

Perceptions des psychologues scolaires de l'intimidation à caractère homophobe au sein des écoles

School psychologists' perceptions of homophobic bullying in schools

René-Marc Lavigne

Volume 48, Number 2, 2019

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1066144ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1066144ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (print)

2371-6053 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lavigne, R.-M. (2019). Perceptions des psychologues scolaires de l'intimidation à caractère homophobe au sein des écoles. *Revue de psychoéducation*, 48(2), 279–301. <https://doi.org/10.7202/1066144ar>

Article abstract

Homophobic bullying in schools has major consequences for victims, particularly among sexual and gender minorities. The school psychologist may be called upon to support these students in modes of prevention and intervention. While several studies have evaluated the impact of anti-bullying programs, there are few that describe school psychologists' perceptions of the actions of schools in this context. This study aims to describe the perceptions of Quebec school psychologists regarding homophobic bullying as well as the actions taken by the school to counter it. This article is based on qualitative data from individual interviews of 30 school psychologists, 15 men and 15 women. The results suggest that the main actions against homophobic bullying in schools are thematic weeks against homophobia, diversity awareness, anti-bullying plans and social skills learning programs. It appears that awareness-raising actions against homophobia and bullying, training for school staff, networking groups and standardizing approaches to counter bullying across schools are important measures, according to participating psychologists.

Perceptions des psychologues scolaires de l'intimidation à caractère homophobe au sein des écoles

School psychologists' perceptions of homophobic bullying in schools

R.-M. Lavigne¹

¹ Département de psychologie,
Université du Québec à
Montréal

Résumé

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

Mots-clés : psychologue scolaire, intimidation, homophobie, minorités sexuelles, santé mentale

Abstract

Homophobic bullying in schools has major consequences for victims, particularly among sexual and gender minorities. The school psychologist may be called upon to support these students in modes of prevention and intervention. While several studies have evaluated the impact of anti-bullying programs, there are few that describe school psychologists' perceptions of the actions of schools in this context. This study aims to describe

Correspondance :

René-Marc LAVIGNE
6994 rue St-Denis
Montréal, Québec H2S 2S4
Tél. : 438-921-0760
rene-marc.lavigne@umontreal.ca

the perceptions of Quebec school psychologists regarding homophobic bullying as well as the actions taken by the school to counter it. This article is based on qualitative data from individual interviews of 30 school psychologists, 15 men and 15 women. The results suggest that the main actions against homophobic bullying in schools are thematic weeks against homophobia, diversity awareness, anti-bullying plans and social skills learning programs. It appears that awareness-raising actions against homophobia and bullying, training for school staff, networking groups and standardizing approaches to counter bullying across schools are important measures, according to participating psychologists.

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

Introduction

L'intimidation générale, l'homophobie et l'intimidation à caractère homophobe (ICH) dans les écoles affecte le bien-être physique et psychologique des élèves qui en sont des victimes (Chamberland, Émond, Julien, Otis et Ryan, 2010; Kennedy, Russom et Kevorkian, 2012). Ces élèves peuvent vivre des difficultés d'ordre psychologique telles que des troubles de l'humeur, des troubles anxieux, une faible estime d'eux-mêmes ou encore des conséquences relatives à la persévérance et la réussite scolaires (Chamberland et al., 2010). Depuis 2012, tous les établissements scolaires du Québec doivent mettre en œuvre un plan de lutte contre l'intimidation (Gouvernement du Québec, 2012). Les professionnels des services éducatifs complémentaires contribuent aux actions de lutte précisées dans ces plans (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec [CDPJQ], 2007; Ministère de l'Éducation du Québec, 2002). De façon générale, ils participent aux actions de prévention, aux modalités applicables pour effectuer un signalement, aux actions de soutien ou d'encadrement offertes à un élève et aux sanctions disciplinaires spécifiques en regard des actes d'intimidation (Gouvernement du Québec, 2012).

Parmi les professionnels des services éducatifs complémentaires se retrouve notamment le psychologue, qui possède une expertise dans les domaines du comportement, des émotions et de la santé mentale (Ordre des psychologues du Québec [OPQ], 2017). Selon l'OPQ (2007), le psychologue scolaire « intervient auprès des élèves qui éprouvent de la détresse reliée à des situations d'intimidation pouvant leur causer de la détresse psychologique » (p.14). Il peut offrir une variété d'interventions auprès des élèves lorsqu'ils vivent du stress ou des situations difficiles sur les plans sociaux, affectifs et familiaux. Les interventions utilisées par le psychologue concordent alors avec les résultats de son évaluation clinique ou psychométrique, ainsi qu'avec les objectifs de traitement. En ce sens, il peut offrir des services d'intervention comme la relation d'aide, le counselling, l'intervention familiale, l'accompagnement, l'éducation, la réadaptation ou la psychothérapie (OPQ, 2007).

Étant donné que le psychologue scolaire possède une expertise en santé mentale et sur les processus développementaux, et que les élèves victimes d'ICH vivent souvent des difficultés d'ordre psychologique, cette étude recueille leurs perceptions au sujet de l'ICH et des actions mises de l'avant par les écoles pour contrer ce problème. Comme l'ICH est en interaction continue avec divers

systèmes sociaux, familiaux, institutionnels et communautaires, par exemple les politiques scolaires et gouvernementales de lutte contre l'intimidation générale et l'homophobie, le cadre théorique de la présente étude pour analyser les données est le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979). En effet, des auteurs mettent en valeur l'importance de ce modèle « multiniveaux » dans l'analyse de l'ICH et l'intimidation générale (Hong et Espelage, 2012; Hong et Garbarino, 2012; Hong, Lee, Lee, Lee et Garbarino, 2013) qui permet de situer les divers facteurs influençant le comportement des élèves victimes ou auteurs d'intimidation (Birkett, Espelage et Koenig, 2009).

Définition et caractéristiques de l'intimidation

La loi sur l'instruction publique (S. 13.1, 2017) définit ainsi l'intimidation :

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

L'intimidation se présente sous forme directe ou indirecte. La forme directe se manifeste par une agression contre un autre élève sous une forme verbale ou physique alors que la forme indirecte réfère à un comportement souvent caché qui regroupe les critiques, les bavardages, l'exclusion du groupe et l'isolement social (Siyahhan, Aricak et Cayirdak-Acar, 2012).

Au Canada, les données sur l'intimidation dans les écoles révèlent qu'au moins un adolescent sur trois affirme avoir déjà été victime d'intimidation (Gouvernement du Canada, 2017). Selon Beaumont, Leclerc, Frenette et Proulx (2014), les élèves au Québec subissent des taux importants d'agression tant au primaire qu'au secondaire. En effet, 38,4 % des élèves du primaire sont intimidés par des insultes quelques fois par année alors que 20,6 % de ces mêmes élèves sont intimidés deux à trois fois par mois. Au secondaire, ces chiffres se situent à 31,0 % concernant les insultes occasionnelles et 16,5 % pour les insultes à répétition. De plus, les bousculades intentionnelles sont rapportées par les élèves du primaire (29,9 % à l'occasion et 7,9 % à répétition) et du secondaire (19,9 % à l'occasion et 5,9 % à répétition). Les autres formes d'intimidation les plus courantes au Québec sont les commérages pour éloigner les amis, se faire frapper, le vol d'objets personnels, se faire traiter de noms à connotation sexuelle, se faire menacer sur le chemin de l'école, être agressé grièvement et être la cible de cyberintimidation¹ (Beaumont et al., 2014). Aux États-Unis, les taux d'intimidation avec violence physique rapporté par des jeunes auraient diminué de 22 % en 2003 à 15 % en

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

2008 (Finkelhor, Turner, Ormrod et Hamby, 2010). Toutefois, la cyberintimidation est à la hausse, soit de 6 % en 2000 à 11 % en 2010 (Jones, Mitchell et Finkelhor, 2013). En Amérique du Nord, l'intimidation débute au préscolaire, elle atteint son maximum au début du secondaire et elle diminue vers la fin du secondaire (Hymel et Swearer, 2015).

