

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

ÉVALUATION DE L'IMPLANTATION ET DES EFFETS DES ATELIERS DE SENSIBILISATION
ET D'ÉDUCATION SUR L'INTIMIDATION POUR LES ÉLÈVES PRÉSENTANT UNE
DÉFICIENCE INTELLECTUELLE

Mémoire de Maîtrise
Présenté comme exigence partielle
De la Maîtrise en Psychoéducation (Programme 3168 ou 3178)

Par
Maxime Liboiron Leclair

Sous la direction de
Christophe Maïano

Août 2019

Table des matières

Liste des tableaux et figures.....	1
Remerciements.....	2
Résumé.....	3
Abstract.....	4
1. Introduction.....	5
1.1. Les personnes présentant une déficience intellectuelle.....	5
1.1.1. Critères diagnostiques et causes.....	5
1.1.1.1 Déficience intellectuelle légère.....	6
1.1.1.2 Déficience intellectuelle moyenne.....	6
1.1.1.3 Déficience intellectuelle grave.....	7
1.1.1.4 Déficience intellectuelle profonde.....	8
1.2. Programmes d'éducation pour les élèves présentant une déficience intellectuelle.....	9
1.2.1. Programme éducatif CAPS.....	9
1.2.2. Programme éducatif DÉFIS.....	10
1.3. L'intimidation.....	10
1.3.1. Définition et formes.....	10
1.3.2. Prévalence.....	11
1.3.3. Causes.....	12
1.3.4. Rôles.....	12
1.3.5. Lieux d'intimidation à l'école.....	13
1.3.6. Émotions ressenties en tant que la personne subissant de l'intimidation ..	13
1.3.7. Conduites à adopter en cas d'intimidation à l'école.....	13
1.4. L'intimidation chez les élèves présentant une déficience intellectuelle.....	14
1.4.1. Prévalence.....	14
1.4.2. Facteurs associés.....	15
1.5. Objectifs du mémoire.....	16
2. Méthode.....	18
2.1. Procédure et participants.....	18
2.2. Présentation des ateliers.....	19
2.3. Mesures.....	19
2.3.1. Connaissances sur l'intimidation.....	19
2.3.2. Appréciation des activités.....	21

2.3.3. Niveau de difficulté perçue des activités.....	21
2.3.4. Compréhension et participation aux activités.....	22
2.3.5. Planification des ateliers.....	23
2.4. Analyse des données.....	24
2.4.1. Connaissances sur l'intimidation.....	24
2.4.2. Appréciation des activités selon les thèmes des ateliers.....	24
2.4.3. Niveau de difficulté des activités selon les thèmes des ateliers.....	25
2.4.4. Compréhension et participation aux activités selon les types d'activité et selon les thèmes des ateliers.....	25
3. Résultats.....	26
3.1. Connaissances sur l'intimidation.....	26
3.2. Appréciation des activités selon les thèmes des ateliers.....	27
3.3. Niveau de difficulté des activités selon les thèmes des ateliers.....	27
3.4. Compréhension et participation aux activités selon les types d'activités et selon les thèmes des ateliers.....	28
4. Discussion.....	29
4.1. Résultats.....	29
4.1.1. Connaissances sur l'intimidation.....	29
4.1.2. Appréciation des activités selon les thèmes des ateliers.....	30
4.1.3. Niveau de difficulté des activités selon les thèmes des ateliers.....	31
4.1.4. Compréhension et participation aux activités selon le type d'activité et selon les thèmes des ateliers.....	31
4.2. Limites et perspectives.....	32
4.3. Conclusion.....	34
5. Références.....	36
6. Annexes.....	39
6.1. Annexe n°1 : Certificat éthique, notes d'information et les consentements.....	39
6.1.1. Annexe n°1A : première page du certificat éthique.....	40
6.1.2. Annexe n°1B : note d'information et consentement pour les parents.....	41
6.1.3. Annexe n°1C : note d'information et consentement pour l'enseignant.....	44
6.1.4. Annexe n°1D : note d'information et consentement pour l'élève.....	47
6.1.5. Annexe n°1E : exemples de la présentation imagée du consentement pour l'élève	50
6.2. Annexe n°2 : exemple de l'atelier n°1 présenté aux élèves	52

