, être blasé, ne plus être sensible ou empathique) chez les enseignantes envers les victimes d'intimidation. En effet, une des problématiques actuelles chez les enseignantes est le décrochage enseignant (c'est-à-dire, ont l'intention ou quitte le métier d'enseignant). Au Québec, une vaste étude ($N = 1215$) indique que 26 % des enseignants ont l'intention de quitter la profession enseignante. D'autres études corroborent ces résultats en soulevant un taux de 18,3 % à 24,5 % du syndrome d'épuisement professionnel chez les enseignants (Carlotto et Câmara, 2019 ; Al-Asadi, Khalaf, Al-Waaly, Abed et Shami, 2018). Ces taux élevés de décrochage enseignant et d'épuisement professionnel appuient l'hypothèse que les enseignantes sollicitées fussent peut-être peu sensibles, épuisées ou blasées, ce qui affecte leur capacité à détecter les situations dans et hors de leur classe et la probabilité pour elles d'intervenir. D'ailleurs, les résultats d'une étude très récente de Gay et Genoud (2020) démontrent que les compétences émotionnelles (c'est-à-dire, identification, compréhension, utilisation, expression, écoute et régulation de ses propres émotions et de celles d'autrui, Brasseur, Grégoire, Bourdu et Mikolajcza, 2013) des enseignantes sont affectées négativement en situation d'épuisement professionnel. Par exemple, les enseignants vivant un sentiment de détachement identifient, écoutent et régulent moins les émotions d'autrui, dont leurs élèves et leurs propres émotions. Il y a donc lieu de se questionner si les enseignantes sont en mesure d'identifier les situations d'intimidation, alors qu'elles sont, pour un pourcentage élevé, épuisées professionnellement selon les taux rapportés ci-haut. L'hypothèse de l'épuisement professionnel est également discutée dans l'étude de Huang, Liu et Chen (2018). En effet, les résultats de leur recherche indiquent que le nombre d'années d'expérience est associé négativement à la perception de l'enseignant quant à la gravité de la situation d'intimidation relationnelle, le niveau d'empathie et la probabilité d'intervenir. Autrement dit, les enseignants réagissent moins face à une situation d'intimidation relationnelle plus les années avancent. De plus, plusieurs études récentes (Al-Asadi *et al.*, 2018 ; Carlotto et Câmara, 2019 ; Kamanzi, Tardif et Lessard, 2015 ; Kamanzi, Barroso da Costa et Ndinga, 2017) ont porté attention aux facteurs de risque associés à ces problématiques communes vécues par les enseignants. Les facteurs nommés par les enseignants ou identifiés à partir des analyses de cette étude sont les suivants : un faible degré de satisfaction vis-à-vis les relations avec les élèves, les conditions de travail, la charge de travail et les relations avec les collègues (Kamanzi, Tardif et Lessard, 2015 ; Kamanzi, Barroso da Costa et Ndinga, 2017), les comportements difficiles des élèves, ainsi que le nombre d'élèves par classe (Al-Asadi *et al.*, 2018). D'ailleurs, certains de ces facteurs sont en lien avec des besoins identifiés par les enseignants de cette étude : le soutien des directions, le besoin de formation et de ressources matérielles et humaines spécialisées, le

partenariat avec les parents et le soutien des collègues. L'étude de Carlotto et Câmara (2019) précise qu'un niveau de soutien et d'autonomie faible est associé à la dépersonnalisation, alors que l'épuisement psychologique est associé à la surcharge de travail, la rétroaction négative et les conflits interpersonnels. Face à ces constats, il y a eu lieu de se questionner sur les changements possibles à apporter afin d'améliorer le contexte organisationnel des milieux scolaires (soutien des enseignants et autonomie de ceux-ci) et, par conséquent, favoriser l'application de stratégies probantes pour réduire l'intimidation et la violence. Favoriser un climat scolaire positif basé sur une approche globale et positive est une des recommandations de Beaumont (2014), d'autant plus qu'un climat scolaire négatif est associé à une plus grande fréquence d'utilisation de la part des enseignants de la discipline de l'agresseur (Yoon *et al.*, 2016). Une troisième hypothèse peut être soulevée. Il est possible que les élèves ne dénoncent pas les situations d'intimidation auprès des enseignants. En effet, une étude pilote révèle que plusieurs élèves victimes d'intimidation n'ont pas dénoncé leur situation à leur enseignant (Oldenburg, Bosman et Veenstra, 2016). Questionner les élèves est donc une piste de recherche future pour vérifier les raisons pour lesquelles les élèves ne dénoncent les situations vues ou vécues.

Bien que les enseignants semblent éprouver certaines difficultés à détecter les cas d'intimidation, les enseignantes de cette étude disent appliquer des stratégies visant à investiguer la situation d'intimidation observée ou rapportée. En effet, la rencontre avec les témoins et l'implication des surveillantes de la cour d'école en intervention ont été rapportées comme intervention. Même si elles n'ont pas été identifiées dans les études antérieures (Tremblay *et al.*, soumis), ces deux stratégies s'avèrent déterminantes. En effet, la première étape avant d'intervenir auprès des élèves impliqués est d'investiguer la situation en recueillant leur version des faits (Ordre des psychoéducatrices et psychoéducateurs du Québec (OPPQ, 2017 ; Fédération québécoise de l'autisme, 2017 ; Roy et Beaumont, 2013). Le MEES (2020) précise qu'une des interventions à appliquer est d'écouter les témoins et de les encourager à dénoncer. De plus, la rencontre avec l'intimidateur (ex. retour sur les faits) est la stratégie la plus rapportée par les enseignantes dans cette recherche. En parallèle, des interventions doivent également être portées afin d'assurer la sécurité de la victime, comme distancer cette dernière de l'intimidateur selon le guide en matière d'intimidation développé par la Fédération québécoise de l'autisme (FQA, 2017). Une participante rapporte avoir demandé un changement de place dans l'autobus pour distancer les élèves impliqués.

En comparant les résultats de cette étude et la revue systématique (RS) de Tremblay *et al.* (soumis), le « travail avec la victime » n'a pas été soulevé comme stratégie utilisée par les enseignantes, comme c'est le cas de l'« ignorance de la situation » et « suggérer l'évitement ou l'ignorance ». Le fait qu'aucune enseignante n'ait rapporté travailler auprès de la victime est inquiétant et seulement quelques enseignantes ont apporté une forme de soutien dans le tiers des cas. Ce résultat corrobore les conclusions d'autres études disant que les enseignantes ont moins tendance à travailler avec la victime que d'intervenir auprès de l'intimidateur (ex. contacter les parents de l'intimidateur, le discipliner ou travailler avec lui ; Bauman *et al.*, 2008 ; Burger *et al.*, 2015 ; Van der Zanden, Schölte et Denessen, 2015). Les résultats de l'étude de Beaumont *et al.* indiquent que 56,66 % des enseignants ont accompagné un élève qui était victime de violence de la part de ses pairs et 15,70 % l'ont fait souvent, ce qui est tout de même plus élevé que dans cette étude. Les enseignantes disent néanmoins rencontrer la victime dans la majorité des situations. Cela dit, il est fortement recommandé d'apporter un soutien à la victime en assurant sa sécurité, en la rassurant et en effectuant un suivi auprès d'elle dans les prochaines semaines (FQA, 2017). L'étude de Schœler et ses collègues (2018) recommande également d'intervenir directement auprès des victimes pour développer leur résilience. La revue systématique de Azeredo, Rinaldi, de Moraes, Levy et Menezes (2015) soutient ces recommandations. Il y a donc lieu de se questionner sur les raisons qui motivent le peu d'interventions auprès des victimes (ex. peur d'alerter les parents ou de renforcer la victimisation), alors qu'elles sont recommandées et essentielles pour réduire les conséquences qui résultent de l'intimidation.

En parallèle, dans près de la moitié des situations d'intimidation, les enseignantes rapportent utiliser la rencontre avec les élèves impliqués (résolution de problèmes), ce qui s'avère moins élevé comme pourcentage dans l'étude de Beaumont, Leclerc et Frenette (2018b ; quelques fois : 32,20 % et souvent : 60,69 %) réalisée auprès des enseignants et d'autres personnels de l'école. De plus, le taux d'enseignants (21,43 %) de cette étude utilisant la sensibilisation et l'intervention de groupe est moins élevé que celui rapporté dans l'étude de Beaumont, Leclerc et Frenette (2018b ; 48,78 % quelques fois et souvent).

Sans réduire l'importance d'intervenir auprès de la victime, peu d'enseignantes de cette étude rapportent également travailler auprès de l'intimidateur. En contrepartie, la discipline de l'agresseur est une stratégie peu rapportée par les enseignantes contrairement à plusieurs études antérieures (Bauman, Rigby et Hoppa, 2008 ; Burger *et al.*, 2015 ; Van der Zanden, Schölte et Denessen, 2015). Bien que ces résultats puissent être positifs selon Banzon-Librojo, Garabiles et Alampay (2017) qui rapportent qu'une discipline sévère de l'enseignant prédit une augmentation

du taux de victimisation et une perception négative de l'élève envers le support de l'enseignant, cela peut aussi être préoccupant. D'un côté, les victimes aussi bien que les intimidateurs ont besoin d'être outillés afin de réduire les conséquences négatives (Schoeler *et al.*, 2018) et de diminuer les risques de récidives. Par exemple, il est démontré que les intimidateurs ont un niveau d'empathie affective moins élevé que la moyenne des enfants (Mitsopoulou et Giovazolias, 2015). Moins les élèves bénéficient de soutien émotionnel et pédagogique, plus ils font des actes d'intimidation (Ertesvåg, 2016). Il est donc recommandé de susciter et de développer l'empathie chez l'intimidateur (Bédard, 2008). D'un autre côté, ce deuxième résultat est pertinent, puisque blâmer l'agresseur n'a aucun impact sur l'intention de l'agresseur de modifier son comportement (Kochenderfer-Ladd et Pelletier, 2008 ; Troop-Gordon et Ladd, 2015), alors que la mention du comportement inacceptable et le fait de susciter son empathie s'avèrent efficaces (Garandea *et al.*, 2016). Le développement de l'empathie et la mention du comportement inacceptable sont d'ailleurs conseillés, et ce, peu importe la nature, la fréquence et la gravité du geste d'intimidation (Roy et Beaumont, 2013 ; FQA, 2017). Force est de constater que les résultats de l'étude de Rigby (2017) démontrent que la résolution de conflits (préoccupation partagée) et la pratique réparatrice sont plus utilisées que la discipline auprès de l'agresseur. Puis, l'étude de Beaumont *et al.* (2018) indique que 48,69 % des enseignants et des membres du personnel de l'école demandent à l'intimidateur de faire un geste de réparation et 33,89 % l'ont fait souvent. Ces résultats sont encourageants et tendent vers les mêmes données que cette étude.

Quant aux interventions impliquant d'autres adultes, peu d'enseignantes de cette étude rapportent impliquer la direction et contacter les parents de la victime et de l'intimidateur. Dans leur étude, Cardin *et al.* (2016) appuient ces constats et avancent que 60 % des parents ayant dénoncé quatre fois et plus l'intimidation subie par leur enfant dénoncent être insatisfaits ou très insatisfaits de l'aide et du contact avec le personnel de l'école. Une autre étude indique que 35,72 % des enseignants et des membres du personnel de l'école ont invité des parents pour discuter de l'implication de leur enfant dans des situations de violence et 7,50 % l'ont fait souvent (Beaumont, Leclerc, Frenette et Garcia, 2018a), ce qui est comparable aux résultats de cette étude. Pourtant, il est recommandé de favoriser une collaboration positive entre le milieu familial et scolaire, puisqu'il s'agit d'une pratique efficace pour réduire le taux d'intimidation (Azaredo *et al.*, 2015 ; Kochenderfer-Ladd et Pelletier, 2008 ; Troop-Gordon et Ladd, 2015, Van der Zanden *et al.* 2015). Vu leur rôle primordial en contexte d'intimidation (c'est-à-dire, évaluer état de la situation, définir, mettre en place et assurer un suivi d'un plan de lutte, choisir les moyens adéquats), les directions d'école devraient également bénéficier d'une formation en matière d'intimidation (Bowen, Levasseur, Beaumont, Morissette, et St-Arnaud, 2018). L'implication de la direction et

l'amélioration de la collaboration famille et école sont deux recommandations formulées par Beaumont (2014). Le leadership de la direction est d'ailleurs une des conditions gagnantes recensées par Beaumont *et al.*, 2018a), comme c'est le cas pour l'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers en classe ordinaire (Protecteur du citoyen, 2018) en matière d'intimidation.