L'intimidation à caractère homophobe

Le terme homophobie réfère à une « peur ou haine de l'homosexualité chez les autres, qui se traduit souvent par des préjugés, de la discrimination, de l'intimidation ou des actes de violence » (Gouvernement du Canada, 2010, p.5). Dans le cadre de cette étude, l'ICH renvoie à toute forme d'intimidation envers un élève de minorités sexuelles et de genre (ÉMSG) ou à un langage utilisé qui pourrait être dénigrant envers un élève en raison de son orientation sexuelle, réelle ou perçue, ou son expression de genre excentrique (Boucher et al., 2013). Rappelons qu'un ÉMSG s'identifie comme lesbienne, gaie, bisexuelle, transsexuelle, transgenre ou non binaire (American Psychological Association, 2012; CDPJQ, 2007). Au travers le Québec, 8 % des élèves de 14 à 24 ans s'auto-identifient comme des personnes lesbiennes, gaies, bisexuelles ou en questionnement sur leur orientation sexuelle. Les ÉMSG victimes d'ICH le sont, notamment, en raison de leur rôle excentrique selon le genre, tel que perçu par l'auteur d'intimidation (Birkett et al., 2009). Par exemple, les ÉMSG peuvent afficher un comportement ou une tenue vestimentaire qui ne correspond pas aux rôles traditionnels de la masculinité ou de la féminité. Par ailleurs, l'ICH peut s'ajouter à d'autres formes d'intimidation en milieu scolaire (par exemple, les vols, les bousculades sans connotation sexuelle) et à l'extérieur de l'école (par exemple, la cyberintimidation, les difficultés vécues au sein de la famille).

Au Québec, l'enquête de Chamberland et collaborateurs (2010) menée auprès de plus de 4000 jeunes montre que 38,6 % des élèves au secondaire (toutes orientations et identités sexuelles confondues) disent avoir été la cible d'ICH et que 69 % des ÉMSG participant à l'enquête rapportent avoir été la cible d'ICH. Des études américaines révèlent que les taux d'ICH chez les ÉMSG sont significativement plus élevés que chez les jeunes hétérosexuels (Birkett et al., 2009; Friedman et al., 2011; Robinson et Espelage, 2011). McCabe, Dragowski et Rubinson (2013) révèlent dans leur étude auprès de 292 psychologues scolaires américains que ces professionnels observent des actes (16 %) ou entendent des propos (43 %) d'ICH dans leurs écoles au moins une fois par mois.

Les ÉMSG victimes d'ICH peuvent éprouver des difficultés de concentration, un manque d'intérêt pour l'école et une baisse de la performance scolaire (CDPJQ, 2007). Les conséquences de l'ICH sur le long terme sont un niveau élevé d'anxiété émotionnelle, d'anxiété, de troubles somatiques ou de stress post-traumatique (Beaumont et al., 2014). L'enquête québécoise de Chamberland, Richard et Bernier (2013) auprès de 2 474 élèves d'écoles secondaires révèle que 42,8 % des ÉMSG victimes d'ICH disent avoir déjà changé ou souhaité changer d'école alors que chez les élèves hétérosexuels, ce pourcentage se situe à 20,7 %. De plus, parmi les élèves qui subissent des actes d'intimidation très fréquents, les ÉMSG (52,4 %) ont un taux d'absentéisme scolaire plus élevé que les élèves hétérosexuels (16,9 %).

Les ÉMSG peuvent difficilement compter sur le soutien social des autres élèves puisque ces derniers ne savent pas forcément comment intervenir ou craignent eux-mêmes de se faire intimider (Réseau pour la promotion de relations saines et l'élimination de la violence, 2018). Ainsi, ils peuvent vivre davantage un sentiment d'isolement au sein de leur école. Un certain nombre d'ÉMSG abandonnent l'école puisqu'ils ne se sentent pas protégés ou soutenus par ce milieu (CDPJQ, 2007).

Mesures législatives de lutte contre l'intimidation et l'homophobie à l'école

L'Assemblée nationale du Québec a adopté en 2012 la Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école, qui oblige tous les établissements scolaires à implanter et mettre en œuvre un plan de lutte contre l'intimidation (Gouvernement du Québec, 2012). Chaque plan doit définir les responsabilités des membres du personnel scolaire concernés, prévoir des actions de prévention et énoncer les :

modalités applicables pour effectuer un signalement ou pour formuler une plainte concernant un acte d'intimidation ou de violence [...] et les actions qui doivent être prises lorsqu'un acte d'intimidation ou de violence est constaté par un élève, un enseignant, un autre membre du personnel de l'école ou par quelque autre personne » (Gouvernement du Québec, 2012, p.4).

La direction de l'école s'assure que les membres du personnel soient informés des mesures de prévention et des démarches à suivre lorsqu'un acte est signalé. De plus, elle désigne un coordonnateur des travaux d'équipe formée de membres du personnel scolaire et chargée d'organiser les démarches de lutte contre l'intimidation (Gouvernement du Québec, 2012). Par ailleurs, le plan d'action gouvernemental de lutte contre l'homophobie, instauré par le ministère de la Justice du Québec (2011), soulève l'importance pour les établissements scolaires, communautaires et familiaux de réaliser des activités de sensibilisation sur l'homophobie ainsi que sur « les réalités des personnes [de] minorités sexuelles et des familles homoparentales » (p.3).

Les actions de lutte contre l'intimidation et l'homophobie à l'école

Dans son ouvrage canadien, Short (2013) présente des modèles conceptuels de sécurité dans les écoles visant particulièrement les ÉMSG qui peuvent varier considérablement d'une école à l'autre. L'auteur présente quatre grandes catégories qu'il nomme contrôle, sécurité, équité et justice sociale. La catégorie « contrôle » correspond aux écoles dans lesquelles certains élèves, regroupés selon leur ethnicité ou leur sexe, sont classifiés comme source de danger pour les autres élèves. La catégorie « sécurité » regroupe les écoles où la sécurité est priorisée par la mise en place de caméras de surveillance, de politiques vestimentaires, de gardes de sécurité et de la réponse aux comportements de violence. Les écoles de la catégorie « équité » favorisent la création d'un environnement sûr, où l'on insiste sur les mesures d'équité en matière de sécurité. La catégorie « justice sociale » comprend les écoles qui non seulement promeuvent l'équité mais poursuivent également des objectifs de justice sociale. Ces écoles mettent l'accent sur une

approche proactive dans laquelle la justice est recherchée dans le milieu scolaire et dans la communauté au sens large.

Au Canada et au Québec, de nombreux programmes d'apprentissage des habiletés sociales sont implantés dans les écoles et visent à réduire les comportements violents, ciblant ainsi indirectement l'intimidation et l'ICH (Gouvernement du Canada, 2003). Selon Ttofi et Farrington (2011), ces programmes sont susceptibles de bien fonctionner auprès des élèves, par exemple, dans le renforcement de l'empathie et de la réflexion sur les effets de leurs comportements. Ces programmes se répartissent en trois grandes classifications, soit les programmes de prévention, les programmes centrés sur l'intervention et les programmes de type multimodal (Boutin et Forget, 2011; Centre de Psycho-Éducation du Québec, 2017; Institut Pacifique, 2017). Notamment, le programme *Vers le pacifique* a ainsi contribué à l'augmentation des compétences sociales et des habiletés de résolution de conflits, ainsi qu'au développement des habiletés d'autocontrôle et de communication chez les élèves. Comme plusieurs comportements d'agression à l'école sont à caractère sexuel (Beaumont et al., 2014), la mise en œuvre des compétences générales offertes par ces programmes à l'ensemble des élèves de l'école peut servir à prévenir l'ICH. Espelage, Low, Polanin et Brown (2015) ont évalué l'efficacité du programme d'apprentissage des habiletés sociales *Second Step* auprès de 3 658 élèves américains de 6^e année du primaire et de 1^e année du secondaire. Les enseignants ont intégré 28 leçons d'apprentissage sur les habiletés socio-émotionnelles pendant leurs cours. Les résultats montrent que les élèves provenant d'écoles qui mettent en œuvre ce programme rapportent 56 % moins souvent des propos homophobes que ceux des écoles qui servent de groupes contrôles.