6.3. Annexe n°3 : questionnaires pour l'évaluation de l'implantation et l'évaluation des effets.....	58
6.3.1. Annexe n°3A : exemples de questions du questionnaire de connaissances sur l'intimidation (évaluation des effets).....	59
6.3.2. Annexe n°3B : exemples de questions du questionnaire d'appréciation et sur le niveau de difficulté des activités des ateliers de l'atelier n° 1 (évaluation de l'implantation).....	60
6.3.3. Annexe n°3C : questionnaire sur la compréhension et la participation des élèves des activités de l'atelier n° 1(évaluation de l'implantation).....	61
6.3.4. Annexe n°3D : questionnaire sur la planification de l'atelier n° 1 (évaluation de l'implantation).....	63
6.4. Annexe n°4 : tableaux des moyennes de l'appréciation et du niveau de difficulté des activités selon les thèmes des ateliers.....	67

Liste des tableaux et figures

Figure 1. Question n ^o 1 du questionnaire de connaissances sur l'intimidation.....	20
Figure 2. Question n ^o 8 du questionnaire de connaissances sur l'intimidation.....	20
Figure 3. Question n ^o 1 du questionnaire d'appréciation de l'atelier sur la définition de l'intimidation.....	21
Figure 4. Question n ^o 1 du questionnaire du niveau de difficulté de l'atelier sur la définition de l'intimidation.....	22
Tableau 1. Question n ^o 1 et n ^o 4 du questionnaire sur la compréhension de la théorie.....	22
Tableau 2. Question n ^o 4 du questionnaire sur la planification des ateliers.....	23
Tableau 3. Question n ^o 2 et n ^o 3 de la section niveau de participation des élèves et animation de l'animateur.....	23
Tableau 4. Questions n ^o 2 et n ^o 3 de la section évaluant l'environnement physique et les supports visuels.....	24
Tableau 5. Pourcentage de réussite et résultats au test de connaissances pré-post intervention.....	26
Tableau 6. Appréciation des activités selon les thèmes des ateliers.....	27
Tableau 7. Niveau de difficulté des activités selon les thèmes des ateliers.....	28
Tableau 8. Moyennes des variables de compréhension et de participation par activité.....	28
Figure 5. Page n ^o 1 de la présentation imagée du consentement pour l'élève.....	50
Figure 6. Page n ^o 3 de la présentation imagée du consentement pour l'élève.....	50
Figure 7. Page n ^o 11 de la présentation imagée du consentement pour l'élève.....	51
Figure 8. Page n ^o 14 de la présentation imagée du consentement pour l'élève.....	51
Figure 9. Question n ^o 1 du questionnaire de connaissances sur l'intimidation.....	59
Figure 10. Question n ^o 13 du questionnaire de connaissances sur l'intimidation.....	59
Figure 11. Question n ^o 1 du questionnaire d'appréciation et du niveau de difficulté de l'atelier n ^o 1.....	60
Figure 12. Question n ^o 2 du questionnaire d'appréciation et du niveau de difficulté de l'atelier n ^o 1.....	60
Tableau A1. Moyennes de l'appréciation des activités selon chaque forme d'activité et selon chaque thème d'atelier.....	54
Tableau A2. Moyennes du niveau de difficulté des activités selon chaque forme d'activité et selon chaque thème d'atelier.....	54

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué au succès de mon mémoire et qui m'ont aidée lors de la rédaction de celui-ci.

Je veux tout d'abord remercier, mon directeur de mémoire M. Christophe Maïano, professeur en psychoéducation à l'Université du Québec en Outaouais – Campus de Saint-Jérôme, pour son savoir, sa compréhension de mon horaire de travail, de mes horaires d'études et de mes horaires de projets personnels, sa patience, sa grande disponibilité, sa rapidité de réponse et surtout ses précieux conseils, qui ont contribué à ma pratique, mon savoir et ma réflexion. Aussi, je tiens à le remercier pour le temps qu'il m'a accordé afin de partager ses connaissances et expériences en recherche tout au long de mon mémoire. Son soutien constant m'a permis de réaliser et de compléter ce mémoire.