Outre la direction et les parents, l'implication du personnel de soutien est utilisée comme stratégie par les enseignantes de cette étude dans 60 % des cas. L'étude de Roy et Beaumont (2013) appuie ces résultats en disant que les enseignants rapportent ne pas vouloir intervenir seuls et demandent la collaboration des autres membres du personnel. Ces résultats sont en cohérence avec les recommandations formulées pour lutter contre l'intimidation et la violence scolaire. En effet, étant donné le temps de présence élevé auprès des élèves, les enseignants sont les premiers répondants en situation d'intimidation. Il s'avère donc important que, d'un côté, les enseignants aient les connaissances, les compétences et la sensibilité pour détecter et intervenir rapidement auprès des élèves impliqués en documentant la situation ainsi qu'en assurant la protection de la victime. D'un autre côté, il est également recommandé d'impliquer les membres du personnel scolaire et les parents en intervention (Beaumont, 2014 ; Bowen *et al.*, 2018 ; Roy et Beaumont, 2013), d'autant plus que le soutien est un besoin nommé par les enseignants autant dans cette étude que dans les recherches antérieures (Protecteur du citoyen, 2018 ; Mukamurera, Lakhal et Tardif, 2019). La responsabilité dans la lutte contre l'intimidation n'incombe donc pas seulement aux enseignants, mais bien à l'ensemble des acteurs gravitant autour des élèves (Beaumont, 2014). Bien que ce mémoire se concentre sur l'intervention auprès de la victime et de l'agresseur, il ne faut pas sous-estimer l'intervention auprès des témoins. Selon le MEES (2020), une des interventions à appliquer est d'être attentif aux témoins des situations et de les encourager à dénoncer s'ils voient ou entendent quelque chose.

En bref, bien que les stratégies utilisées par les enseignantes de cette étude ne soient pas les plus efficaces selon les données probantes, la majorité d'entre elles rapportent avoir eu l'intention d'outiller, de sensibiliser et de responsabiliser les élèves impliqués ainsi que de protéger la victime. Certains facteurs ont été documentés dans cette étude afin de comprendre l'écart entre l'intention et l'application des stratégies, dont certaines s'avèrent probantes (ex. intervention de groupe, travail auprès de l'intimidateur et de la victime, soutien auprès de la victime, implication d'autres adultes ; Garandea *et al.*, 2016 ; Kochenderfer-Ladd et Pelletier, 2008 ; Troop-Gordon et Ladd, 2015, Van der Zanden *et al.* 2015).

Ensuite, le deuxième objectif de l'étude était d'examiner les différences sur le plan des stratégies employées par les enseignants selon les caractéristiques des élèves impliqués. Il faut se rappeler

que sur un total de 14 situations rapportées, douze élèves ont des besoins particuliers, dont neuf sont victimes d'intimidation et trois d'entre eux sont intimidateurs. Les besoins particuliers répertoriés sont les suivants : trouble neurodéveloppemental ($n = 9$; trouble déficitaire de l'attention avec (TDAH) ou sans hyperactivité (TDA; 2], retard global de développement (RGD], Gilles de la Tourette (GDT], déficience intellectuelle (DI) et trouble du langage (TL]), difficultés relationnelles ($n = 1$) et difficultés de comportement extériorisé ($n = 2$; ex. mensonges, difficulté à gérer la colère).

Les résultats de cette étude indiquent qu'aucune différence n'est observée au niveau du choix des stratégies auprès des élèves avec ou sans besoins particuliers. Toutefois, la présence de besoins particuliers chez l'élève dans certaines situations, dont la présence et la récurrence des difficultés de comportement a influencé le choix des stratégies des enseignantes. Par exemple, une des enseignantes a impliqué la direction d'école pour assurer un suivi et rencontré l'intimidateur pour investiguer et revenir sur les faits en présence de son enseignante vu ses difficultés de comportement connues face à l'autorité. Un autre exemple est l'implication des témoins en intervention pour présenter les preuves à l'élève impliqué vu ses difficultés à dire la vérité. Dans la littérature, il est démontré que les enseignants ayant un fort sentiment d'auto-efficacité auprès des élèves ayant des difficultés de comportement utilisent davantage des stratégies préventives favorisant le développement des capacités d'autorégulation de ceux-ci (Tremblay, 2014) et les soutiennent davantage au niveau émotionnel (Gaudreau *et al.*, 2012). Dans cette étude, une enseignante a fait une intervention de groupe puisque les comportements des élèves impliqués affectaient tous les élèves et a rencontré l'élève victime en présence de ses parents pour discuter de la situation et la soutenir. Ce sont, en quelque sorte, des interventions préventives qui ont été appliquées dans ces situations.

Bien qu'il serait intéressant d'investiguer davantage si les enseignants appliquent des stratégies différenciées selon les besoins des élèves, cette pratique n'est pas recommandée dans un contexte d'inclusion scolaire (Rousseau, Point, Vienneau, Desmarais et Desmarais, 2017; Rousseau, Bergeron et Vienneau, 2013). En effet, plutôt que d'appliquer des stratégies différenciées auprès de chaque élève, il est souhaitable que les enseignantes animent des activités de groupe adaptées à tous les élèves. L'étude de Beaumont *et al.* (2018b) démontre que 48,78 % des enseignants ont animé au moins une fois des activités de groupe à la suite de situations de violence. Ce taux est plus élevé que celui obtenu dans cette étude (28,57 % des situations). Le modèle d'intervention pour contrer la cyberintimidation *Prévention-Éducation-Sanctions-Suivi* (PESS], développé par Roy et Beaumont (2013), suggère d'animer des activités

préventives visant le développement de l'empathie, des habiletés sociales (ex. communication, gestion des émotions, et des conflits, respect des différences) et du civisme. En animant des activités auprès de l'ensemble du groupe classe, une surcharge de travail est évitée aux enseignants et tous les élèves bénéficient des activités, et ce, peu importe qu'ils soient identifiés, comme ayant des besoins particuliers ou non. Un des constats de Roy et Beaumont (2013) soutient l'intervention de groupe comme stratégie d'intervention. En effet, les besoins des élèves impliqués en situation d'intimidation sont partagés, comme les difficultés au niveau des habiletés sociales, de la gestion des émotions, de l'impulsivité et de l'autorégulation, ce qui assure la faisabilité et la pertinence de cette pratique inclusive. L'animation de groupe n'empêche en aucun cas d'appliquer des stratégies différenciées auprès des élèves qui en ressentent le besoin, d'où l'importance d'impliquer le personnel de soutien. Par exemple, les élèves ayant un TDN (ex. TDAH, TSA) peuvent avoir besoin d'être accompagnés différemment (ex. enseignements plus explicites des normes sociales) pour acquérir les connaissances et comportements enseignés vu leur impulsivité et leur déficit au niveau des habiletés sociales (Verret, Massé et Lagacé-Leblanc, 2018). Bref, en plus d'appliquer les stratégies probantes face à une situation d'intimidation, il est recommandé d'intervenir en prévention afin de renforcer l'efficacité de l'ensemble des interventions selon la pyramide de Deklerk (2009 cité dans Beaumont, 2014). Ces activités animées en groupe sont donc conseillées.

Par la suite, le troisième objectif de l'étude était d'identifier les facteurs liés aux caractéristiques de l'enseignant, de l'élève et de la situation influençant leur choix de stratégies. Au total, 10 facteurs ont été identifiés : croyances, expériences professionnelles et personnelles, besoins particuliers des élèves (discutés dans la section précédente), collaboration, plan de lutte, relation élève-enseignant, manque de temps et pandémie (COVID-19). Parmi les facteurs ayant été dégagés des propos des enseignantes en entrevue, six enseignantes rapportent la collaboration, trois l'expérience professionnelle, deux l'expérience personnelle, trois les besoins particuliers des élèves, une le manque de temps et la pandémie, ainsi qu'une enseignante la relation avec l'élève. La connaissance du plan de lutte et la collaboration sont des facteurs discutés dans les prochains paragraphes.

Un des facteurs identifiés par la majorité des enseignantes (75 %) qui influence leur choix de stratégies est la collaboration avec d'autres membres du personnel, comme la direction d'école, le personnel de soutien et les parents. Ce résultat est aussi rapporté par les enseignants de l'étude de Roy et Beaumont (2013) qui nomment ne pas vouloir intervenir seuls en contexte d'intimidation. Considérant les défis liés à l'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers en classe

ordinaire et les besoins des enseignants en matière d'intimidation, il s'avère important de les soutenir dans leurs pratiques. D'ailleurs, la collaboration entre les enseignants et les personnes-ressources, le leadership de la direction et le soutien pour l'ensemble du personnel scolaire (Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese et Doudin, 2013 ; Rousseau, Bergeron et Vienneau, 2013 ; Rousseau, Point, Desmarais et Vienneau, 2017) sont des pistes et des recommandations pertinentes vu leur influence sur le choix des stratégies. La qualité de la relation de collaboration n'a pas été évaluée dans la présente étude et pourrait jouer un rôle dans le recours à cette collaboration avec la direction, le personnel de soutien ou les parents.

La connaissance et l'application d'un plan de lutte contre l'intimidation ont été examinées chez les enseignants. En questionnant les enseignantes sur la présence d'un plan de lutte, seulement la moitié des enseignantes ont rapporté en connaître l'existence, alors qu'il s'agit d'une obligation d'en adopter un et de le mettre en œuvre pour lutter contre l'intimidation. En effet, le gouvernement du Québec a adopté le projet de Loi 56 *Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école* obligeant ainsi les milieux scolaires à se prémunir d'un plan de lutte contre l'intimidation et la violence, incluant des mesures préventives (ex. collaboration parents-école) et réactives (ex. soutien aux victimes et sanctions disciplinaires à l'agresseur ; Beauchamp, 2012). Roberge et Beaudoin (2016) ont évalué l'ensemble des plans d'action canadiens en matière d'intimidation. Les résultats indiquent que l'ensemble des plans d'action canadiens précisent : a) les interventions réactives à appliquer, b) la responsabilité de chaque membre du personnel, c) les conséquences selon la gravité et la fréquence du geste, d) le soutien à la victime, e) les interventions à appliquer pour aider l'intimidateur, f) le suivi à faire auprès de la victime et de l'intimidateur ainsi que g) la communication avec les parents. Il s'agit donc des lignes directrices pouvant soutenir l'intervention en contexte d'intimidation. Toutefois, elles ne s'avèrent pas connues par les enseignants, par exemple, dans la région de l'Abitibi-Témiscamingue (Tremblay, Guimond et Beaulieu, accepté). En accord avec l'étude de Tremblay, Guimond et Beaulieu (accepté), seulement une enseignante a mentionné appliquer les mesures d'intervention en matière d'intimidation instaurées dans son école. Fait contradictoire, 36 individus (ex. direction d'école, direction adjointe, responsable de comité) siégeant à des comités responsables de la sécurité des élèves de l'étude de Roberge et Beaudoin (2016) mentionnent avoir un plan d'action en matière d'intimidation dans leur école et se disent responsables de faire connaître et assurer la mise en place d'un plan d'action pour la prévention et la lutte contre l'intimidation auprès de l'ensemble du personnel scolaire. Il semble donc y avoir un problème de communication entre les supérieurs et les membres du personnel qui peut bénéficier des lignes directrices du plan de lutte et les appliquer.

Le sentiment d'auto-efficacité a été autorapporté par les enseignantes afin d'augmenter les connaissances de son influence sur le choix des stratégies. Les résultats suggèrent que les enseignantes se sentent efficaces pour intervenir auprès des élèves avec ou sans besoins particuliers en contexte d'intimidation, ce qui n'est pas corroboré par la littérature scientifique recensée. En effet, les recherches antérieures démontrent que les comportements problématiques des élèves sont une source de stress chez les enseignants (Cappe *et al.*, 2016) et affectent leur attitude et leur sentiment de compétence (Benoît, 2016 ; Plouffe-Leboeuf, 2015 ; Plouffe *et al.*, 2019 ; Tremblay, 2014). Il est possible que l'utilisation faible de stratégies punitives et le sentiment de compétence des enseignants soient liés. En effet, il est démontré que les enseignants ont plus tendance à utiliser des stratégies punitives (ex. retrait) envers les élèves ayant des difficultés comportementales lorsqu'ils se perçoivent peu efficaces (Gaudreau *et al.*, 2012 ; Gordon, 2001 ; Leclerc, Potvin et Massé, 2016 ; Tremblay, 2014 ; Potvin et Rousseau, 1993).

Au-delà du sentiment d'auto-efficacité à intervenir face à une situation d'intimidation, le sentiment d'auto-efficacité en gestion de classe des enseignants a été mesuré. Les résultats obtenus sont comparés ci-après aux scores de l'étude de Gaudreau *et al.* (2015) réalisée auprès de 85 enseignants du niveau préscolaire et primaire (83 femmes et 2 hommes) et 58 enseignants en formation professionnelle (29 femmes et 29 hommes). Le score moyen des enseignantes de cette étude au niveau de la dimension « gestion des comportements difficiles » est un peu plus élevé que le score de comparaison de 4,37 ($\hat{E}t = 0,68$; Gaudreau *et al.*, 2015). Dans le même sens, le score moyen des enseignantes pour développer des relations positives est plus élevé que le score comparatif de 4,73 ($\hat{E}t = 0,69$; Gaudreau *et al.*, 2015). Autrement dit, les enseignantes se sentent capables de gérer les comportements difficiles de leurs élèves (ex. utiliser des techniques d'intervention efficaces, réagir adéquatement devant des comportements opposants, hyperactifs ou provocateurs) et de développer des relations sociales positives entre et avec eux (ex. maintenir un climat de classe agréable et coopératif, améliorer la relation entre les élèves). Résultats intéressants puisque les enseignants ayant un fort sentiment d'auto-efficacité auprès des élèves ayant des difficultés de comportement utilisent davantage des stratégies préventives favorisant le développement des capacités d'autorégulation de ceux-ci (Tremblay, 2014) et les soutiennent davantage au niveau émotionnel (Gaudreau *et al.*, 2012). Il s'agit de deux stratégies recommandées dans la littérature pour intervenir face à une situation d'intimidation.