Des formations, telles que *L'homophobie entre jeunes : passer à l'action* menée par la Coalition des familles homoparentales (2017), offrent aux membres du personnel scolaire des stratégies d'intervention lorsqu'ils sont témoins d'incidents à connotation homophobe. De plus, des groupes de réseautage (anglais : Gay-straight alliance) promeuvent le soutien et la sécurité des ÉMSG dans les écoles (Kosciw, Greytak, Bartkiewicz, Boesen et Palmer, 2012). Or, il existe des comités de prévention de l'homophobie dans certaines commissions scolaires québécoises qui fournissent des informations sur des services communautaires accessibles pour les ÉMSG (Thibault, Lavoie et Chouinard, 2013).

Certains organismes communautaires mettent à la disposition des écoles des moyens éducatifs qui visent à informer le personnel travaillant auprès des jeunes de la réalité de l'homosexualité dans le but de réduire les préjugés. Ces organismes fournissent aussi des renseignements, des stratégies, des témoignages, des kiosques d'information, des exemples de pratiques et des ressources pour accompagner les démarches des écoles. Par exemple, le Groupe de recherche et d'intervention sociale gaies et lesbiennes Québec (Gris-Québec) offre un programme de formation de sensibilisation et de mise en pratique destiné aux intervenants : *L'intimidation homophobe, on s'en occupe!* (Gris-Québec, 2018). En 2017-2018, le Groupe de recherche et d'intervention sociale gaie et lesbienne Montréal (Gris-Montréal) a offert 71 interventions dans 19 écoles primaires et 795 interventions dans 107 écoles secondaires (Gris-Montréal, 2018). Dans son étude québécoise, Chouinard (2011) souligne que les enseignants dans les

écoles secondaires qui abordent les notions clés provenant des programmes du Gris pendant leurs cours apprécient les documents informatifs sur les thèmes de l'homosexualité et l'homophobie fournis par les membres de cet organisme. Toutefois, ces enseignants rapportent n'avoir peu ou pas de temps à consacrer à une préparation en profondeur ou posséder suffisamment de connaissances sur le sujet.

Selon Thibault et al. (2013), dans leur étude auprès d'intervenants scolaires et d'enseignants, l'élément principal qui favorise l'intervention de lutte contre l'homophobie est l'investissement personnel qui dépasse l'engagement professionnel. Les obstacles comprennent la méconnaissance des pratiques de prévention, l'isolement professionnel, les réactions négatives des autres membres du personnel scolaire et les contraintes de temps ou de disponibilité. Les psychologues scolaires peuvent aider à identifier les actions efficaces pour contrer l'intimidation et collaborer auprès des autres membres du personnel scolaire puisqu'ils détiennent, entre autres rôles, celui de consultation dans le réseau (OPQ, 2007).

Les psychologues scolaires et la présente étude

Le psychologue scolaire collabore aux actions de lutte contre l'intimidation dans les écoles (OPQ, 2007). Il possède une expertise particulière en prévention, en intervention auprès des élèves, des parents et des groupes, en évaluation, en consultation, en formation, en recherche et en gestion (OPQ, 2007). L'Association québécoise des psychologues scolaires (AQPS) a diffusé auprès de ses membres en 2012 un bulletin d'information concernant l'intimidation où l'on articule l'importance de s'impliquer contre ce problème (AQPS, 2012). Par ailleurs, une section thématique complète sur le rôle indispensable des psychologues scolaires relatif à la violence et l'intimidation à l'école est parue dans la *Revue québécoise de psychologie* (Leclerc et Beaumont, 2014) ainsi que des articles sur ce problème et la profession de la psychologie scolaire dans le journal *Psychologie Québec* (Gagné, 2005; 2010). Selon Gagné (2010), le psychologue scolaire occupe un rôle considérable contre l'intimidation : « Il doit aider les jeunes et les intervenants à dépister les enfants qui sont des victimes impuissantes et répétées, ceux qui accaparent le rôle d'intimidateurs et les autres qui se cachent dans celui de témoins qui encouragent cette intimidation » (p.24).

Des études américaines ont documenté les perceptions des psychologues scolaires quant à l'intimidation générale. Entre autres études, celle de Sherer et Nickerson (2010) auprès de 213 psychologues scolaires à base de questionnaires à réponses brèves concerne leurs pratiques de lutte contre l'intimidation générale. Les résultats montrent que les psychologues scolaires perçoivent que les programmes d'apprentissage des habiletés sociales, la modification des locaux ou des horaires des élèves impliqués et les interventions ponctuelles lors d'actes d'intimidation sont les actions les plus efficaces pour lutter contre l'intimidation générale. Les actions jugées peu efficaces sont l'interruption de tout contact entre l'agresseur et la victime, les politiques axées sur la tolérance zéro et celles écrites pour contrer l'intimidation générale. Selon cette enquête, la formation du personnel scolaire à l'égard de l'intimidation est l'action qui mérite d'être améliorée.

Selon l'étude américaine de Lund, Blake, Ewing et Banks (2012), menée auprès de psychologues et conseillers scolaires ($n = 560$), la majorité des psychologues scolaires reçoivent de la formation, ont accès à une documentation pertinente au sujet de programmes de prévention contre l'intimidation et interviennent auprès des élèves. Toutefois, les psychologues scolaires réussissent peu à transmettre leurs connaissances au sujet d'outils, de formations ou d'actions de lutte contre l'intimidation aux équipes-école. Ce manque de communication peut entraîner de la confusion quant au choix d'action à prioriser dans les écoles.

Alors que des études ont documenté les effets négatifs de l'ICH à l'aide de données quantitatives ou qualitatives auprès d'élèves victimes, témoins ou auteurs d'intimidation (Chamberland et al., 2010), les perceptions du psychologue scolaire, le professionnel qui se spécialise en santé mentale et qui œuvre auprès des élèves impliqués dans l'ICH, sont peu documentées. En effet, nos recherches dans plusieurs banques de données, soit Education Resources Information Center, Google Scholar, PsycInfo et PsycArticles, à l'aide de mots-clés (psychologue scolaire, intimidation, homophobie, identité sexuelle et santé mentale), selon les années de publication 2005 à 2017, révèlent que peu d'études québécoises ont documenté les expériences rapportées par des psychologues scolaires concernant l'intimidation générale ou l'ICH et les actions menées par les équipes-école pour lutter contre l'ICH.