Ensuite, je tiens à remercier Mme. Annie Aimé et M. Sylvain Coutu, professeurs en psychoéducation à l'Université du Québec en Outaouais – Campus de Saint-Jérôme, qui m'ont offert leur aide et leur temps pour la relecture, la correction et l'évaluation de mon mémoire.

Aussi, un remerciement à tous les professeurs, intervenants et toutes les personnes qui par leur collaboration, leurs commentaires et conseils, ont contribué à mes réflexions et à la correction de mon mémoire durant mes recherches.

Finalement, je tiens à remercier mes parents et ma copine, pour leur soutien constant et leurs encouragements durant toutes ces années d'études et de travail en lien avec ce mémoire.

Résumé

L'intimidation est un phénomène présent dans les écoles au Québec et les élèves présentant une déficience intellectuelle sont plus à risque que ceux à développement typique d'être touchés par ce phénomène. À des fins de prévention, il est donc important de sensibiliser et d'éduquer ces élèves. L'objectif de ce mémoire est d'implanter, d'évaluer l'implantation et d'évaluer les effets d'un programme de sensibilisation et d'éducation pour les élèves présentant une déficience intellectuelle. Pour ce faire, un programme a été développé et implanté auprès de treize élèves (six garçons et sept filles) âgés entre douze et dix-sept ans, scolarisés dans une classe spécialisée. Le programme comporte un total de dix ateliers d'une durée de trente à quarante-cinq minutes chacun. Les ateliers sont divisés selon différents thèmes (définition de l'intimidation; les causes de l'intimidation ; les rôles de la personne qui commet des gestes d'intimidation et de la personne subissant de l'intimidation ; les rôles de témoins; les émotions et les lieux; l'intimidation de forme physique ; l'intimidation de forme verbale ; l'intimidation de forme relationnelle ; l'intimidation de forme cyber-intimidation ; et les conduites à adopter dans une situation d'intimidation). Les élèves ont complété un questionnaire de connaissances sur l'intimidation avant la présentation du programme et à la fin de celui-ci. Ils ont également répondu à un questionnaire sur l'appréciation et le niveau de difficulté perçu des activités proposées dans chacun des ateliers. L'enseignant ayant participé aux ateliers a complété un questionnaire sur la compréhension et la participation des élèves aux différentes activités proposées lors des ateliers. Pour l'évaluation des connaissances, les résultats montrent une augmentation significative du pourcentage de réussite entre la pré-intervention et la post-intervention pour deux variables (témoin participant, témoin passif). Pour l'appréciation et le niveau de difficulté perçu des activités, aucune différence significative n'a été trouvée à savoir si une activité a plus ou moins été appréciée, ou si une activité a été plus ou moins facile à réaliser, peu importe le thème de l'atelier. Au niveau de la compréhension et de la participation, les résultats montrent que peu d'élèves ont demandé du soutien de la part de l'animateur lors des ateliers et que la majorité d'entre eux ont participé et réussi à compléter les activités des ateliers.

Mots clefs : intimidation, école, témoins, prévention, rôles.

Abstract

Bullying is a phenomenon in Quebec schools and students with intellectual disabilities are at higher risk than those with typical development of being affected by this phenomenon. For prevention purposes, it is important to raise their awareness and educate these students about this subject. The objective of this research paper is to implement and evaluate the implementation and effects of an awareness and education program about bullying for students with intellectual disabilities. To do this, a program was developed and implemented with thirteen students (six boys and seven girls) aged between twelve and seventeen, educated in a specialized class. The program consisted of a total of ten workshops lasting from thirty to forty-five minutes each. Workshops were divided into different themes (definition of bullying, causes of bullying, bully and victim roles, witness roles, emotions and places, physical bullying; verbal bullying, relational bullying, cyberbullying, and behaviors to have in a bullying situation). Students completed a bullying knowledge questionnaire prior to the presentation of the program and at the end of it. They also answered a questionnaire on their appreciation and on their perceived level of difficulty of the activities proposed in each of the workshops. The teacher who participated in the workshops completed a questionnaire on the understanding and participation of students in the various activities proposed during the workshops. For knowledge, the results show a significant increase in the percentage of success between pre-intervention and post-intervention for two variables (participant witness and passive witness). For the appreciation and perceived level of difficulty of the activities, no significant difference was found in knowing whether an activity was more or less appreciated, or whether an activity was more or less easy to achieve regardless of theme of the workshop. At the level of understanding and participation, the results show that few students asked for support during the workshops and that the majority of them participated and succeeded in completing the activities of the workshops.