La relation enseignant-élève est également une variable étudiée dans cette recherche. Afin de situer les résultats obtenus quant à la relation entre l'enseignant et chaque élève impliqué dans

la situation d'intimidation, les scores obtenus de l'étude d'Ansari *et al.* (2020) sont utilisés. Il est à noter que cette recherche a été réalisée auprès d'enseignants, mais le nombre de participants de l'étude n'est pas précisé. Le taux obtenu pour la dimension conflit est de 1,51 à 1,66 et pour la dimension chaleur est de 3,79 à 4,28. Les résultats de cette étude indiquent que le score moyen pour la dimension conflit auprès de la victime est de 2,09 ($\acute{E}t = 0,70$) et de l'intimideur est de 2,45 ($\acute{E}t = 0,74$) pour l'ensemble des situations. Ces scores sont plus élevés que le score comparatif de 1,51 à 1,66 de l'étude d'Ansari *et al.* (2020). En d'autres termes, comparativement à la moyenne des enseignants, la relation perçue par les enseignantes de l'étude auprès des élèves impliqués (victime et intimideur) est caractérisée par des conflits plus fréquents et plus de friction dans leurs rapports. De plus, les résultats démontrent également que le score moyen pour la dimension « chaleur » auprès de la victime de 4,32 ($\acute{E}t = 0,50$) est plus élevé que le score comparatif de 3,79 à 4,28 de l'étude d'Ansari *et al.* (2020). Autrement dit, les enseignantes perçoivent une proximité affective avec la victime et se sentent efficaces pour intervenir auprès de celle-ci. À l'inverse, le score moyen obtenu auprès de l'intimideur ($M = 3,52$, $\acute{E}t = 0,84$) est moins élevé que le score comparatif de l'étude d'Ansari *et al.* (2020), ce qui revient à dire que la proximité affective perçue par les enseignantes auprès de l'intimideur est moins élevée. De plus, les enseignantes de cette étude perçoivent leur relation plus positivement avec la victime qu'avec l'intimideur, ce qui corrobore les résultats précédents. Toutefois, bien que les enseignantes rapportent se sentir moins proches de l'intimideur, elles appliquent plus de stratégies auprès de ceux-ci que des victimes. Vu le nombre de victimes d'intimidation ayant des besoins particuliers, il est possible de croire que la relation soit affectée par les caractéristiques des élèves. Les résultats de la présente étude indiquent que les enseignantes perçoivent leur relation avec les élèves ayant des besoins particuliers plus conflictuelle et se caractérise par une plus grande proximité affective comparativement aux élèves sans besoins particuliers. Bien que la différence ne soit pas statistiquement significative entre les scores obtenus, certains résultats sont corroborés par la littérature, alors que d'autres portent réflexion. En effet, il est démontré que les comportements hyperactifs et impulsifs des élèves prédisent une relation « conflictuelle » avec leur enseignant (Fontaine-Boyte, 2015). De plus, Nadeau et ses collègues (2018) corroborent ces résultats en démontrant que 30 à 40 % des enseignants ne sont pas confortables à l'idée d'être indulgents envers les élèves avec qui ils ont de la difficulté à communiquer ou envers ceux dont ils ne comprennent pas les comportements. La proximité affective entre l'enseignant et l'élève avec des besoins particuliers est plus élevée qu'auprès des élèves sans besoins particuliers dans la présente étude. Il semble donc que la présence de besoins particuliers augmente le niveau de proximité entre l'enseignant et l'élève. Bref, peu importe les caractéristiques de l'élève et que ce

dernier soit victime ou intimidateur, il s'avère important de favoriser une relation positive entre l'enseignant et l'élève. Longobardi, Iotti, Jungert et Settanni (2018) ont démontré qu'une relation caractérisée de conflits prédisait de manière significative l'intimidation active et les comportements pro-intimidateurs chez les élèves. La revue systématique de Azeredo *et al.* (2015) soulève aussi qu'une relation enseignant-élève, des règles claires et un support de l'enseignant sont associés négativement à l'intimidation. Cette sous-dimension du climat scolaire est donc importante à considérer dans les interventions préventives.

Enfin, le quatrième objectif de l'étude était de décrire leurs besoins liés à l'intervention en situation d'intimidation. Les besoins les plus fréquemment rapportés par les enseignantes sont la formation ainsi que le soutien des supérieurs et des collègues. Sans surprise, la formation est un besoin nommé et identifié dans plusieurs recherches (Beaumont *et al.*, 2018b ; Beaumont *et al.*, 2014 ; Bradshaw *et al.*, 2011 ; Kennedy, Russom et Kevorkian, 2012). Un des constats préoccupants de l'étude de Beaumont *et al.*, (2018a) est que peu de changements positifs de 2013 à 2017 ont été soulevés pour la formation initiale et continue suivie par les enseignants, la prévalence des actes d'agression et les interventions du personnel scolaire. Bien que la *Loi sur l'instruction publique* ait été amendée par le projet de loi 56 en 2012, son influence semble insuffisante pour convaincre les supérieurs d'accompagner les enseignants en leur offrant de la formation.

Il faut rappeler que les taux de décrochage enseignant, surtout dans les cinq premières années, et de sentiment d'épuisement professionnel méritent une attention particulière. En effet, la complexité et la lourdeur de la tâche enseignante sont soulevées chez tous les enseignants québécois (n =32) de l'étude récente de Mukamurera *et al.* (2019) et sont des facteurs de risque à l'épuisement professionnel et au décrochage enseignant (Al-Asadi *et al.*, 2018 ; Carlotto et Câmara, 2019 ; Kamanzi, Tardif et Lessard, 2015 ; Kamanzi, Barroso da Costa et Ndinga, 2017). En plus d'enseigner, les enseignants doivent, entre autres, planifier et évaluer les apprentissages, motiver les élèves, les surveiller dans la cour d'école, gérer les comportements difficiles, collaborer avec les parents et assurer un suivi. À cela, s'ajoute la gestion des situations de conflits, de violence et d'intimidation (Mukamurera *et al.*, 2019). Les enseignantes de cette étude le nomment. Elles ont besoin de soutien et d'accompagnement pour intervenir en contexte d'intimidation. Il y a lieu de se demander : quel devrait être le rôle des enseignants dans la gestion des cas d'intimidation ? Vu leur temps de présence et leur lien de confiance développé avec leur groupe classe, les enseignants sont pour la majorité du temps les premiers répondants dans les situations d'intimidation. Ils doivent être outillés pour détecter et dépister les cas d'intimidation. Toutefois, il serait pertinent dans des recherches futures d'évaluer les stratégies d'intervention

appliquées par le personnel de soutien qui travaillent en collaboration avec eux pour gérer les situations de violence et d'intimidation.

Même si les enseignants ont de bonnes intentions et qu'ils bénéficient d'une formation additionnelle, Massé, Couture, Bégin, Rousseau, Plouffe-Leboeuf (2019) soulignent l'importance de leur offrir du soutien pour qu'ils mettent en pratique les interventions apprises. Voilà pourquoi Gaudreau *et al.* (2012) et Gaudreau (2011) recommandent que les enseignants développent leurs compétences de gestion de comportements à partir du contexte réel en ayant un accompagnement et des réflexions sur leurs pratiques (Massé, Bégin, Couture, Plouffe-Leboeuf, Beaulieu-Lessard et Tremblay, 2015). Le soutien doit également dépasser la formation en matière d'intimidation et être apporté au niveau psychologique et personnel des enseignants (ex. besoin d'écoute, d'encouragements, d'être rassurés et validés, en gestion des problèmes de comportement, en différenciation pédagogique ; Protecteur du citoyen, 2018 ; Mukamurera *et al.*, 2019). D'autres besoins ont été relevés, dont les ressources humaines spécialisées, les ressources matérielles, un accompagnement individualisé et un partenariat avec les parents.

Dans un contexte où les besoins soulevés par les enseignants sont aussi des enjeux organisationnels et professionnels rapportés par le Protecteur du citoyen (2018) ainsi que Goyette et Lebel (2018), comment faire pour réduire l'écart entre ce qui est réel et souhaitable ?

7. EN PRATIQUE, COMMENT INTERVENIR ? POINTS À RETENIR

Ce mémoire contribue à l'avancement des pratiques psychoéducatives en augmentant les connaissances sur les besoins des enseignants, dont le soutien qui peut être apporté par les psychoéducateurs dans leur rôle-conseil en milieu scolaire.

Afin de soutenir les enseignants et tous les acteurs gravitant autour des élèves, un modèle d'intervention *J'évalue la situation et j'agis avec mes stratégies!* a été développé à partir des résultats de cette étude et de la littérature scientifique. Inspiré du modèle d'intervention pour contrer la cyberintimidation *Prévention-Éducation-Sanctions-Suivi* (PESS), développé par Roy et Beaumont (2013) ainsi que du guide en matière d'intimidation de la Fédération québécoise de l'autisme (FQA, 2017), ce modèle propose des interventions à appliquer selon la gravité et la fréquence du geste d'intimidation, autant auprès de la victime que de l'intimidateur, et ce, en se basant sur une approche écosystémique (voir Annexe E). Il est à noter que le guide développé par la FQA est une recension des écrits portant, entre autres, sur les stratégies à appliquer face à une situation d'intimidation. Malgré le fait que ce guide s'adresse aux parents et aux intervenants d'enfants autistes, les résultats des études citées ne sont pas recueillis spécifiquement auprès d'élèves ayant un TSA et peuvent donc être recommandées pour une population non autistes.

Le modèle d'intervention proposé présente les premières stratégies d'intervention (p. ex., rencontre avec les témoins) à appliquer lorsqu'une situation d'intimidation est observée ou dénoncée. Dès que les faits sont considérés comme fondés, la situation est investiguée davantage pour vérifier s'il s'agit d'un cas de violence (1^{ère} fois) ou d'intimidation (2^e fois ou plus). Néanmoins, peu importe s'il s'agit de violence ou d'intimidation, il est conseillé que les stratégies d'intervention présentées soient appliquées auprès de l'intimidateur, de la victime et du groupe et que d'autres adultes (p. ex. direction) soient impliqués. S'il y a une récurrence, une poursuite de l'application des stratégies d'intervention est recommandée et d'autres s'ajoutent s'il s'agit d'intimidation, comme l'implication des services policiers et le signalement au centre de services scolaires.

Les retombées possibles de l'utilisation de ce modèle dans les écoles primaires sont une augmentation (a) du sentiment de sécurité chez les enseignants face à la gestion des situations d'intimidation, (b) du nombre de stratégies possibles et disponibles à appliquer et (c) de la probabilité plus élevée chez les enseignants à intervenir.

8. LIMITES DE L'ÉTUDE

Cette étude comporte quelques limites à considérer. Tout d'abord, la taille de l'échantillon est petite vu les difficultés de recrutement rencontrées. La généralisation des résultats n'est donc pas envisagée. De plus, bien que l'entrevue par courriel ait été choisie pour favoriser la participation des enseignants selon leur disponibilité, il semble que cette méthode ait des limites quant à la durée des échanges et à la lourdeur de la tâche. En effet, cette entrevue par courriel s'étendait sur un minimum de cinq semaines et demandait un suivi régulier de la part des enseignants. De plus, l'exigence qu'une situation implique un élève ayant un TND a restreint les possibilités des enseignants pour raconter une situation d'intimidation. Les critères ont donc été élargis aux élèves ayant des besoins particuliers afin de favoriser un taux de recrutement plus élevé. Le contexte entourant la pandémie (à partir de mars 2020) est aussi une limite de l'étude vu la fermeture des écoles et l'adaptation que les enseignants ont dû faire face à cette réalité. En plus de ces limites méthodologiques et contextuelles, des biais limitant l'interprétation des résultats doivent être soulignés comme possibles. D'abord, afin de que leur école et leur pratique soient perçues favorablement (biais de désirabilité sociale), les enseignantes peuvent avoir évité de raconter des situations d'intimidation et de violence présentes ou identifier des stratégies qu'elles auraient dû appliquer selon elles. Bien que l'entrevue par courriel ait réduit la présence de certaines limites répertoriées (ex. liste de stratégies proposées pouvant influencer les réponses) dans la RS de Tremblay *et al.* (soumis), l'auto-déclaration est également une limite qui pourrait être éventuellement remédiée par l'observation directe des interventions des enseignants ou par la multiplication des sources d'informations (élèves ou collègues). En plus, le biais de sélection est aussi une limite de l'étude. En effet, les enseignantes ayant participé peuvent avoir adopté des pratiques d'intervention davantage efficaces ou avoir un meilleur sentiment d'auto-efficacité vu leur intérêt et volonté à participer.