Objectifs

Considérant que les victimes d'ICH peuvent éprouver d'importantes conséquences psychologiques, que les psychologues scolaires sont des intervenants qui se distinguent des autres professionnels des services éducatifs complémentaires par leur longue formation universitaire en recherche, en intervention et en prévention (Granger, 2016), ainsi que leur expertise relative au comportement, aux émotions et à la santé mentale (OPQ, 2017), la présente étude explore les perceptions de psychologues scolaires québécois sur l'ICH dans les écoles primaires et secondaires. En ce sens, les psychologues scolaires portent un regard clinique indispensable à la compréhension de l'ICH, un phénomène d'actualité très complexe. Cette étude vise plus particulièrement à identifier les perceptions des psychologues scolaires sur les effets de l'ICH, les actions menées par les équipes-école pour contrer ce problème et celles à privilégier. Les démarches qualitatives paraissent appropriées pour rapporter l'expérience des psychologues scolaires quant à l'ICH puisqu'elles s'intéressent à la subjectivité, à l'expérience vécue et à la vie intérieure des individus (Luhrmann, 2006) et favorisent la découverte de nouvelles connaissances et compréhensions de l'expérience sociale (Kral, 2008).

Méthode

Participants

Trente psychologues scolaires (15 hommes et 15 femmes) qui travaillent à temps plein ($n = 17$) ou à temps partiel ($n = 13$) ont participé à cette étude. Ces psychologues ont en moyenne 45,7 ans ($ÉT = 10,1$) et travaillent, en moyenne, 4,4 jours par semaine ($ÉT = 0,9$) dans 2,7 écoles ($ÉT = 2,3$). Au cours de la dernière

année, les participants ont travaillé dans des écoles primaires ($n = 8$), secondaires ($n = 8$) ou les deux ($n = 14$). Ils ont en moyenne 12,5 années d'expérience en psychologie scolaire ($\bar{ET} = 9,2$). Ils travaillent dans des écoles de milieux ruraux ($n = 16$) et urbains ($n = 14$). Les participants reçoivent en moyenne 1,0 demande de service liée à l'ICH annuellement ($\bar{ET} = 1,7$). Parmi les 30 psychologues, 24 ont obtenu une maîtrise et six, un doctorat en psychologie.

Mode de recrutement des participants

Le recrutement s'est effectué en personne lors de congrès de l'AQPS. Le critère d'inclusion de la présente étude est d'œuvrer à titre de psychologue dans une école primaire ou secondaire au Québec depuis au moins un an. Les psychologues qui ont accepté de participer ont reçu un formulaire de consentement abordant une description des objectifs, du déroulement et des conditions éthiques de l'étude. Le projet a été accepté par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de la Faculté des sciences humaines de l'Université du Québec à Montréal.

Instruments de collecte de données

Une fiche de renseignements personnels de 19 questions portant sur des informations telles que l'âge, le nombre d'années d'expérience comme psychologue scolaire, le nombre d'écoles desservies et le nombre de demandes de service liées à l'ICH reçues, a d'abord été utilisée pour cette étude. Par la suite, une grille d'entretien structurée composée de 20 questions ouvertes et semi-ouvertes, ainsi que de quelques sous-questions, a servi de guide pour l'entretien. Les thèmes ont été regroupés à partir des objectifs de recherche et de la littérature scientifique. Le Tableau 1 présente ces trois thèmes et les neuf sous-thèmes en découlant. Chaque sous-thème correspond à une question de l'entretien.

Tableau 1. Thèmes et sous-thèmes du protocole d'entretien

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

Validation des instruments de collecte de données

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

Déroulement des entretiens

Trente entretiens ont été menés soit dans l'établissement scolaire du participant ou à distance par l'entremise du logiciel de téléconférence Skype. Les questions de la fiche de renseignements personnels ont été posées aux participants avant chaque entretien. Le verbatim des entretiens, enregistrés en format audionumérique (chacun ayant une durée de 60 à 90 minutes), ont été transcrits intégralement.

Mode d'analyse

Des statistiques descriptives, telles que les fréquences, les moyennes et les écarts types, ont été calculées à partir des réponses aux questions fermées de la fiche de renseignements personnels et des questions fermées de l'entretien. Les effets de l'ICH, les actions menées par les équipes-école pour la contrer et les actions à privilégier ont fait l'objet d'une analyse qualitative de contenu basée sur la méthode de Miles et Huberman (2003). Dans un premier temps, l'intégralité de chaque entretien a été transcrite. En lisant les verbatim, des thèmes ont émergé et des codes numériques ont été associés aux données (extraits de verbatim). Dans un deuxième temps, des grilles de codification ont été générées à partir des thèmes. Dans un troisième temps, le retour itératif aux étapes précédentes a permis de modifier les codes, les thèmes et les grilles de codification. Cette analyse est suivie d'un dénombrement des thèmes en fonction des fréquences de réponses. Afin d'obtenir un accord interjuge un assistant de recherche a lu et classé l'ensemble des extraits de verbatim selon les neuf grilles de codification. Le Kappa de Cohen a servi à déterminer si l'accord interjuge était suffisamment élevé pour permettre la validation de chaque classement du verbatim. Un indice de 0,80 a été établi comme le seuil minimal pour que le classement soit jugé acceptable. L'accord interjuge obtenu pour chacune des grilles de codification varie entre 0,86 et 1,00 ($M = 94,16\%$; $ÉT = 5,36$).

Résultats

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

L'intimidation à caractère homophobe au sein des écoles

Ce thème comprend les perceptions des psychologues quant aux formes d'ICH les plus fréquentes, aux motifs des auteurs d'intimidation, aux conséquences et aux dénonciations des actes.

Les formes d'ICH les plus fréquentes. La majorité des participants ($n = 27$) indique que la forme d'ICH la plus fréquente pour les élèves des deux sexes dans les écoles est la forme verbale. Parmi ces 27 participants, huit rapportent avoir entendu davantage de cas de fausses rumeurs de la part des filles. Aussi, l'utilisation fréquente de cyberintimidation est soulevée à cinq reprises : « Les dernières années où j'étais au secondaire, il y avait beaucoup d'insultes, de rejet ouvert ou de médisances sur des personnes via Facebook »². Pour leur part, les garçons se servent davantage de formes directes. À cet effet, deux participants nomment les bousculades comme la forme d'ICH la plus fréquente. Enfin, deux autres participants n'offrent aucune réponse à la dite question.

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

Les effets de l'ICH sur les victimes. En ce qui concerne les conséquences psychologiques, près de la moitié des participants ($n = 13$) rapporte que l'ICH nuit au processus de développement de l'identité sexuelle des élèves et peut amener la jeune personne à vivre de la honte intériorisée :

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

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

Douze participants identifient la baisse de l'estime de soi alors que d'autres nomment des problèmes de santé mentale, soit des symptômes de dépression ($n = 9$) et d'anxiété ($n = 8$) ainsi que des comportements d'isolement ($n = 8$) et suicidaires ($n = 4$) comme des effets de l'ICH. Certains participants ($n = 6$) déclarent que les garçons vivent plus difficilement les conséquences de l'ICH que les filles puisque les comportements d'attirance entre garçons seraient peu acceptés socialement : « C'est comme si socialement qu'une fille soit attirée par une autre fille, les jeunes ont peut-être moins de fermeture ou de préjugés. On dirait que c'est plus difficile pour un garçon de traverser ce genre d'épisode ». À l'inverse, un participant mentionne que les filles sont plus à risque que les garçons puisque les filles auteurs d'intimidation se tiennent en groupe, ce qui crée ainsi plus d'isolement chez la fille victime. Par ailleurs, certains participants nomment des conséquences scolaires liées à l'ICH, telle que la baisse des résultats scolaires ($n = 6$), le refus de fréquentation scolaire ($n = 2$) et le sentiment d'être en danger à l'école ($n = 2$) : « La victime, son premier danger est l'effondrement, dans le sens qu'elle n'est plus capable de fonctionner. Elle a peur d'aller en classe car l'auteur d'intimidation est aussi dans sa classe ». Un participant n'offre aucune réponse à cette question.