Keywords : bullying, school, witness, prevention, roles.

Introduction

Le présent mémoire s'intéresse à l'implantation et l'évaluation des effets d'un programme de sensibilisation et d'éducation sur l'intimidation pour des élèves présentant une déficience intellectuelle. L'intérêt pour ce type de travail a été initié par le peu de programmes de sensibilisation et d'éducation existants pour ce type de clientèle.

Les personnes présentant une déficience intellectuelle

Plusieurs éléments se retrouvent dans la définition de la déficience intellectuelle. Les personnes ayant une déficience intellectuelle présentent un déficit au niveau du fonctionnement intellectuel et dans les habiletés d'apprentissages de nouvelles connaissances et de compétences (World Health Organization [WHO], 2019). La définition se réfère aussi aux difficultés d'apprentissage, de raisonnement et de résolution de problème (*American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD], 2018*). Les personnes ayant une déficience intellectuelle présentent également des déficits au niveau de leurs capacités adaptatives et au niveau de l'utilisation des compétences acquises (WHO, 2019). Cela fait en sorte que ces personnes vivent des difficultés au niveau de leur autonomie et de leur fonctionnement social. Plus précisément, elles vivent des difficultés au niveau des habiletés conceptuelles (c'est-à-dire, langage et littératie, argent, temps, nombres, autorégulation, etc.), sociales (c'est-à-dire, relations interpersonnelles, responsabilité sociale, estime de soi, prudence, résolution de problème sociaux, capacité à suivre les règles et éviter d'être la personne subissant de l'intimidation, etc.) et pratiques (c'est-à-dire, activité de vie quotidienne, hygiène personnelle, activités occupationnelles, santé, transport, horaire, sécurité, utilisation de l'argent ou d'appareils électroniques, etc.) (AAIDD, 2018).

Critères diagnostiques et causes

Les personnes présentant une déficience intellectuelle représentent environ 1% de la population. Selon la cinquième version du manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-5 ; American Psychiatric Association [APA], 2015), le diagnostic de la déficience intellectuelle doit comporter les trois éléments suivants :

1. « Déficit au niveau des fonctions intellectuelles telles que le raisonnement, la résolution de problème, la planification, l'abstraction, le jugement, l'apprentissage scolaire et l'apprentissage par l'expérience, confirmé par l'évaluation clinique et les tests d'intelligence individuels standardisés.
2. Déficit des fonctions adaptatives qui se traduit par un échec dans l'accès aux normes habituelles de développement socioculturel permettant l'autonomie et la responsabilité sociale. Sans assistance au long cours, les déficits adaptatifs limitent le

fonctionnement dans un ou plusieurs champs d'activité de la vie quotidienne comme la communication, la participation sociale, l'indépendance, dans les environnements variés tels que la maison, l'école, le travail, la collectivité.

3. Début du déficit intellectuel et adaptatif pendant la période du développement » (p. 36).

Plus précisément, selon le DSM-5 (APA, 2015), la déficience intellectuelle peut être catégorisée en quatre niveaux de sévérité : (a) léger, (b) moyen, (c) grave, et (d) profond.