9. CONCLUSION

Cette recherche soulève des réflexions quant aux interventions des enseignants face à une situation d'intimidation dans les écoles primaires. Un nombre important de stratégies (vingt au total) ont été répertoriées et certaines d'entre elles sont d'ailleurs recommandées dans la littérature actuelle, dont la rencontre avec la victime et l'intimidateur (séparément et ensemble). D'autres n'ont pas été suffisamment appliquées. Par exemple, comment se fait-il que les enseignantes de cette étude aient peu ou pas travaillé et soutenu les victimes et que les parents aient été peu impliqués, alors que ce sont trois stratégies recommandées ? Certaines stratégies n'ont peu ou pas été appliquées, comme ignorer la situation, suggérer l'évitement ou discipliner l'intimidateur, ce qui est positif comme résultat étant donné que leur inefficacité est démontrée dans la littérature ou questionnée. Les principaux constats de ce mémoire sont que (a) les victimes bénéficient moins d'attention que les intimidateurs, (b) les enseignants impliquent le personnel de soutien dans plus de la moitié des cas et (c) peu la direction et (d) ils utilisent peu la discipline de l'intimidateur et le soutien auprès de la victime. Il faut se rappeler que ces stratégies ont tout de même été appliquées avec des intentions constructives et positives auprès de tous les élèves impliqués dans les situations d'intimidation. Toutefois, aucune différence marquante n'a été identifiée entre les stratégies appliquées auprès des élèves avec ou sans besoins particuliers. Certaines enseignantes ont tout de même relevé l'influence que la présence de besoins particuliers a eu sur le choix de stratégies et même, les résultats de l'étude suggèrent que la relation enseignant-élève soit influencée par cette variable.

Certains facteurs influençant le choix d'intervention des enseignants ont toutefois été identifiés (ex. présence de besoins particuliers, peu connaissance du plan de lutte, collaboration, expériences professionnelles et personnelles) dans cette étude, mais des besoins sont aussi ressortis, dont le soutien des supérieurs et des collègues ainsi que la formation. Surtout, un des constats inquiétants qui mérite une attention particulière est le petit échantillon et le faible taux de réponse des enseignants. Leurs difficultés à identifier les situations peuvent être dues à un manque de connaissance, mais surtout à un sentiment d'épuisement professionnel qui est une problématique actuelle. Il serait donc pertinent d'évaluer les effets de l'épuisement professionnel sur les compétences émotionnelles des enseignants et leur capacité à détecter les situations. Même si plusieurs recommandations provenant de recherches antérieures ont été soulevées dans ce mémoire, les enseignants doivent être disposés pour identifier les situations et maîtriser les stratégies probantes qui leur sont montrées. Bien que les psychoéducateurs et les autres professionnels puissent grandement soutenir les enseignants dans le développement de leurs

connaissances et de leurs compétences en intervention, il est primordial qu'en amont, des conditions de pratique favorables leur soient offertes pour qu'ils soient disponibles afin de penser à appliquer les recommandations face à des situations qu'ils seront en mesure de reconnaître. La prise de connaissance du plan de lutte contre l'intimidation et l'utilisation du modèle d'intervention (*J'évalue la situation et j'agis avec mes stratégies!*) développé dans le cadre de ce projet sont d'ailleurs deux premières pistes d'action recommandées.

S'il est vrai que les enseignants sont souvent les premières personnes vers qui vont les enfants en milieu scolaire, il est aussi vrai que tous les membres du personnel scolaire doivent être impliqués pour prévenir l'intimidation et intervenir lorsqu'une situation se produit. Il serait donc pertinent de questionner les autres répondants, comme les parents, les éducateurs spécialisés et les éducateurs des services de garde s'ils sont témoins des situations et leurs stratégies d'interventions comme recherche future.

Bref, avant même de donner une boîte à outils aux enseignants, de la formation pour intervenir et du soutien pour la mise en place, il faut améliorer le contexte organisationnel des milieux scolaires et ce changement n'est pas du ressort des enseignants.

ANNEXE A — LETTRE D'APPROBATION ÉTHIQUE CÉR UQAT

Le 7 juin 2019

Mme Kelly Tremblay
Unité d'enseignement et de recherche en sciences du développement humain et social
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Objet : Évaluation éthique – Projet « *Portrait des stratégies d'intervention des enseignants en contexte d'intimidation impliquant un élève ayant un trouble neurodéveloppemental dans les milieux scolaires primaires* »

Madame,

Étant donné le risque en deçà du seuil minimal pour les participants, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAT (CÉR-UQAT) a eu recours le 15 mai dernier à la procédure d'évaluation déléguée du projet cité en rubrique, par trois de ses membres, conformément à la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAT (article 5.5.2).

Le CÉR-UQAT a évalué les ajustements apportés au projet pour faire suite aux modifications qui avaient été demandées lors de cette évaluation. Tous ces ajustements ont été faits à notre satisfaction : nous vous félicitons d'ailleurs de la rigueur avec laquelle vous les avez effectués. Par conséquent, nous sommes heureux de vous délivrer le certificat attestant du respect des normes éthiques.

Je vous invite également à nous faire part de tout changement important qui pourrait être apporté en cours de recherche aux procédures décrites dans le formulaire de demande d'évaluation éthique ou dans tout autre document destiné aux participants.

En vous souhaitant tout le succès dans la réalisation de votre projet, je vous prie de recevoir, Madame, l'expression de nos sentiments les meilleurs.



Pascal Grégoire, Ph. D.
Président du Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains

PG/ml

p. j. Certificat

c.c . Marie-Hélène Poulin, directrice de recherche



Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains
Certificat attestant du respect des normes éthiques

Le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue certifie avoir examiné le formulaire de demande d'évaluation éthique du projet de recherche et les annexes associées tels que soumis par :

Mme Kelly Tremblay

Projet intitulé : « *Portrait des stratégies d'intervention des enseignants en contexte d'intimidation impliquant un élève ayant un trouble neurodéveloppemental dans les milieux scolaires primaires* »

Décision :

Accepté

Refusé : Suite aux dispositions des articles 5.5.1, 5.5.2 et 5.5.4 de la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Autre :

Surveillance éthique continue :

Date de dépôt du rapport annuel : 7 juin 2020

Date de dépôt rapport final : À la fin du projet

Les formulaires modèles pour les rapports annuel et final sont disponibles sur le site web de l'UQAT : <http://recherche.uqat.ca/>

Membres du comité ayant participé à cette évaluation :

Nom	Poste occupé	Département ou discipline
Danny Gagnon	Membre régulier	UER en création et nouveaux médias
Vera Heller	Membre substitut	UER en développement humain et social
Pascal Grégoire	Président du CÉR	UER en sciences de l'éducation

Date : 7 juin 2019

Pascal Grégoire, Ph.D., président du CÉR-UQAT

Pour toute question : cer@uqat.ca

ANNEXE B — FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
ENTREVUE ET QUESTIONNAIRE EN LIGNE
ENSEIGNANTS.ES DU PRIMAIRE**

TITRE DU PROJET DE RECHERCHE : Portrait des stratégies d'intervention des enseignants en contexte d'intimidation *impliquant un élève ayant un trouble neurodéveloppemental* dans les milieux scolaires primaires

NOM DES CHERCHEURS ET LEUR APPARTENANCE : Kelly Tremblay, étudiante à la maîtrise en psychoéducation, UQAT ; Marie-Hélène Poulin, directrice de maîtrise, département des sciences du développement humain et social, UQAT

COMMANDITAIRE OU SOURCE DE FINANCEMENT : Aucun

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DÉLIVRÉ PAR LE COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE DE L'UQAT
LE : (DATE)

PRÉAMBULE

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique de répondre à un ensemble de questions par courrier électronique (questionnaire ouvert) ou en personne, sous forme d'entrevue individuelle et de remplir un questionnaire en ligne portant sur vos stratégies d'intervention en contexte d'intimidation impliquant des élèves ayant un développement neurotypique et un trouble neurodéveloppemental et les facteurs influençant le choix de ces stratégies. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, sa méthodologie, ses avantages, ses risques et inconvénients. Il inclut également le nom des personnes avec qui communiquer si vous avez des questions concernant le déroulement de la recherche ou vos droits en tant que participant.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à Kelly Tremblay et lui demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

BUT DE LA RECHERCHE

L'intimidation est une problématique préoccupante dans les milieux scolaires québécois qui affecte un pourcentage élevé d'élèves qui sont, par conséquent, à risque de développer des problèmes liés à la santé physique et psychologique. Les élèves qui sont le plus à risque de vivre de l'intimidation sont ceux ayant des déficits au niveau de la communication et des habiletés sociales, dont les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. Au cœur du milieu de vie scolaire des élèves, les enseignants sont les premiers intervenants dans les situations d'intimidation. Il s'avère donc pertinent, selon nous, d'examiner les stratégies d'intervention appliquées par les enseignant·e·s en situation d'intimidation dans les milieux scolaires en Abitibi-Témiscamingue.

Cette étude vise donc à répondre aux objectifs suivants : (a) décrire les stratégies d'intervention appliquées par les enseignants en réaction à une situation d'intimidation impliquant un élève ayant un TND, (b) examiner les différences sur le plan des stratégies employées par les enseignants selon les caractéristiques des élèves impliqués, (c) identifier les facteurs liés aux caractéristiques de l'enseignant, de l'élève et de la situation influençant leur choix de stratégies et (d) décrire leurs besoins liés à l'intervention en situation d'intimidation.

DESCRIPTION DE VOTRE PARTICIPATION À LA RECHERCHE

Dans le cadre de cette étude, il vous sera demandé de répondre à un ensemble de questions en mode asynchrone par courrier électronique ou de participer à une entrevue individuelle face à face (au choix), animée par Kelly Tremblay, responsable de ce projet de recherche. En d'autres termes, vous êtes invité·e à échanger verbalement ou par messagerie électronique (série de courriels) avec l'étudiante sur différents thèmes, soit (a) deux situations d'intimidation vécues par l'enseignant·e dans la dernière année, dont une impliquant un élève ayant un trouble neurodéveloppemental, (b) les interventions effectuées auprès des élèves impliqués, (c) les raisons expliquant le choix d'appliquer les stratégies et (d) les facteurs ayant influencé les interventions.

Questionnaire ouvert ou entrevue face à face

Si vous préférez remplir le questionnaire ouvert, sous forme d'un ensemble de questions envoyées en ligne, dix questions vous seront acheminées par messagerie électronique dans cinq courriels différents sur une période approximative de cinq semaines. Vous êtes libre de répondre aux questions à n'importe quel moment de la journée en prenant le temps de réflexion nécessaire. Le temps total requis est d'environ 60 minutes pour répondre à toutes les questions.

Si vous préférez réaliser l'entrevue individuelle en face à face, dix questions identiques à celles du questionnaire ouvert vous seront posées pendant une durée approximative de 60 minutes. Les

informations communiquées pendant cette entrevue seront enregistrées et demeureront confidentielles. Dépendamment de vos disponibilités et de celles de l'étudiante, une date et une heure seront convenues par courriel électronique ou par téléphone pour réaliser cette entrevue semi-structurée.

Questionnaire en ligne

À la suite de la passation du questionnaire par courriel ou de votre participation à cette entrevue, vous êtes invité·e à remplir un questionnaire en ligne (environ 30 minutes) portant sur les facteurs susceptibles d'influencer vos interventions en situation d'intimidation, dont votre relation avec les élèves impliqués et votre sentiment d'auto-efficacité. Dans ce questionnaire, vous serez également invité·e à indiquer vos besoins en matière d'intervention en situation d'intimidation, tels que des formations en intervention et en prévention et un soutien du supérieur.

AVANTAGES POUVANT DÉCOULER DE VOTRE PARTICIPATION

Vous aurez la chance de participer à un tirage de cinq cartes-cadeaux d'une valeur de 25 \$ parmi les répondants. De plus, vous recevrez les résultats de l'étude et de la documentation sur la prévention et l'intervention en situation d'intimidation (ex. livres et articles scientifiques), sous forme d'une boîte à outils si vous le désirez. De même, les informations recueillies pour cette étude contribueront à l'avancement des connaissances sur le plan des stratégies d'intervention appliquées par les enseignants en contexte d'intimidation et les facteurs susceptibles d'influencer leurs interventions. De plus, les résultats permettront de soutenir l'élaboration de recommandations qui tiennent compte des différents facteurs présents afin de soutenir et d'outiller les enseignants pour contrer l'intimidation et ainsi, favoriser le bien-être des élèves dans les écoles primaires dans un contexte d'inclusion scolaire.