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

Les actions menées par les équipes-école

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

Les actions menées par les équipes-école pour contrer l'ICH. Tous les participants ($N = 30$) mentionnent les plans de lutte contre l'intimidation comme action ayant lieu dans leurs écoles pour contrer l'ICH. Le plan de lutte comprend les semaines thématiques contre l'homophobie, les sanctions disciplinaires pour les auteurs d'intimidation selon un protocole prédéfini, la relation d'aide, les tournées des classes pour sensibiliser les élèves à l'intimidation, les compilations statistiques sur les actes d'intimidation, les semaines thématiques, la surveillance dans la cour d'école et la dénonciation d'actes d'intimidation : « On leur demande de compléter le formulaire [de dénonciation] et de venir le poser dans la boîte. Les formulaires sont facilement accessibles, s'ils les ont déjà utilisés ils peuvent en récupérer [d'autres], sans même ne le demander à personne ». Selon 11 participants, des activités de sensibilisation sur la diversité ou le respect des différences, tels que les témoignages

par des intervenants communautaires, ont lieu dans les écoles : « Le Gris est venu quelques fois. [...] C'est pour la diversité en général, pas seulement pour contrer l'homophobie ». Ce thème comprend aussi les kiosques et les affiches publicitaires contre l'homophobie, ainsi que les programmes d'éducation à la sexualité. Selon dix participants, des programmes d'apprentissage des habiletés sociales axés sur la gestion des relations interpersonnelles sont mis en place dans les écoles. Par ailleurs, six participants mentionnent qu'à leur connaissance, aucune mesure pour contrer l'aspect homophobe de l'ICH n'existe dans leurs écoles.

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

En ce qui concerne les actions peu efficaces, huit participants considèrent que les actions de sensibilisation pour contrer l'intimidation peuvent avoir un effet pervers en créant au contraire de la discrimination à l'égard des personnes de minorités sexuelles et de genre. Ces actions comprennent les semaines thématiques, les présentations et les programmes universels comprenant des affiches publicitaires dans les écoles :

Normalement il y a une semaine de sensibilisation. Je pense que c'est loin d'être suffisant, je ne pense pas que c'est très efficace à long terme. Ou ça a même un côté un peu pervers. C'est que ça devient comme, d'en faire une semaine de quelque chose, comme si les autres semaines, comme s'il y a des gens anormaux et les autres semaines on n'en parle pas pis là on en parle parce que c'est là. En réalité ce n'est pas suffisant qu'il se passe une semaine.

Un autre participant déclare : « Les campagnes de sensibilisation se limitent à des affiches, des dépliants. Les élèves, surtout dans mon école où c'est très multiculturel, déjà le français n'est pas très accessible, faire l'effort de lire de l'information, ça a moins d'impact ». Quatre participants mentionnent les sanctions disciplinaires qui ne comprennent pas de composante éducative et que, pour cette raison, elles ne sont pas efficaces : « Une intervention seulement répressive, où on reprend l'intimidateur, puis on le réprimande avec des paroles en lui disant que ça n'a pas d'allure ce qu'il fait, selon moi ce n'est pas très efficace ». Les interventions

individuelles axées sur le comportement problématique par les membres du personnel auprès de l'auteur d'intimidation sont considérées peu utiles puisqu'elles ne se préoccupent pas du vécu affectif à la base et ne permettent pas de réparer le geste auprès de la victime. Dix participants ne répondent pas à la question sur les actions jugées peu efficaces puisqu'ils se sentent insuffisamment informés sur le sujet.

Recommandations des psychologues scolaires

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

Les actions à privilégier. Plusieurs participants ($n = 18$) recommandent la mise en œuvre d'activités de sensibilisation sur la diversité sexuelle sous forme de témoignages, de discussions dans les salles de classe ou de kiosques lors des semaines thématiques de sensibilisation sur la diversité sexuelle, ce qui peut susciter des comportements de respect par des élèves et des acteurs scolaires. Les intervenants d'organismes communautaires peuvent animer ces activités. Par ailleurs, plusieurs participants ($n = 11$) soutiennent que la formation continue sur l'intimidation ou la diversité sexuelle pour le personnel scolaire permettrait d'établir un protocole clair et uniforme pour documenter les actes d'intimidation et d'ICH dans les écoles : « Il y a des intervenants qui font très bien leur travail sur le plancher, mais ils ne viennent pas compléter les documents ni rendre compte de ce qu'ils ont fait, rentrer dans le système s'ils ont rencontré tel jeune ». D'autres participants soulèvent l'importance d'implanter des activités de sensibilisation pour contrer l'intimidation à visée éducative ($n = 9$) comme les tournées de classe et les témoignages par des jeunes qui ont été des victimes d'intimidation. Ensuite, les groupes de réseautage pour les élèves ($n = 7$) sont proposés : « Il faut briser l'isolement du jeune, lui offrir un lieu où il peut s'associer à des jeunes qui ont des intérêts et des passions qui se ressemblent, que ça soit lié ou non avec son identité sexuelle ». La standardisation des démarches de lutte contre l'intimidation ($n = 4$) d'une année à l'autre et entre les différentes écoles est nommée. Enfin, un participant n'offre aucune réponse.

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

traduisent par un manque de disponibilité de la part des intervenants à offrir de la sensibilisation. L'autre élément soulevé est l'absence de compilation statistique sur les taux d'intimidation dans l'école et l'effet des actions contre l'ICH ($n = 3$) :

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

À l'occasion, aucun suivi n'est effectué à la suite des dénonciations d'ICH, tel que le souligne deux participants :

Dans les écoles, on est beaucoup dans un discours « c'est important de dénoncer quand vous voyez des choses ». Le risque de ne pas intervenir de façon globale, c'est d'envoyer le message « dénoncez, mais vous avez beau dénoncer, rien ne va changer ». J'appelle ça de l'impuissance acquise.

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

Discussion

La discussion est subdivisée selon les grandes catégories de résultats et aborde les pistes de recherche ultérieures. Elle sera suivie des apports et des limites de l'étude.

Les motifs des auteurs d'ICH

La recherche montre qu'un contexte de violence à la fois social et familial de l'élève contribue aux motifs d'ICH (Poteat, 2008). Selon l'enquête québécoise de Chamberland et al. (2010) auprès d'ÉMSG à travers la province, les préjugés homophobes et la non-conformité liée au genre sont des motifs importants d'ICH. Les participants de l'enquête déclarent accorder une grande importance au fait « d'avoir l'air hétérosexuel » aux yeux de leurs pairs. Il paraît alarmant que seul le tiers des participants de la présente étude reconnaît les préjugés homophobes comme un motif prépondérant de l'ICH. De plus, seulement 18 participants parmi les 30 de l'étude recommandent la mise en œuvre d'activités de sensibilisation sur la diversité sexuelle comme moyen de lutter contre l'ICH. Il paraît important que les psychologues reçoivent davantage de formation sur l'ICH ou l'homophobie, leurs conséquences, leur prévalence et les actions à privilégier pour lutter contre ce problème, comme le recommandent certains participants de la présente étude. En effet, l'enquête américaine de Perry (2010) auprès de 331 psychologues scolaires montre que ceux ayant reçu au moins une formation relative aux réalités des personnes des minorités sexuelles se considéraient mieux préparés à intervenir auprès des ÉMSG.

Les effets de l'ICH sur les victimes

Globalement, les conséquences psychologiques et scolaires soulevées par les participants correspondent à ce qui est déjà connu dans la littérature scientifique (Chamberland et al., 2010; Hymel et Swearer, 2015). Entre autres, l'ICH nuit à l'estime de soi et peut entraîner des conséquences de santé mentale et d'isolement chez les élèves victimes. Étant donné que les psychologues scolaires ont une compréhension juste des conséquences de l'ICH, ils semblent être bien positionnés pour évaluer l'efficacité des interventions, transmettre des connaissances et fournir des recommandations à cet égard dans leur milieu.