Déficience intellectuelle légère

Les personnes présentant une déficience intellectuelle légère ont, contrairement à celles à développement typique, des déficits significatifs au niveau des : compétences scolaires de lecture, d'écriture, et de calcul ; des connaissances du temps ; et de l'apprentissage de la valeur de l'argent. Dans le domaine social, la personne présentant une déficience intellectuelle peut avoir de la difficulté avec les codes sociaux (par exemple, savoir qu'il faut attendre son tour avant de parler, qu'il faut se placer à la fin de la ligne lorsqu'il y a de l'attente à l'épicerie). Par rapport à l'âge de la personne, les niveaux de communication, de la conversation et du langage sont utilisés de manière concrète et utilitaire (par exemple, pour répondre à ses besoins par des demandes) et plus immature (par exemple, avec des phrases plus simples et plus courtes). De plus, les émotions et les comportements présentés ne sont pas nécessairement appropriés pour l'âge de la personne et sont plus remarqués par les personnes à développement typique. Il est aussi plus difficile pour la personne de percevoir le risque dans une situation sociale à cause du jugement qui n'est pas nécessairement développé. Ces personnes sont aussi plus à risque d'être manipulées par celles ayant un avantage intellectuel sur elles (APA, 2015). Dans le domaine pratique, la personne peut bien faire ses soins personnels et quelques activités de la vie quotidienne (par exemple l'épicerie, le transport, etc.) ou domestique (par exemple, le ménage, la lessive, etc.). Par contre, pour les éléments plus complexes reliés aux soins, elle peut nécessiter un soutien (par exemple, se mettre des gouttes dans les yeux, appliquer des crèmes, se raser, etc.). Le quotient intellectuel de ces personnes varie généralement entre 50 et 70 (Morisson, 1995).

Déficience intellectuelle moyenne

Les personnes présentant une déficience intellectuelle moyenne ont contrairement à celles à développement typique des déficits au niveau du langage et de l'acquisition des compétences préscolaires (APA, 2015). Du côté de l'enfant scolarisé présentant une déficience intellectuelle, l'acquisition des notions d'écriture, de calcul, de temps, et d'argent progresse, mais un déficit significatif est observé relativement à ses pairs (APA, 2015). Dans le domaine social, des retards au niveau de la communication et des habiletés sociales sont remarqués par rapport aux autres.

Il faut noter que la communication verbale reste le moyen de communication principal, mais un déficit significatif est présent face à celui des personnes à développement typique. La personne arrive à tisser des relations sociales avec sa famille, avec des amis et arrive à établir des relations amoureuses. Par contre, la personne a de la difficulté à comprendre les règles sociales (par exemple, ne pas enlacer une personne que l'on rencontre pour la première fois). La famille, les amis et les intervenants proches de la personne l'aident à prendre des décisions à cause des déficits au niveau du jugement social et des capacités décisionnelles. Il est plus difficile pour ces personnes d'entretenir des relations avec des personnes à développement typique à cause de la communication et des habiletés sociales limitées. Un soutien est nécessaire à la personne au niveau des relations interpersonnelles (APA, 2015). Dans le domaine pratique, il arrive que celle-ci doive vivre une période d'éducation soutenue ou qu'elle demande du soutien externe pour arriver à répondre elle-même à ses besoins concernant l'alimentation, l'habillement et l'élimination. Il en va de même pour les tâches domestiques quotidiennes (par exemple, faire la vaisselle, faire sa lessive). La personne peut présenter des comportements inadaptés par rapport aux problématiques sociales (APA, 2015). Le quotient intellectuel de ces personnes varie généralement entre 30 et 50 (Morisson, 1995).

Déficiences intellectuelles graves

Les personnes présentant une déficience intellectuelle grave ont, contrairement à celles à développement typique, des déficits significatifs dans les habiletés du domaine conceptuel et l'acquisition de celles-ci (APA, 2015). Effectivement, la personne comprend généralement peu le langage écrit, les nombres, les quantités, le temps et l'argent. Aussi, elle a souvent besoin de support pour trouver des solutions à ses problèmes tout au long de sa vie (APA, 2015). Dans le domaine social, le langage parlé est plus limité au niveau du vocabulaire et de la grammaire utilisés. La conversation est utilisée avec des mots et phrases simples ou avec des moyens de suppléance (par exemple, avec des images ou des objets). De plus, la conversation est portée sur le présent (par exemple, ce qui se passe dans l'environnement immédiat de la personne) et plus utilisée de manière sociale (par exemple, pour entretenir une relation sociale avec une autre personne pour le plaisir) plutôt qu'explicative (par exemple, expliquer un événement, une situation ou quelque chose de théorique en détail). Ces personnes sont en mesure de comprendre un discours avec des mots et des phrases simples et par l'utilisation de la communication gestuelle (par exemple, le langage des signes). Les relations avec les proches et la famille permettent à la personne d'avoir du plaisir et de recevoir le soutien nécessaire (APA, 2015). Pour le domaine pratique, la personne a besoin de support pour les activités de vie quotidienne telle que, les repas, l'habillement, l'hygiène et l'élimination. Il est important de retenir qu'une surveillance constante est