RISQUES ET INCONVÉNIENTS POUVANT DÉCOULER DE VOTRE PARTICIPATION

Certains risques et inconvénients peuvent découler de votre participation à cette étude, dont le temps consacré à prendre part à la passation du questionnaire ouvert par courriel (ou entrevue individuelle en personne) et au questionnaire en ligne. Il se pourrait également que vous ressentiez une tension et une gêne liées au sujet abordé ou que vous repensiez à une situation en lien avec l'intimidation vous provoquant un sentiment désagréable. Le cas échéant, une liste des ressources et des services disponibles en intervention psychosociale vous est remise afin que vous puissiez demander du soutien si vous en avez besoin.

ENGAGEMENTS ET MESURES VISANT À ASSURER LA CONFIDENTIALITÉ

Les informations recueillies à partir du questionnaire ouvert par courriel (ou entrevue individuelle en personne) et du questionnaire en ligne seront dépersonnalisées, c'est-à-dire que les noms des participant·e·s seront remplacés par des codes numériques assurant ainsi la confidentialité de votre participation au projet de recherche. Seule l'étudiante-chercheure, Kelly Tremblay, pourra relier le code au nom du participant à partir d'une liste confidentielle conservée sur un ordinateur portable protégé par un mot de passe. Tous les documents confidentiels de l'étude (ex. formulaire de consentement, questionnaire, enregistrement) seront conservés dans un classeur fermé et barré qui se trouve dans un local barré à l'UQAT. Les données obtenues à partir de l'entrevue et du questionnaire en ligne seront conservées dans un ordinateur dont l'accès est protégé par un mot de passe. De plus, à la suite de la retranscription dépersonnalisée des réponses des enseignant·e·s aux questions du questionnaire ouvert par courriel (ou entrevue individuelle en personne), les courriels électroniques seront supprimés définitivement. Toutes les données seront détruites après le dépôt du mémoire et son acceptation finale ou après un maximum de 5 ans.

INDEMNITÉ COMPENSATOIRE

En participant à l'étude, vous aurez la chance de participer à un tirage de cinq cartes-cadeaux d'une valeur de 25 \$ parmi les répondants.

COMMERCIALISATION DES RÉSULTATS ET CONFLITS D'INTÉRÊTS

Aucune commercialisation des résultats.

Aucun conflit d'intérêts.

DIFFUSION DES RÉSULTATS

Votre accord à participer à l'étude implique également que vous acceptez que l'étudiante, responsable de ce projet de recherche, puisse diffuser les résultats de l'étude à la condition qu'aucune information ne permette de vous identifier. Les résultats seront, entre autres, diffusés sous forme de communications écrites et orales pendant des congrès scientifiques ou conférences auxquelles vous pouvez être invité·e à participer. Si vous désirez recevoir les informations relatives à ces conférences et publications, veuillez cocher la case.

J'aimerais recevoir les publications et calendriers de présentation par courriel.

CLAUSE DE RESPONSABILITÉ

En acceptant de participer à cette étude, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez l'étudiante-chercheure, sa directrice et l'UQAT de leurs obligations légales et professionnelles à votre égard.

LA PARTICIPATION DANS UNE RECHERCHE EST VOLONTAIRE.

Votre participation à cette étude est entièrement volontaire, c'est-à-dire que vous êtes libre d'accepter ou de refuser d'y participer, sans aucune contrainte ou pression extérieure. Même si vous acceptez de participer à l'étude en fournissant votre adresse électronique, cela ne vous engage pas à participer. Vous avez le droit, en tout temps, de vous retirer pendant la recherche ou de refuser de répondre à des questions pendant l'entrevue ou le questionnaire en ligne, et ce, sans préjudice. Si vous répondez aux questions par courriel, un rappel vous sera envoyé par messagerie électronique quatre jours plus tard si vous n'avez pas répondu aux questions. Toutefois, il est à noter que ces rappels ne vous obligent pas à répondre aux questions contenues dans le courriel et que vous pouvez refuser de répondre à ces questions. L'interruption de votre participation au projet de recherche ne demande aucune justification de votre part. Le fait de se retirer n'entraînera aucun préjudice. En cas de retrait du projet, vos données seront détruites.

Pour tout renseignement supplémentaire concernant vos droits, vous pouvez vous adresser au :

Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains
Vice-rectorat à l'enseignement, à la recherche et à la création
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
445, boulevard de l'Université, bureau B-309
Rouyn-Noranda (Québec) J9X 5E4
Téléphone : 819 762-0971 poste 2252
cer@uqat.ca

CONSENTEMENT

Je soussigné·e, accepte volontairement de participer à l'étude *Portrait des stratégies d'intervention impliquant un élève ayant un trouble neurodéveloppemental des enseignants en contexte d'intimidation dans les milieux scolaires primaires*, réalisée par Kelly Tremblay, étudiante à la maîtrise en psychoéducation à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, sous la direction de Marie-Hélène, professeure à l'UQAT au département des sciences humaines et sociales.

Nom de l'enseignant·e (lettres moulées)

Signature de l'enseignant·e

Date

Ce consentement a été obtenu par :

KELLY TREMBLAY

Étudiante-chercheuse et responsable du projet

Signature

Date

QUESTIONS

Si vous avez d'autres questions plus tard et tout au long de cette étude, vous pouvez joindre :

Kelly Tremblay, étudiante à la maîtrise en psychoéducation et responsable du projet, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), 1-877-870-8728 (poste 2389), kelly.tremblay@uqat.ca

Marie-Hélène Poulin, Ph.D. Professeure au département des Sciences du développement humain et social de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), directrice du mémoire, 1-877-870-8728 (poste 6529), marie-helene.poulin2@uqat.ca

****Veuillez conserver un exemplaire de ce formulaire pour vos dossiers.***

Liste de ressources psychosociales disponibles en Abitibi-Témiscamingue et de la Baie-James :

Centre hospitalier, La Sarre, 679, 2e Rue Est
Tél : (819) 333-2311

Centre de prévention du suicide d'Abitibi-Ouest
99, 5e Avenue Est, La Sarre (Québec)
Tél. : 819 339-3356, Courriel : info@cpsao.org

Centre hospitalier, Ville-Marie, 22 Rue Notre Dame du Nord,
Tél : (819) 629-2420

Centre de prévention du suicide du Témiscamingue
32, rue Notre-Dame-Ouest, Lorrainville, (Québec)
Tél. : **819-625-2500** ; Courriel : cdct@tlb.sympatico.ca

Centre de prévention du suicide de Rouyn-Noranda
85, rue Gamble Ouest, Rouyn-Noranda (Québec)
Tél. : 819-764-5099 ; Courriel : intervention@cps-rouyn-noranda.ca

Centre hospitalier, Rouyn-Noranda, 4, 9e Rue
Tél : (819) 764-3264

Centre régional de santé et de services sociaux de la Baie-James
312, 3^e Rue, Chibougamau, Québec
Tél : (418) 748-3575 ; Courriel : rh.crsssbj@ssss.gouv.qc.ca

Comité de prévention du suicide de Lebel-sur-Quévillon
23, Place Quévillon, bureau 101, Lebel-sur-Quévillon (Québec)
Ligne d'intervention : 1-866-APPELLE (277-3553)
Courriel : preventionlebel2@hotmail.com

Ligne téléphonique confidentielle Info-Social : composer le 811 et suivre les directives

[Ligne d'intervention téléphonique en prévention du suicide de l'Abitibi-Témiscamingue](#)

Site Internet pour clavarder : <https://besoinaide.ca/>

Tél : 1 866 277 — APPELLE (1 866 277-3553)

**ANNEXE C — ENTREVUE PAR COURRIEL OU PAR TÉLÉPHONE (QUESTIONNAIRE
OUVERT**

Questionnaire ouvert

L'intimidation est un acte de violence répété, commis par une ou plusieurs personnes avec une intention de blesser ou de nuire à une autre dans un rapport de force inégal. Les actes d'intimidation peuvent apparaître sous différentes formes : physiques (ex. coups, briser le matériel), verbales (ex. paroles blessantes, menaces) et relationnelle (ex. rumeurs, exclusion sociale).

Première situation d'intimidation (premier courriel, semaine 1)

1. Décrivez une des dernières situations d'intimidation pour laquelle vous avez dû intervenir auprès d'élèves ayant un développement typique de votre classe dans la dernière année.

Veillez fournir le plus de détails possibles liés au contexte (ex. moment de la journée, endroit, membres du personnel impliqués) et aux élèves impliqués (ex. caractéristiques, relation avec ces élèves). Racontez la situation d'intimidation comme une histoire ou un film pour nous aider à avoir un bon aperçu de ce qui s'est passé. À cette première question, vous n'avez qu'à relater l'évènement qui s'est déroulé, sans décrire les interventions que vous avez effectuées. Afin de maintenir la confidentialité des élèves, veuillez utiliser des noms fictifs ou des codes (ex. élève 1).

Questions relatives à la première situation d'intimidation (deuxième courriel, semaine 2)

2. Quelles stratégies avez-vous utilisées pour intervenir dans cette situation ?
3. Quelle était votre intention en appliquant ces stratégies ?
4. Pouvez-vous nous expliquer les facteurs qui ont influencé le choix de ces stratégies ?

Deuxième situation d'intimidation (troisième courriel, semaine 3)

5. Décrivez une deuxième situation d'intimidation pour laquelle vous avez dû intervenir auprès d'élèves ayant un trouble neurodéveloppemental* de votre classe qui est différente de la première décrite précédemment (c.-à-d., forme différente) dans la dernière année.

Veillez fournir le plus de détails possibles liés au contexte (ex. moment de la journée, endroit, membres du personnel impliqués) et aux élèves impliqués (ex. caractéristiques, relation avec ces élèves). Racontez la situation d'intimidation comme une histoire ou un film pour nous aider à avoir un bon aperçu de ce qui s'est passé. À cette cinquième question, vous n'avez qu'à relater l'évènement qui s'est déroulé, sans décrire les interventions que vous avez effectuées. Afin de maintenir la confidentialité des élèves, veuillez utiliser des noms fictifs ou des codes (ex. élève 1).

*Trouble neurodéveloppemental : trouble du spectre de l'autisme (TSA; incluant trouble envahissant du développement (TED) et syndrome d'Asperger], trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), troubles d'apprentissage spécifiques (dyslexie, dyscalculie, dysorthographe), déficiences intellectuelles (DI), troubles moteurs (dyspraxie), troubles de communication (dysphasie, trouble de la communication sociale et pragmatique).

Questions relatives à la deuxième situation d'intimidation (quatrième courriel, semaine 4)

6. Quelles stratégies avez-vous utilisées pour intervenir dans cette deuxième situation ?
7. Quelle était votre intention en appliquant ces stratégies ?
8. Pouvez-vous nous expliquer les facteurs qui ont influencé le choix de ces stratégies ?

Questions générales sur votre intervention en situation d'intimidation (cinquième courriel, semaine 5)

9. D'où proviennent les stratégies d'intervention que vous utilisez ?
10. Selon vous, quel est votre rôle dans la gestion des situations d'intimidation ?

ANNEXE D — QUESTIONNAIRE EN LIGNE

SECTION 1 : MON PROFIL EN TANT QU'ENSEIGNANT(E)
--

1. Quel âge avez-vous ? _____

2. Quel est votre sexe ?
 - Féminin
 - Masculin
 - Autre : _____

3. Le dernier niveau de scolarité que vous avez complété est :
 - DEP (diplôme d'études professionnelles)
 - Certificat
 - Baccalauréat
 - Maîtrise
 - Doctorat
 - Autre : _____

4. En incluant l'année en cours, quel est votre nombre d'années d'expérience en enseignement ? _____

5. Vous êtes un(e) enseignant(e) dans la Commission scolaire :
 - De Rouyn-Noranda
 - Du Lac Témiscamingue
 - Du Lac Abitibi
 - De la Baie-James
 - Autre : _____

6. Depuis combien d'années enseignez-vous dans cette école ? _____
7. Mon statut d'emploi en tant qu'enseignant(e) est :
- Poste permanent
 - Contrat, précisez votre pourcentage d'enseignement : _____
 - Autre : _____
8. J'enseigne au(x) niveau(x) :
- Maternelle (4 ans)
 - Maternelle (5 ans)
 - 1ère année
 - 2e année
 - 3e année
 - 4e année
 - 5e année
 - 6e année
9. Quel est le portrait de votre classe ?
- a. Nombre d'élèves : _____
 - b. Nombre d'élèves ayant des besoins particuliers : _____
 - c. Nombre d'élèves ayant un diagnostic officiel ou une cote : _____

SECTION 2 : MA RELATION AVEC LES ÉLÈVES IMPLIQUÉS DANS LES SITUATIONS D'INTIMIDATION DÉCRITES

Pour chacune des situations d'intimidation décrites lors de l'entrevue en ligne, veuillez réfléchir à la mesure dans laquelle chacune des affirmations suivantes s'applique actuellement à votre relation avec (a) l'élève ayant initié l'intimidation et (b) l'élève principal ayant subi l'intimidation.