Les actions jugées efficaces et peu efficaces pour lutter contre l'ICH

Les participants disent que les mesures de sensibilisation relatives à la diversité sexuelle et la démythification de l'homosexualité sont efficaces alors que celles contre l'intimidation le sont peu. Ceci rejoint les conclusions de l'étude de Hall (2017) qui mentionne que les écoles se servant de plans de lutte contre l'intimidation incluant une sensibilisation relative à la diversité sexuelle sont associées à des taux supérieurs de soutien auprès des ÉMSG et des taux inférieurs de harcèlement que celles n'abordant pas cette composante. Tenant compte du modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979), la qualité du soutien offert au sein du microsystème école pourrait augmenter la qualité de la vie de l'élève dans un autre microsystème, soit la famille, pourvu qu'il y ait une communication entre l'école et les parents de l'ÉMSG. Comme les ÉMSG peuvent vivre en silence leur processus de développement identitaire et ne dénoncent pas nécessairement l'intimidation qu'ils subissent par crainte d'être incompris par les adultes dans leur milieu, l'utilisation systématique de mesures de sensibilisation relatives à la diversité sexuelle et de genre pourrait leur fournir un sentiment de sécurité. Il semble que ces élèves seraient plus enclins à signaler les cas d'intimidation et à recevoir du soutien à l'école et à la maison.

Selon Taylor et al., (2016), la sensibilisation à la diversité n'est pas offerte de façon systématique d'une école à l'autre, ce qui correspond au contenu des entretiens de la présente étude. Tel que mentionné par un participant, la sensibilisation sur la diversité n'est offerte que durant la semaine annuelle de lutte contre l'intimidation dans certaines écoles. Ainsi, l'on peut se questionner sur l'influence du milieu dans lequel l'école se situe quant à la qualité d'implantation d'une action contre l'ICH. On peut dès lors considérer des caractéristiques facilitantes ou nuisibles à cet effet, telles le lieu géographique de l'école. Les résultats de la présente étude indiquent que les écoles qui proviennent de milieux urbains sont plus portées que celles de milieux ruraux à promouvoir cette diversité en raison de l'accessibilité à des ressources communautaires qui viennent outiller les intervenants scolaires à lutter contre l'ICH. En ce sens, si l'on se réfère au modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979), il semble pertinent d'explorer l'effet possible de l'exosystème, soit l'environnement social et communautaire de l'individu, sur le microsystème « école ». Plus particulièrement, les services communautaires spécialisés dans la réduction de l'homophobie, tels le Gris-Montréal ou le Gris-Québec faisant partie de l'exosystème de l'élève peuvent facilement offrir leurs services aux écoles situées dans des milieux urbains.

La recherche montre que les actions qui se limitent à la gestion des comportements d'intimidation, entre autres par des sanctions disciplinaires, sont peu efficaces pour créer un climat positif dans l'école (Coloroso, 2015). Les sanctions disciplinaires pour contrer l'ICH sont à la fois jugées efficaces par des participants et inefficaces par d'autres. Ce résultat semble indiquer que les psychologues scolaires sont peu impliqués dans l'observation, la collaboration ou l'intervention contre l'ICH ou qu'ils n'ont pas forcément observé les effets de ce problème dans les écoles.

Les contraintes à l'efficacité des actions

Près du tiers des participants de la présente étude indique que le manque de temps peut limiter leur implication dans l'école pour contrer l'ICH. En effet, peu de psychologues travaillent à temps plein dans une seule école ce qui les rend peu accessibles aux élèves. Les données obtenues dans cette étude montrent que les participants desservent en moyenne 2,7 écoles, allant jusqu'à 11 écoles par participant. Cet étalement sur plusieurs sites peut limiter leur importance à titre d'informateurs de ce qui se passe dans les écoles au quotidien. Considérant l'expertise des psychologues scolaires en recherche et en évaluation, les écoles semblent avoir davantage intérêt à les solliciter pour des tâches de coordination des interventions et d'évaluation de l'efficacité des interventions contre l'ICH.

Par ailleurs, la majorité des psychologues scolaires de la présente étude n'ont pas été formés à l'université dans une section spécialisée en psychologie de l'éducation. Ainsi, plusieurs participants ont mentionné vouloir suivre une formation portant sur l'intimidation ou l'homophobie, n'ayant pas étudié les méthodes d'intervention contre ces problèmes lors de leurs études universitaires. Les programmes de lutte à l'homophobie et à la transphobie de l'Institut national de santé publique du Québec (Gouvernement du Québec, 2018) pallient ce manque (Sexes, genres et orientations sexuelles : comprendre la diversité, Adapter nos interventions aux réalités des personnes de la diversité sexuelle, leur couple et leur famille).

Recommandations

Dans leur étude américaine auprès de 7 900 élèves au secondaire et 2 900 enseignants, Gregory et al.,(2010) montrent que l'utilisation combinée d'actions coercitives de lutte contre l'intimidation (sanctions disciplinaires, tolérance zéro) et de mesures de soutien (relation d'aide, sensibilisation auprès des élèves) réduisent les taux d'intimidation dans les écoles. Ainsi, les psychologues scolaires, étant des experts sur les conséquences psychologiques des sanctions disciplinaires sur les élèves pourraient intervenir auprès des directions scolaires concernant l'importance de prioriser l'équilibre entre ces deux modalités d'intervention et évaluer leur efficacité. Toutefois, comme les participants de la présente étude mentionnent le manque de temps comme contrainte au soutien offert, il semble important que les directions scolaires fassent davantage la promotion des services psychologiques dans les écoles. De plus, ils pourraient accorder à l'occasion un bloc de temps aux

psychologues scolaires afin qu'ils puissent recevoir de la formation au sujet de l'ICH s'ils le jugent nécessaire, ou encore évaluer l'efficacité des interventions dans les écoles.

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

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

Plusieurs participants de la présente étude recommandent que les membres du personnel scolaire soient sensibilisés à la diversité sexuelle et à l'homophobie. Les psychologues scolaires bénéficieraient d'une formation sur l'ICH et la diversité sexuelle telle qu'offerte gratuitement par les Gris, Jeunesse Idem ou l'Institut national de santé publique du Québec. Dans le même ordre d'idées, il semble important que les psychologues reçoivent une formation sur le suicide car les ÉMSG sont plus enclins à poser des gestes suicidaires que les autres élèves (Chamberland et al., 2010). Ils pourraient, par la suite, transmettre des connaissances sur le sujet auprès des directions et intervenants de l'école. En ce sens, les écoles bénéficieraient de l'expertise des psychologues scolaires pourvu que ces derniers aient reçu une formation de base spécialisée sur l'ICH.

Le manque de formation qui se reflète dans les propos des participants de la présente étude limite la valeur de leurs propos concernant certaines actions contre l'ICH qui se déroulent dans les écoles, telles que mentionnées dans la présente discussion. Toutefois, les perceptions des psychologues scolaires contribuent à l'avancement des connaissances des actions contre l'ICH considérant qu'ils interviennent lors de cas sévères d'ICH requérant une intervention clinique, l'orientation d'une demande ou un suivi concernant un élève victime d'ICH.

Conclusion

La présente étude vise à exposer les perceptions des psychologues scolaires québécois relatives à l'ICH, les actions entreprises par les équipes-école pour lutter contre ce phénomène et celles à privilégier. Cet article s'appuie sur des données d'analyses qualitatives de contenu issues d'entretiens individuels auprès de 30 psychologues scolaires.