Première situation d'intimidation

Ne s'applique définitivement pas (1)	Ne s'applique pas vraiment (2)	Neutre, pas sûr (3)	S'applique peu (4)	S'applique définitivement (5)
---	--------------------------------	------------------------	--------------------	-------------------------------

En vous référant à la **première situation d'intimidation** décrite, veuillez encercler le chiffre qui correspond le mieux à votre relation avec les deux élèves impliqués.

Élève ayant initié
l'intimidation

Élève ayant subi
l'intimidation

1. Je partage une relation tendre et chaleureuse avec cet enfant.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Cet enfant et moi avons toujours tendance à lutter l'un contre l'autre.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Lorsque bouleversé, cet enfant vient vers moi chercher du réconfort.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Cet enfant est mal à l'aise avec mes démonstrations d'affection physiques ou lorsque je le touche.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Cet enfant valorise sa relation avec moi.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. Lorsque je félicite cet enfant, il rayonne de fierté.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

7. Cet enfant partage spontanément des informations à son sujet.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8. Cet enfant se met facilement en colère contre moi.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9. C'est facile de bien comprendre ce que cet enfant ressent.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10. Cet enfant demeure fâché ou opposant après avoir été discipliné.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11. Travailler avec cet enfant prend toute mon énergie.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12. Lorsque cet enfant est de mauvaise humeur, je sais que nous sommes partis pour une longue et difficile journée.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13. Les sentiments de cet enfant à mon égard peuvent être imprévisibles ou changer soudainement.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14. Cet enfant est ratoureux ou manipulateur avec moi.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15. Cet enfant partage ouvertement ses sentiments et ses expériences avec moi.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16. Mes échanges avec cet enfant me donnent un sentiment de confiance et d'efficacité dans mon travail.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Deuxième situation d'intimidation

Ne s'applique définitivement pas (1)	Ne s'applique pas vraiment (2)	Neutre, pas sûr (3)	S'applique peu (4)	S'applique définitivement (5)
---	--------------------------------	------------------------	--------------------	-------------------------------

En vous référant à la deuxième situation d'intimidation décrite, veuillez encercler le chiffre qui correspond le mieux à votre relation avec les deux élèves impliqués.	Élève ayant initié l'intimidation					Élève ayant subi l'intimidation				
1. Je partage une relation tendre et chaleureuse avec cet enfant.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Cet enfant et moi avons toujours tendance à lutter l'un contre l'autre.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Lorsque bouleversé, cet enfant vient vers moi chercher du réconfort.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Cet enfant est mal à l'aise avec mes démonstrations d'affection physiques ou lorsque je le touche.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Cet enfant valorise sa relation avec moi.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. Lorsque je félicite cet enfant, il rayonne de fierté.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. Cet enfant partage spontanément des informations à son sujet.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8. Cet enfant se met facilement en colère contre moi.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9. C'est facile de bien comprendre ce que cet enfant ressent.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10. Cet enfant demeure fâché ou opposant après avoir été discipliné.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11. Travailler avec cet enfant prend toute mon énergie.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

12. Lorsque cet enfant est de mauvaise humeur, je sais que nous sommes partis pour une longue et difficile journée.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13. Les sentiments de cet enfant à mon égard peuvent être imprévisibles ou changer soudainement.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14. Cet enfant est ratureux ou manipulateur avec moi.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15. Cet enfant partage ouvertement ses sentiments et ses expériences avec moi.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16. Mes échanges avec cet enfant me donnent un sentiment de confiance et d'efficacité dans mon travail.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

17. Dans la **première** situation d'intimidation décrite lors de l'entrevue, est-ce qu'un des élèves impliqués est dans votre groupe classe ?

- Un des deux élèves, précisez lequel ? : _____
- Les deux élèves
- Aucun élève

18. Dans la **deuxième** situation d'intimidation décrite lors de l'entrevue, est-ce qu'un des élèves impliqués est dans votre groupe classe ?

- Un des deux élèves, précisez lequel ? : _____
- Les deux élèves
- Aucun élève

7. Je suis capable d'intervenir efficacement auprès des élèves les plus difficiles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Je peux intervenir de manière à diminuer l'agitation des élèves présentant un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Je me sens compétent pour intervenir efficacement auprès des élèves qui présentent des conduites agressives dans ma classe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Je suis capable de maintenir un climat de respect en classe où tous les élèves se sentent bien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Si les élèves de ma classe s'entendent bien entre eux, c'est habituellement parce que j'ai investi des efforts dans cette direction.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Je sais comment améliorer les relations entre les groupes d'élèves rivaux au sein de la classe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Je suis capable d'établir et de maintenir un climat de classe qui est juste et impartial.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Je suis capable de maintenir un environnement de classe dans lequel les élèves travaillent en coopération.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Dans la **première** situation d'intimidation décrite lors de l'entrevue, je me suis senti compétent(e) à bien intervenir :

a) Après de l'élève ayant subi l'intimidation :

Tout à fait d'accord

- En accord
- En désaccord
- Tout à fait en désaccord

b) Après de l'élève ayant initié l'intimidation :

- Tout à fait d'accord
- En accord
- En désaccord
- Tout à fait en désaccord

16. Dans la **deuxième** situation d'intimidation décrite lors de l'entrevue, je me suis senti compétent(e) à bien intervenir :

a) Après de l'élève ayant subi l'intimidation :

- Tout à fait d'accord
- En accord
- En désaccord
- Tout à fait en désaccord

b) Après de l'élève ayant initié l'intimidation :

- Tout à fait d'accord
- En accord
- En désaccord
- Tout à fait en désaccord

SECTION 4 : MA FORMATION ET MES BESOINS EN LIEN AVEC LA PROBLÉMATIQUE DE L'INTIMIDATION
--

1. **Au cours des deux dernières années**, avez-vous reçu une ou des formation(s) en lien avec l'intervention en contexte d'intimidation ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

Si vous avez répondu « non » ou « je ne sais pas », veuillez passer à la question numéro 2.

1.1 Quels étaient les thèmes abordés dans le cadre de ces formations ? _____

1.2 Quelle était la durée (heures) de ces formations ? _____

1.3 Avez-vous appris des stratégies d'intervention dans le cadre de ces formations ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

1..1Si oui, quelles sont ces stratégies d'intervention (dans vos mots) ? :

1..2Si oui, utilisez-vous ces stratégies apprises dans les situations d'intimidation au sein de votre classe ou de votre école ?

- Jamais
- Parfois
- Souvent
- Toujours

2. Selon vous, est-ce que l'intervention auprès d'élèves HDAA doit être adaptée ?

3. a) Est-ce que votre école a un plan de lutte contre l'intimidation ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

b) Si oui, est-ce que ce plan de lutte vous est utile pour intervenir ?

- Oui, précisez : _____
- Non, précisez : _____
- Je ne sais pas

4. Qui doit être responsable du plan de lutte et d'action ? _____

5. De quoi avez-vous besoin pour bien intervenir en situation d'intimidation auprès des élèves ? En cas de besoin, une liste de suggestions de besoins potentiels est mise en pièce jointe.

6. Avez-vous autres choses que vous aimeriez nous partager à propos de l'intervention en situation d'intimidation ?

7. Merci d'avoir complété le questionnaire ! Est-ce que vous souhaitez participer au tirage des cartes-cadeau de 25 \$ parmi tous les répondants ?

- Oui, inscrivez votre courriel : _____
- Non

**ANNEXE E — MODÈLE D'INTERVENTION : J'ÉVALUE LA SITUATION ET J'AGIS AVEC
MES STRATÉGIES!**

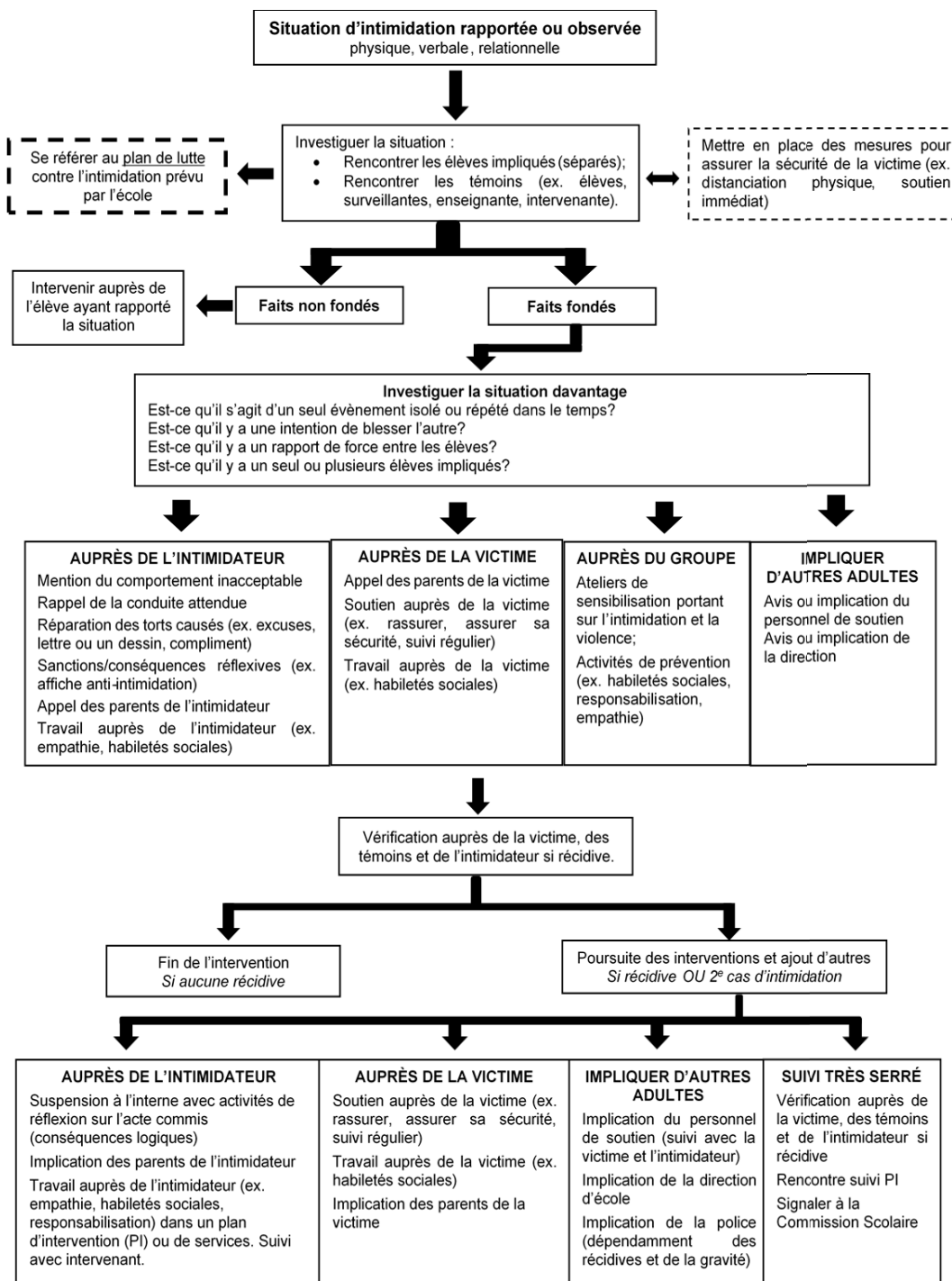


Figure 2

Modèle d'intervention *J'évalue la situation et j'agis avec mes stratégies!*

Inspiré de FQA, 2017 et Roy et Beaumont, 2013)

LISTE DE RÉFÉRENCES

- Al-Asadi, J., Khalaf, S., Al-Waaly, A., Abed, A., & Shami, S. (2018). Burnout among primary school teachers in Iraq: prevalence and risk factors. *East Mediterr Health J*, 24(3), 262–268.
- Ansari, A., Hofkens, T. L. et Pianta, R. C. (2020). Teacher-student relationships across the first seven years of education and adolescent outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 71, 101,200.
- Asimopoulos, C., Bibou-Nakou, I., Hatzipemou, T., Soumaki, E. et Tsiantis, J. (2014) An investigation into students' and teachers' knowledge, attitudes and beliefs about bullying in Greek primary schools, International. *Journal of Mental Health Promotion*, 16(1), 42–52. <https://doi.org/10.1080/14623730.2013.857823>
- Avramidis, E., Bayliss, P. et Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational psychology*, 20(2), 191–211. <https://doi.org/10.1080/713663717>
- Azeredo, C. M., Rinaldi, A. E. M., de Moraes, C. L., Levy, R. B. et Menezes, P. R. (2015). School bullying: A systematic review of contextual-level risk factors in observational studies. *Aggression and Violent Behavior*, 22, 65–76. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.04.006>
- Banzon-Librojo, L. A., Garabiles, M. R. et Alampay, L. P. (2017). Relations between harsh discipline from teachers, perceived teacher support, and bullying victimization among high school students. *Journal of adolescence*, 57, 18–22. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.03.001>
- Bauman, S. et Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 219–231. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.98.1.219>
- Bauman, S., Rigby, K. et Hoppa, K. (2008). US teachers' and school counselors' strategies for handling school bullying incidents. *Educational Psychology*, 28(7), 837–856. <https://doi.org/10.1080/01443410802379085>
- Bear, G.G., Mantz, L.S., Glutting, J.J., Yang, C. et Boyer, D.E. (2015). Differences in Bullying Victimization Between Students With and Without Disabilities. *School Psychology Review*, 44(1), 98–116.
- Beauchamp, L. (2012). *Projet de no^o56 : Loi visant à lutter contre la violence et l'intimidation à l'école*. Ministre de l'éducation, des loisirs et du sport et Assemblée Nationale : Éditeur officiel du Québec.
- Beaumont, C. (2014). *Revoir notre approche en prévention de la violence et de l'intimidation : des interventions soutenues par la recherche* [Rapport de recherche]. Chaire de sur la sécurité et la violence en milieu éducatif, Université Laval.
- Beaumont, C., Leclerc, D., Frenette, É. Et Garcia, N. (2018a). *Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement au Québec : évolution de divers aspects associés à la violence dans les écoles québécoises 2013-2015-2017* [Rapport de recherche]. Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif, Université Laval.
- Beaumont, C., Leclerc, D. et Frenette, E. (2018b). *Évolution de divers aspects associés à la violence dans les écoles 2013-2015-2017* [Rapport de recherche]. Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif (SÉVEQ), Université Laval.

- Beaumont, C., Leclerc, D., Frenette, E. et Proulx, M.-È. (2014). *Portrait de la violence à l'école dans les établissements d'enseignement québécois* [Rapport de recherche]. Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif, Université Laval.
- Bédard, C. (2008). *L'intimidation à l'école primaire et pistes d'intervention* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- Benoît, V. (2016). *Les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire des élèves avec des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire du niveau primaire* (Thèse de doctorat). Université de Fribourg, Fribourg.
- Bergstrom, R., Najdowski, A. C. et Tarbox, J. (2012). Teaching children with autism to seek help when lost in public. *Journal of applied behavior analysis*, 45(1), 191–195. <https://doi.org/10.1901/jaba.2012.45-191>
- Bilgin, A. et Kartal, H. (2009). Bullying and school climate from the aspects of the students and teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 209–226.
- Bissonnette, S., Bouchard, C., St-Georges, N., Gauthier, C. et Bocquillon, M. (2020). Un modèle de réponse à l'intervention (RAI) comportementale : le soutien au comportement positif (SCP). *Enfance en difficulté*, 7, 131-152.
- Boujut, E., Dean, A., Grouselle, A. et Cappe, E. (2016). Comparative study of teachers in regular schools and teachers in specialized schools in France, working with students with an autism spectrum disorder: Stress, social support, coping strategies and burnout. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(9), 2874–2889.
- Boujut, E., Popa-Roch, M., Palomares, E. A., Dean, A. et Cappe, E. (2017). Self-efficacy and burnout in teachers of students with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 36, 8–20. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2017.01.002>
- Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67(2), 223–233. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01239.x>
- Boulton, M. J., Duke, E., Holman, G., Laxton, E., Nicholas, B., Spells, R. et Woodmansey, H. (2009). Associations between being bullied, perceptions of safety in classroom and playground, and relationship with teacher among primary school pupils. *Educational Studies*, 33(3), 255–267. <https://doi.org/10.1080/03055690802648580>
- Bowen, F., Levasseur, C., Beaumont, C., Morissette, É. et St-Arnaud, P. (2018). La violence en milieu scolaire et les défis de l'éducation à la socialisation. Dans Laforest, J., Maurice, P. et Marie Bouchard, L. (Dir), *Rapport québécois sur la violence et la santé* [Rapport de recherche] (p. 199-228). Institut national de santé publique du Québec (INSPQ), Québec.
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L. et O'Brennan, L. M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review*, 36(3), 361–382.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T.E., O'Brennan, L.M., Gulemetova, M. et Henderson, R. D. (2011). *Findings from the National Education Association's Nationwide Study of Bullying: Teachers' and Education Support Professionals' Perspectives* [Rapport de recherche]. National Education Association Research Department, Washington.
- Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R. et Mikolajczak, M. (2013). The profile of emotional competence (PEC): Development and validation of a self-reported measure that fits dimensions of emotional competence theory. *PloS one*, 8(5), 62,635. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0062635>

- Brendgen, M. et Poulin, F. (2018). Continued Bullying Victimization from Childhood to Young Adulthood: A Longitudinal Study of Mediating and Protective Factors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 46(1), 27–39. doi: 10.1007/s10802-017-0314-5.
- Burger, C., Strohmeier, D., Spröber, N., Bauman, S. et Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education*, 51, 191–202. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.004>
- Byers, D.L., Caltabiano, N.J. et Caltabiano, M.L. (2011). Teachers' attitudes towards overt and covert bullying, and perceived efficacy to intervene. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(11), 105–119. DOI 10.14221/ajte.2011v36n11.
- Cappadocia, M.C., Weiss, J.A. et Pepler, D. (2012). Bullying Experiences Among Children and Youth with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(2), 266-77.
- Cappe, É., Smock, N. et Boujut, É. (2016). Scolarisation des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme et expérience des enseignants : sentiment d'auto-efficacité, stress perçu et soutien social perçu. *L'Évolution Psychiatrique*, 81 (1), 73-91. <https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2015.05.006>
- Cardin, C., Beaumont, C., Frenette, E. et Leclerc, D. (2016). La perception de la collaboration école-famille des parents d'élèves en situation de victimisation au primaire. *Service social*, 62 (1), 72–89. <https://doi.org/10.7202/1036336ar>
- Carlotto, M. S. et Câmara, S. G. (2019). Prevalence and predictors of Burnout Syndrome among public elementary school teachers. *Análise Psicológica*, 37(2), 135–146. DOI <http://dx.doi.org/10.14417/ap.1471>
- Cho, S. et Lee, J. M. (2018). Explaining physical, verbal, and social bullying among bullies, victims of bullying, and bully-victims: Assessing the integrated approach between social control and lifestyles-routine activities theories. *Children and Youth Services Review*, 91, 372–382. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.06.018>
- Craig, K., Bell, D. et Leschied, A. (2011). Pre-service Teachers' Knowledge and Attitudes Regarding School-Based Bullying. *Canadian Journal of Education*, 34(2), 21–33.
- Craig, W. M., Pepler, D. et Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22–36. <https://doi.org/10.1177%2F0143034300211002>
- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O. et Doudin, P. A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social. *Alter*, 7 (2), 135-147. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2012.11.008>
- Currie C., Zanotti, C., Morgan, A., de Looze, M., Roberts, C., Samdal, O., Smith, O.R.F. et Barnekow, V. (2012). *Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study* [Rapport de recherche]. World Health Organization, Regional Office for Europe, Europe.
- Dedousis-Wallace, A., Kidman, T., Murrhly, R., Shute, R. et Varlow, M. (2014). Predictors of teacher intervention in indirect bullying at school and outcome of a professional development presentation for teachers. *Educational Psychology*, 34(7), 862–875. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.785385>
- Duy, B. (2010). Teachers' attitudes toward different types of bullying and victimization in turkey. *Psychology in the Schools*, 50(10), 987-1002. <https://doi.org/10.1002/pits.21729>

- Ertesvåg, S. K. (2016). Students who bully and their perceptions of teacher support and monitoring. *British Educational Research Journal*, 42(5), 826–850. <https://doi.org/10.1002/berj.3240>
- Fédération québécoise de l'autisme (FQA, 2017). *Développer les habiletés sociales des personnes autistes en contexte d'intimidation : un guide pour les personnes autistes, leurs parents et les professionnels qui les entourent*. Auteur.
- Fontaine-Boyte, C. (2015). *Les comportements d'hyperactivité/impulsivité et l'engagement scolaire des élèves du primaire : le rôle médiateur de la relation conflictuelle avec l'enseignant* (Mémoire de maîtrise). École de Psychoéducation, Université de Montréal, Montréal.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Gal, E., Schreur, N. et Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of Children with Disabilities: Teachers' Attitudes and Requirements for Environmental Accommodations. *International Journal of Special Education*, 25(2), 89–99.
- Garandea, C. F., Vartio, A., Poskiparta, E. et Salmivalli, C. (2016). School Bullies' Intention to Change Behavior Following Teacher Interventions: Effects of Empathy Arousal, Condemning of Bullying, and Blaming of the Perpetrator. *Prevention Science*, 17(8), 1034-43. DOI <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0712-x>
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Canadian Journal of Education*, 35(1), 82.
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 39 (2), 122-144. <https://doi.org/10.7202/1007731ar>
- Gaudreau, N., Frenette, É. et Thibodeau, S. (2015). Élaboration de l'Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe (ÉSEPGC). *Mesure et évaluation en éducation*, 38 (2), 31-60. <https://doi.org/10.7202/1036762ar>
- Gay, P. et Genoud, P. A. (2020). Quelles compétences émotionnelles protègent de différentes dimensions du burnout chez les enseignants du primaire?. *Recherches en éducation*, (41), 74-91. <https://doi.org/10.4000/ree.572>
- Gini, G. (2008). Associations between bullying behaviour, psychosomatic complaints, emotional and behavioural problems. *Journal of paediatrics and child health*, 44(9), 492–497. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1754.2007.01155.x>
- Gini, G. et Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 123 (3), 1059–1065.
- Gordon, L. M. (2001). *High Teacher Efficacy as a Marker of Teacher Effectiveness in the Domain of Classroom Management*. Paper presented at the Annual Meeting of the California Council on Teacher Education, San Diego, CA.
- Gosselin, C. (1999). *Échelle de la relation enseignant-élève. Version abrégée et traduite du Student-Teacher Relationship Scale (Pianta, 1992)*. Document inédit.
- Gouvernement du Québec (2015). *Plan d'action concerté pour prévenir et contrer l'intimidation 2015-2018* [Document PDF]. Consulté le 4 février 2019 à <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/documents/plan-action-intimidation-2015.pdf>

- Gouvernement du Québec (2019). Intimidation [Page Web]. Repéré à <https://www.quebec.ca/famille-et-soutien-aux-personnes/aide-et-soutien/intimidation/#c4826>.
- Goyette, N. et Lebel, C. (2018) Dossier sur le bien-être en enseignement. *Vivre le primaire*, 30-31.
- Greene, R. W., Beszterczey, S. K., Katzenstein, T., Park, K. et Goring, J. (2002). Are students with ADHD more stressful to teach? Patterns of teacher stress in an elementary school sample. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 10(2), 79–89. <https://doi.org/10.1177%2F10634266020100020201>
- Gregus, S. J., Rodriguez, J. H., Pastrana, F. A., Craig, J. T., McQuillin, S. D. et Cavell, T. A. (2017). Teacher self-efficacy and intentions to use antibullying practices as predictors of children’s peer victimization. *School psychology review*, 46(3), 304–319.
- Huang, H., Liu, Y. et Chen, Y. (2018). Preservice preschool teachers’ responses to bullying scenarios: the roles of years of study and empathy. *Frontiers in psychology*, 9, 175. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00175>
- Janosz, M. et Bouthillier, C. (2007). *Rapport de validation du Questionnaire sur l’Environnement Socioéducatif des écoles secondaires (QES-secondaire)* [Rapport de recherche]. Université de Montréal, Montréal.
- Kamanzi, P., Barroso da Costa, C. et Ndinga, P. (2017). Désengagement professionnel des enseignants canadiens : de la vocation à la désillusion. Une analyse à partir d’une modélisation par équations structurelles. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l’éducation de McGill*, 52 (1), 115-134. <https://doi.org/10.7202/1040807ar>
- Kamanzi, P., Tardif, M. et Lessard, C. (2015). Les enseignants canadiens à risque de décrochage : portrait général et comparaison entre les régions. *Mesure et évaluation en éducation*, 38 (1), 57-88. <https://doi.org/10.7202/1036551ar>
- Kartal, H. et Bilgin, A. (2009). Bullying and school climate from the aspects of the students and teachers. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 209–226.
- Kennedy, T.D., Russom, A.G. et Kevorkian, M.M. (2012). Teacher and Administrator Perceptions of Bullying In Schools. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 7(5). 1–12.
- Kloosterman, P.H., Kelley, E.A., Craig, W.M., Parker, J.D.A. et Javier, C. (2013). Types and Experiences of Bullying in Adolescents with an Autism Spectrum Disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(7), 824-32. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.02.013>
- Kochenderfer-Ladd, B. et Pelletier, M.E. (2008). Teachers’ views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students’ coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, 46, 431–453. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.07.005>
- Konishi, C., Hymel, S., Zumbo, B.D. et Li, Z. (2010). Do School Bullying and Student—Teacher Relationships Matter for Academic Achievement? A Multilevel Analysis”. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 19–39. <https://doi.org/10.1177%2F0829573509357550>
- L’Écuyer, R. (1987). L’analyse de contenu : notion et étapes. *Les méthodes de la recherche qualitative*, 49, 65.
- Laforest, J., Maurice, P. et Bouchard, L M. (dir.). (2018). *Rapport québécois sur la violence et la santé* [Rapport de recherche]. Institut national de santé publique du Québec, Montréal.