Cette étude comporte des limites. Premièrement, plusieurs participants n'ont pas formulé de réponses à certaines questions de l'entretien. Lorsque sollicités sur les raisons pour lesquelles ils n'y ont pas répondu, ils mentionnent ne pas avoir suffisamment de connaissances ou d'expérience professionnelle en ICH. Ainsi, les fréquences de réponse aux questions pourraient être inférieures à la normale tenant compte de cette possibilité. Deuxièmement, il est possible que certains participants aient répondu en fonction de leurs perceptions des actions des psychologues en général plutôt qu'en fonction de leur expérience personnelle. En raison de plusieurs « aucune réponse », un échantillon représentatif de répondants de différentes professions aurait permis un aperçu plus nuancé de la réalité de l'ICH dans les écoles et d'identifier davantage les besoins relatifs à l'ICH. Cela aurait aidé à déterminer si les autres intervenants tiennent un discours semblable ou non à celui des psychologues. Troisièmement, les psychologues qui ont participé à cette étude pourraient représenter un groupe homogène ayant un intérêt commun, soit les ÉMSG ou l'ICH, ce qui représente un biais possible.

Toutefois, cette étude soulève l'importance de s'intéresser aux perceptions des psychologues scolaires quant au phénomène de l'ICH. Comme ce professionnel peut œuvrer auprès des élèves qui ont vécu des séquelles psychologiques associées, entre autres à l'ICH, ils offrent un regard critique concernant les moyens dont ils peuvent contribuer aux actions de lutte contre l'ICH. Cette étude permet une réflexion et des pistes de recommandations cliniques pouvant être mises à profit dans les écoles québécoises, basées sur des actions à privilégier nommées par les psychologues scolaires participants. Les résultats soulèvent l'importance de s'intéresser aux différents rôles des écoles dans la lutte contre l'ICH.

Références

- American Psychological Association. (2012). Guidelines for psychological practice with lesbian, gay, and bisexual clients. *American Psychologist*, 67(1), 10-42. doi: 10.1037/a0024659
- Association québécoise des psychologues scolaires. (2012). L'intimidation. *Bulletin de liaison de l'AQPS*, 25(1). Repéré à <https://aqps.qc.ca/outils-pour-contrer-lintimidation>
- Beaumont, C., Leclerc, D., Frenette, E. et Proulx, M. E. (2014). *Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement au Québec*. Québec, QC : Groupe de recherche SÉVEQ. Repéré à www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont/documents/Rapport_Seveq-2014_19_sept_2014.pdf
- Birkett, M., Espelage, D. L. et Koenig, B. (2009). LGB and questioning students in schools: The moderating effects of homophobic bullying and school climate on negative outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 989-1000. doi: 10.1007/s10964-008-9389-1
- Boucher, K., Blais, M., Hébert, M., Gervais, J., Banville-Côté, C., Bédard, I., Dragieva, N. et l'Équipe de recherche PAJ. (2013). La victimisation homophobe et liée à la non-conformité de genre et l'adaptation scolaire et psychosociale chez les 14-22 ans : résultats d'une enquête québécoise. *Recherches & Éducatives*, 8(1), 83-98.
- Boutin, G. et Forget, S. (2011). Programmes Québécois de lutte contre la violence scolaire : description, apports et limites. *Sociétés et jeunesse en difficulté*, 10. Repéré à <https://sejed.revues.org/6812>

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Centre de Psycho-Éducation du Québec. (2017). *Plus de 25 ans d'expérience à traduire les connaissances scientifiques en outils de prévention pour les jeunes enfants*. Montréal, QC : Centre de Psycho-Éducation du Québec. Repéré à www.cpeq.net/offre/programmes/fluppy/
- Chamberland, L., Émond, G., Julien, D., Otis, J. et Ryan, W. (2010). *L'impact de l'homophobie et de la violence homophobe sur la persévérance et la réussite scolaires*. Montréal, QC : Université du Québec à Montréal. Repéré à http://familieslgbt.org/documents/pdf/G_Chamberland.pdf
- Chamberland, L., Richard, G. et Bernier, M. (2013). Les violences homophobes et leurs impacts sur la persévérance scolaire des adolescents au Québec. *Recherches et Éducatons*, 8, 81-96. Repéré à <http://rechercheseducations.revues.org/1567>
- Chouinard, V. (2011). La prévention de l'homophobie et de l'hétérosexisme à l'école secondaire : besoins et perceptions des enseignants et des enseignantes. (Mémoire de maîtrise, Université Laval). Repéré à <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/23073>
- Coalition des familles homoparentales. (2017). *Formation homophobie entre jeunes : passer à l'action!* Repéré à www.familieslgbt.org/training.php?lang=fr
- Coloroso, B. (2015). *The bully, the bullied and the not-so-innocent bystander: From pre-school to high school*. Toronto, ON: Harper Collins Canada.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec. (2007). *De l'égalité juridique à l'égalité sociale — vers une stratégie nationale de lutte contre l'homophobie*. Montréal, QC : Bibliothèques et archives nationales du Québec. Repéré à www.cdcdp.qc.ca/publications/rapport_homophobie.pdf
- Espelage, D. L., Low, S. K., Polanin, J. R. et Brown, E. C. (2015). Clinical trial of second step middle-school program: Impact on aggression & victimization. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 52-63. doi: 10.1016/j.appdev.2014.11.007
- Finkelhor, D., Turner, H., Ormrod, R. et Hamby, S. L. (2010). Trends in childhood violence and abuse exposure: Evidence from two national surveys. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 164, 238-242. doi: 10.1001/archpediatrics.2009.283
- Friedman, M. S., Marshal, M. P., Guadamuz, T. E., Wei, C., Wong, C. F., Saewyc, E. et Stall, R. (2011). A meta-analysis of disparities in childhood sexual abuse, parental physical abuse, and peer victimization among sexual minority and sexual nonminority individuals. *American Journal of Public Health*, 101, 1481-1494. doi: 10.2105/AJPH.2009.190009
- Gagné, R. (2010). L'intimidation entre enfants ne fait pas partie du DSM. *Psychologie Québec*, 27(2), 22-24. Repéré à http://opq.sednove.ca/pdf/Psy_Qc_Mars2010_Dossier_01_Gagne.pdf
- Gagné, R. (2005). Le naufrage évité de la psychologie scolaire. *Psychologie Québec*, 27(2), 22-24. Repéré à https://scholar.google.com/scholar_lookup?publication_year=2005&pages=21-23&issue=6&author=R.+Gagn%C3%A9&title=Le+naufrage+%C3%A9vit%C3%A9+de+la+psychologie+scolaire#
- Gouvernement du Canada. (2017). *Les statistiques de l'intimidation au Canada*. Repéré à www.cihr-irsc.gc.ca/fi/45838.html
- Gouvernement du Canada. (2010). *Questions et réponses : l'orientation sexuelle à l'école*. Ottawa, ON : Agence de la santé publique du Canada. Repéré à <http://librarypdf.catie.ca/PDF/ATI-20000s/26288F.pdf>
- Gouvernement du Canada. (2003). *Guide d'implantation des programmes d'habiletés sociales et de résolution de conflits en milieu scolaire*. Montréal, QC : Centre international de résolution

- de conflits et de médication. Repéré à www.preventionscolaire.ca/doc/implantation.pdf
- Gouvernement du Québec. (2018). *Formations offertes par l'Institut*. Québec, QC : Centre d'expertise et de référence en santé publique. Repéré à www.inspq.qc.ca/formation
- Gouvernement du Québec. (2012). *Loi visant à prévenir l'intimidation et la violence à l'école, projet de loi no 56* (sanctionné – 15 juin 2012), 2e sess., 39e légis. (Qc) Repéré à www.mels.gouv.qc.ca/violenceecole/index.asp?page=projetLoi
- Granger, L. (2016). *Rapport d'expertise sur la rémunération de l'internat en psychologie*. Montréal, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/Ens_Sup/Universite/Internat_psychologie/Rapport_internat_psychologie.pdf
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T.H. et Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 483-496. doi: 10.1037/a0018562
- Groupe de recherche et d'intervention sociale gaie et lesbienne-Montréal. (2018). *Rapport annuel 2017-2018*. Montréal, QC : Gris-Montréal. Repéré à www.gris.ca/app/uploads/2018/09/00_a.Gris-Rapport2017-18-WEB.pdf
- Groupe de recherche et d'intervention sociale gaie et lesbienne-Québec. (2018). *L'intimidation homophobe : on s'en occupe!* Québec, QC : Gris-Québec. Repéré à www.sepi.qc.ca/wp-content/uploads/LGBT/Formation_GrisMtl.pdf
- Hall, W. (2017). The effectiveness of policy interventions for school bullying: A systematic review. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 8(1), 45-69. doi: 10.1086/690565
- Hong, J. S. et Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 311-322. doi: 10.1016/j.avb.2012.03.003
- Hong, J. S. et Garbarino, J. (2012). Risk and protective factors for homophobic bullying in schools: An application of the social-ecological framework. *Educational Psychology Review*, 24, 271-285. doi: 10.1007/s10648-012-9194-y
- Hong, J. S., Lee, C. H., Lee, J., Lee, N. Y. et Garbarino, J. (2013). A review of bullying prevention and intervention in south Korean schools: An application of social-ecological framework. *Child Psychiatry & Human Development*, 45(4), 433-442. doi: 10.1007/s10578-013-0413-7
- Hymel, S. et Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70(4), 292-299. doi: 10.1037/a0038928
- Institut Pacifique. (2017). *Évaluation des impacts et de la mise en œuvre de la 2e version du programme (2001-2005)*. Montréal, QC : Institut Pacifique. Repéré à <http://institutpacifique.com/programmes-et-services-en-resolution-de-conflits-programmes-vers-le-pacifique-et-differents-mas-pas-indifferents/programme-vers-le-pacifique-au-prescolaire-et-au-primair>
- Jones, L. M., Mitchell, K. J. et Finkelhor, D. (2013). Online harassment in context: Trends from three youth internet safety surveys (2000, 2005, 2010). *Psychology of Violence*, 3, 53-69. doi: 10.1037/a0030309
- Kennedy, T. D., Russom, A. G. et Kevorkian, M. M. (2012). Teacher and administrator perceptions of bullying in schools. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 7(5), 1-12. Repéré à <http://journals.sfu.ca/ijepl/index.php/ijepl/article/view/395/122>
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Bartkiewicz, M. J., Boesen, M. J. et Palmer, N. A. (2012). *The 2011 National School Climate Survey*. New York, NY: GLSEN. Repéré à www.glsen.org/press/2011-national-school-climate-survey

- Kral, M. J. (2008). Psychology and anthropology: Intersubjectivity and epistemology in an interpretive cultural science. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 27/28, 257-275. doi: 10.1037/h0091296
- Leclerc, D. et Beaumont, C. (2014). Violence et intimidation à l'école : caractéristiques et défis pour l'intervention. *Revue québécoise de psychologie*, 35(2), 1-4. Repéré à www.sites.fse.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont/documents/Pre_769_face.pdf
- Loi sur l'instruction publique. (2017). Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/l-13>
- Luhmann, T. M. (2006). Subjectivity. *Anthropological Theory*, 6, 345-361. doi: 10.1177/1463499606066892
- Lund, E. M., Blake, J. J., Ewing, H. K. et Banks, C. S. (2012). School counselors' and school psychologists' bullying prevention and intervention strategies: A look into real-world practices. *Journal of School Violence*, 11, 246-265. doi: 10.1080/15388220.2012.682005
- McCabe, P. C., Dragowski, E.A. et Rubinson, F. (2013). What is homophobic bias anyway? Defining and recognizing microaggressions and harassment of LGBTQ youth. *Journal of School Violence*, 12(1), 7-26. doi: 10.1080/15388220.2012.731664
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives, 2e édition*. Paris, France : Sage.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/SEC_Services_19-7029_.pdf
- Ministère de la Justice du Québec. (2011). *Plan d'action gouvernemental de lutte contre l'homophobie*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à www.justice.gouv.qc.ca/francais/ministere/dossiers/homophobie/plan_action_homo_FR.pdf
- Ordre des psychologues du Québec. (2017). *Qu'est-ce qu'un psychologue?* Québec, QC : Ordre des psychologues du Québec. Repéré à www.ordrepsy.qc.ca/web/ordre-des-psychologues-du-quebec/qu-est-ce-qu-un-psychologue
- Ordre des psychologues du Québec. (2007). *Cadre de pratique des psychologues exerçant en milieu scolaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à <https://aqps.qc.ca/public/cadrepratique.pdf>
- Perry, K. M. H. (2010). *School psychologists' attitudes toward bullying and homosexuality*. (Thèse doctorale, Université du Rhode Island). Repéré à <http://digitalcommons.uri.edu/dissertations/AAI3415519>
- Poteat, V. P. (2008). Contextual and moderating effects of the peer group climate on use of homophobic epithets. *School Psychology Review*, 37(2), 188-201. Repéré à www.researchgate.net/profile/V_Poteat/publication/232885595_Contextual_and_Moderating_Effects_of_the_Peer_Group_Climate_on_Use_of_Homophobic_Epithets/links/0fcfd509972a9b8f07000000/Contextual-and-Moderating-Effects-of-the-Peer-Group-Climite-on-Use-of-Homophobic-Epithets.pdf
- Réseau pour la promotion de relations saines et l'élimination de la violence. (2018). *Aider les élèves LGBTQ à se sentir en sécurité*. Toronto, ON : PREVNet. Repéré à www.prevnet.ca/fr/intimidation/educateurs/aider-les-eleves-lgbtq-a-se-sentir-en-securite
- Robinson, J. et Espelage, D. L. (2011). Inequities in educational and psychological outcomes between LGBTQ and straight students in middle and high school. *Educational Researcher*, 40, 315-330. doi: 10.3102/0013189X11422112
- Sherer, Y. C., & Nickerson, A. B. (2010). Anti-bullying practices in American schools: Perspectives of school psychologists. *Psychology in the Schools*, 47(3), 217-229. doi: 10.1002/pits.20466

- Short, D. (2013). "Don't be so gay!": Queers, bullying, and making schools safe. Vancouver, C-B: Éditions UBC.
- Siyahhan, S., Aricak, O. T. et Cayirdak-Acar, N. (2012). The relation between bullying, victimization and adolescents' level of hopelessness. *Journal of Adolescence*, 35, 1053-1059. doi: 10.1016/j.adolescence.2012.02.011
- Smith, P., Mahdavi, J., Carvelho, M., Fisher, S., Russell, S. et Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385. doi: 10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x.
- Taylor, C., Peter, T., Edkins, T., Campbell, C., Émond, G. et Saewyc, E. (2016). *Inventaire national des interventions des commissions scolaires pour soutenir le bien-être des élèves LGBTQ : Rapport Final*. Vancouver, C-B : Stigma and Resilience Among Vulnerable Youth Centre, Université de la Colombie-Britannique. Repéré à http://chairehomophobie.uqam.ca/upload/files/Inventaire_national_rapport_WEB.pdf
- Thibault, S., Lavoie, K. et Chouinard, V. (2013). Les pratiques émergentes de lutte contre l'homophobie dans les milieux scolaires et jeunesse de l'Outaouais. *Reflets*, 19(1), 153-184. doi: 10.7202/1018045ar
- Tofi, 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: 10.1007/s11292-010-9109-1