- Lampron, J. (2010). *La relation enseignant-élève, telle que perçue par l'enseignant et par l'élève, et ses liens avec l'adaptation sociale de l'enfant à la maternelle* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Leclerc, D., Potvin, P. et Massé, L. (2016). Perceptions du type d'élève, du cheminement anticipé, de l'attitude des enseignants à la maternelle, première, deuxième année et qualification des élèves à la fin du secondaire : diplomation ou décrochage?. *Revue de psychoéducation*, 45 (1), 113-130.
- Legkauskas, V., Magelinskaitė-Legkauskienė, Š. et Kepalaitė, A. (2017). The role of student-teacher relationship in the link between social competence and involvement in bullying in the 1st grade. *Social welfare: interdisciplinary approach*, 1(7), 8–18.
- Longobardi, C., Iotti, N. O., Jungert, T. et Settanni, M. (2018). Student-teacher relationships and bullying: the role of student social status. *Journal of Adolescence*, 63, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.12.001>
- Maïano, C., Normand, C.L., Salvas, M-C., Moullec, G. et Aimé, A. (2016). Prevalence of School Bullying Among Youth with Autism Spectrum Disorders: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Autism Research*, 9(6), 601–615. <https://doi.org/10.1002/aur.1568>
- Marshall, M.L., Varjas, K., Meyers, J., Graybill, E.C. et Skoczylas, R.B. (2009). Teacher Responses to Bullying: Self-Reports from the Front Line. *Journal of School Violence*, 9, 136–158. <https://doi.org/10.1080/15388220802074124>
- Massé, L., Bégin, J. Y., Couture, C., Plouffe-Leboeuf, T., Beaulieu-Lessard, M. et Tremblay, J. (2015). Stress des enseignants envers l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement. *Éducation et francophonie*, 43 (2), 179-200. <https://doi.org/10.7202/1034491ar>
- Massé, L., Couture, C., Bégin, J. Y., Rousseau, M. et Plouffe-Leboeuf, T. (2019). Effets auprès d'enseignants du secondaire d'un modèle de consultation pour soutenir l'intégration scolaire d'élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue de psychoéducation*, 48 (1), 89-116. <https://doi.org/10.7202/1060008ar>
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la recherche (MEES) (1999). *Une école adaptée à tous. Politique de l'adaptation scolaire*. [Document PDF]. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/aide-et-soutien/adaptation-scolaire/>
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la recherche (MEES) (2015). *Statistiques de l'éducation : Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire*. Édition 2015.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la recherche (MEES) (2020). *Loi sur l'instruction publique* [Document PDF]. Repéré à <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/l-13.3>
- Mitsopoulou, E. et Giovazolias, T. (2015). Personality traits, empathy and bullying behavior: A meta-analytic approach. *Aggression and violent Behavior*, 21, 61–72. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.01.007>
- Mukamurera, J., Lakhal, S. et Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16-1.
- Murphy, H., Tubritt, J. et James, O. (2018). The role of empathy in preparing teachers to tackle bullying. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 7(1), 17–23.

- Nadeau, M.— F., Massé, L., Gaudreau, N. et Lessard, A. (2018). *Portrait des croyances et pratiques des personnes inscrites en formation initiale en enseignement quant à l'éducation inclusive et les élèves présentant des difficultés comportementales* [Rapport de recherche]. Conseil de recherche en sciences humaines, Montréal.
- Nader-Grosbois, N. (2011). *La théorie de l'esprit : Entre cognition, émotion et adaptation sociale*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Naylor, P., Cowie, H., Cossin, F., Bettencourt, R. et Lemme, F. (2006). Teachers' and pupils' definitions of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 553–576. <https://doi.org/10.1348/000709905X52229>
- Nickerson, A. B. (2019). Preventing and intervening with bullying in schools: A framework for evidence-based practice. *School mental health*, 11(1), 15–28.
- O'Brennan, L. M., Waasdorp, T. E. et Bradshaw, C. P. (2014). Strengthening bullying prevention through school staff connectedness. *Journal of Educational Psychology*, 106 (3), 870–880.
- Oldenburg, B., Bosman, R. et Veenstra, R. (2016). Are elementary school teachers prepared to tackle bullying? A pilot study. *School psychology international*, 37(1), 64–72. <https://doi.org/10.1177%2F0143034315623324>
- Oldenburg, B., van Duijn, M., Sentse, M., Huising, G., van der Ploeg, R., Salmivalli, C. et Veenstra, R. (2015). Teacher characteristics and peer victimization in elementary schools: A classroom-level perspective. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(1), 33–44.
- Olweus, D. (1994). Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Association for Child Psychology and Psychiatry*. 35(7), 1171–1190. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>
- Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime & Law*, 11(4), 389–402. <https://doi.org/10.1080/10683160500255471>
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec [OPPQ] (2017). *Le psychoéducateur en milieu scolaire. Cadre de référence* [Document PDF]. Repéré à <https://www.ordrepsed.qc.ca/fr/guides-et-cadres-de-reference/>
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec [OPPQ] (2018). *Le référentiel de compétences lié à l'exercice de la profession de psychoéducatrice ou psychoéducateur au Québec* [Document PDF]. Repéré à <https://www.ordrepsed.qc.ca/fr/profil-des-competences/>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Pepler, D., Craig, W. M., Ziegler, S. et Charach, A. (1994). An evaluation of an anti-bullying intervention in Toronto schools. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 13(2), 95–110.
- Pianta (1992a) *Student-teacher relationship scale short form (STRS-SF)* [Document PDF]. Repéré à <https://curry.virginia.edu/faculty-research/centers-labs-projects/castl/measures-developed-robert-c-pianta-phd>
- Pianta, RC. (1992b). *Student-teacher relationship scale short form (STRS-SF): Scoring guide* [Document PDF]. Repéré à <https://curry.virginia.edu/sites/default/files/uploads/resourceLibrary/STRS-SF.pdf>

- Pianta, R. C. (2001). *Student—teacher relationship scale—short form*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C., et Nimetz, S. L. (1991). Relationships between children and teachers: Associations with classroom.
- Plouffe-Leboeuf, T. (2015). *Stress des enseignants, qualité de leur relation avec les élèves et leur attitude quant à l'intégration en classe ordinaire des jeunes du secondaire présentant un trouble de comportement* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- Plouffe-Leboeuf, T., Couture, C., Massé, L., Bégin, J.-Y. et Rousseau, M. (2019, mai). Intégration scolaire d'élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental : liens entre attitude des enseignants, stress et qualité de relation enseignant-élève. *Revue de psychoéducation*, 48 (1), 177-199. <https://doi.org/10.7202/1060011ar>
- Poulin, M.-M. & Roy, V. (2016). Intervenir auprès des victimes d'intimidation en milieu scolaire : l'empowerment comme approche alternative. *Service social*, 62 (1), 24–37.
- Potvin, P. et Rousseau, R. (1993). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 18 (2), 132-149.
- Protecteur du citoyen (2018). *Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois : une étude systémique* [Rapport de recherche]. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec.
- Richard, J. F., Schneider, B. H. et Mallet, P. (2012). Revisiting the Whole-School Approach to Bullying: Really Looking at the Whole School. *School Psychology International*, 33(3), 263-84.
- Rigby, K., et Barnes, A. (2002). Victimized student's dilemma: To tell or not to tell. *Youth Studies Australia*, 21, 33–36.
- Roberge, G. et Beaudoin, H. (2016). Contrer l'intimidation scolaire : portrait des plans d'action pancanadiens. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51 (1), 475-493. <https://doi.org/10.7202/1037355ar>
- Roberge, G., Beaudoin, H., Béché, E. et Chaoued, A. (2016). Regard sur les plans d'action visant à contrer l'intimidation dans les écoles : perspectives d'intervenants scolaires. *La Recherche en Éducation*, 15, 6-27.
- Rose, C. A., Espelage, D. L. et Monda-Amaya, L. E. (2009). Bullying and victimisation rates among students in general and special education: A comparative analysis. *Educational Psychology*, 29 (7), 761–776. <https://doi.org/10.1080/01443410903254864>
- Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 188–198. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2009.01135.x>
- Rousseau, N. et Thibodeau, S. (2011). S'approprier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au cœur d'un processus de changement. *Éducation et francophonie*, 39 (2), 145-164. <https://doi.org/10.7202/1007732ar>
- Rousseau, N., Bergeron, G. et Vienneau, R. (2013). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité. Des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35(1), 71-90.

- Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Desmarais, M. É. et Desmarais, K. (2017). Les apports et les limites liés aux pratiques inclusives et la place de la collaboration dans ces pratiques : une métasynthèse. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 39(1), 21-40.
- Rousseau, N., Point, M., Desmarais, K. et Vienneau, R. (2017). Conditions favorables et défavorables au développement de pratiques inclusives en enseignement secondaire : les conclusions d'une métasynthèse. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40 (2), 1-29.
- Roy, E. M. et Beaumont, C. (2013). L'intervention en contexte de cyberintimidation : les pratiques des enseignants. *Enfance en difficulté*, 2, 85-109. <https://doi.org/10.7202/1016248ar>
- Salmivalli, C., Kärnä, A. et Poskiparta, E. (2010). Development, evaluation, and diffusion of a national anti-bullying program, KiVa. Dans B. Doll, W. Pfohl et J. Yoon (Eds.), *Handbook of youth prevention science* (pp. 238–252). New York: Routledge.
- Schœler, T., Duncan, L., Ploubidis, G. B., Cecil, C.M. et Pingault, J. — B. (2018). Quasi-Experimental Evidence on Short—and Long-Term Consequences of Bullying Victimization: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 144 (12), 1229–1246. <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000171>
- Settanni, M., Longobardi, C., Sclavo, E., Fraire, M. et Prino, L. E. (2015). Development and psychometric analysis of the student—teacher relationship scale—short form. *Frontiers in psychology*, 6 (898), 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00898>
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B. et Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological reports*, 51 (2), 663–671. <https://doi.org/10.2466%2Fpr0.1982.51.2.663>
- Tremblay, J. (2014). *Associations entre les pratiques de gestion du comportement, le sentiment d'auto-efficacité, la relation maître-élève et le stress à enseigner aux élèves présentant des troubles du comportement en classe ordinaire au secondaire* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- Tremblay, K., Guimond, F.-A. et Beaulieu, A. (accepté). Validation francophone et québécoise de l'instrument de mesure *The Bullying Attitude Questionnaire* auprès d'enseignants du primaire. *European Review of Applied Psychology/Revue Européenne de Psychologie Appliquée*.
- Tremblay, K., Poulin, M.-P. et Guimond, F.-A. (soumis). Revue systématique portant sur les stratégies d'intervention des enseignants auprès des élèves HDAA dans les situations d'intimidation. *Psychologie canadienne*.
- Troop, W. P. et Ladd, G.W. (2002). Teacher's beliefs regarding peer victimization and their intervention practices. *Poster presented at the Conference on Human Development*, Charlotte, North Carolina, United States.
- Troop-Gordon, W. et Ladd, G.W. (2015). Teachers' Victimization-Related Beliefs and Strategies: Associations with Students' Aggressive Behavior and Peer Victimization. *Journal of abnormal child psychology*, 43, 45–60.
- Tsaousis, I. (2016). The relationship of self-esteem to bullying perpetration and peer victimization among schoolchildren and adolescents: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 31, 186–199. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2016.09.005>
- Ttofi, M.M. et 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 <http://dx.doi.org/10.1007%2Fs11292-010-9109-1>

- Twyman, K. A., Saylor, C. F., Saia, D., Macias, M. M., Taylor, L. A. et Spratt, E. (2010). Bullying and ostracism experiences in children with special health care needs. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 31(1), 1–8. doi: 10.1097/DBP.0b013e3181c828c8E11
- Verret, C., Massé, L. et Lagacé-Leblanc, J. (2018). Implantation et évaluation d'un programme d'entraînement aux habiletés sociales chez les enfants ayant un trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité. *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive*, 28 (3), 103-113. <https://doi.org/10.1016/j.jtcc.2018.06.004>
- Van der Zanden, P., Scholte, R. et Denessen, E. (2015). The effects of general interpersonal and bullying-specific teacher behaviors on pupils' bullying behaviors at school. *School Psychology International*, 36(5), 467–481. <https://doi.org/10.1177%2F0143034315592754>
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M. et Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106, 1135–1143. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0036110>
- Virat, M. (2014). *Dimension affective de la relation enseignant-élève : effet sur l'adaptation psychosociale des adolescents (motivations, empathie, adaptation scolaire et violence) et rôle déterminant de l'amour compassionnel des enseignants* (Thèse de doctorat). Université Paul Valéry-Montpellier, France.
- Yoon, J. S. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and Treatment of Children*, 27, 37–45.
- Yoon, J., Sulkowski, M.L. et Bauman, S.A. (2016). Teachers' Responses to Bullying Incidents: Effects of Teacher Characteristics and Contexts. *Journal of School Violence*, 15(1), 91–113. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.963592>
- Yoon, J.S. et Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69(1), 27–35. <https://doi.org/10.7227%2FRIE.69.3>