nécessaire. De plus, la personne n'a pas les capacités intellectuelles pour prendre des décisions responsables pour son bien-être et pour celui des autres. Donc, afin d'effectuer des apprentissages au niveau des compétences, un support et une planification à long terme doivent être réfléchis (APA, 2015). Dans un autre ordre d'idées, il faut noter que certaines personnes peuvent aussi présenter des comportements inadaptés (APA, 2015). Le quotient intellectuel de ces personnes varie généralement entre 20 et 30 (Morisson, 1995).

Déficiences intellectuelles profondes

Les personnes présentant une déficience intellectuelle profonde ont, contrairement à celles à développement typique, des déficits significatifs dans le domaine conceptuel étant donné que l'intellectuel est plus porté sur le monde physique que symbolique (APA, 2015). La personne est capable d'utiliser des objets pour son hygiène, pour travailler, pour ses loisirs et pour s'occuper. Il faut savoir que des compétences peuvent être acquises au niveau visuospatial (par exemple, le classement d'objets selon ses caractéristiques physiques). Certains objets peuvent être proscrits selon les habiletés sensori-motrices, par exemple, des objets complexes à manipuler ou des objets requérant plus de motricité fine (APA, 2015). Dans le domaine social, la personne a des difficultés au niveau de la compréhension de la communication symbolique. De ce fait, les consignes ou les gestes simples sont plus faciles à comprendre. De plus, la personne montre ses désirs et ses émotions dans la communication non verbale et non symbolique. Elle trouve du plaisir auprès des personnes qui lui sont significatives, avec celles qu'elle approche et celles auxquelles elle répond par des signes gestuels et/ou émotionnels (par exemple, un salut de la main ou un sourire). Des difficultés au niveau sensori-moteur empêchent la personne de participer à des activités sociales (par exemple, l'intolérance au bruit, à une foule ou un handicap physique) (APA, 2015). Dans le domaine pratique, la personne est plutôt dépendante des autres. Que ce soit dans ses soins quotidiens, ses soins de santé, et/ou sa sécurité, elle a besoin du support des autres pour participer à ses activités. Par contre, si la personne ne présente pas de handicap physique grave, elle peut participer à plus de tâches domestiques (par exemple, trier ses vêtements pour la lessive l'aidera à développer son autonomie). Ces tâches lui permettent d'effectuer des actions simples pouvant servir de participation à des activités professionnelles qui nécessiteraient plus d'habiletés ou de soutien. Si la personne n'a pas les habiletés pour participer à des activités professionnelles, elle peut participer à des activités de loisirs telles que : écouter de la musique ; regarder des films ; se promener, et participer à des activités aquatiques. Il est important de noter que les déficits au niveau physique et sensoriel viennent freiner la participation à des activités domestiques, de loisirs et/ou professionnelles (APA, 2015). Des comportements

inadaptés peuvent être présentés par la personne. Le quotient intellectuel de ces personnes est généralement inférieur à 20 (Morisson, 1995).

La déficience intellectuelle peut être causée par différents facteurs : génétiques pour 5% (par exemple, anomalies chromosomiques, la maladie de Tay-Sachs, la trisomie 21 et la sclérose de Bourneville) ; d'événement au début de la grossesse (par exemple, consommation de substances par la mère et infections) pour 30% ; d'événements durant la grossesse et périnataux tardifs (par exemple, un enfant prématuré, l'anoxie, un trauma de la naissance et de la malnutrition foetale) pour 10% ; de conditions physiques pendant l'enfance (par exemple, un retard de langage occasionnant un trouble du langage) pour 5% ; environnementaux (par exemple, un enfant non-scolarisé, la carence socioculturelle) et des troubles mentaux associés (par exemple, la schizophrénie précoce) pour 20% ; non identifiables pour 30% (Morisson, 1995).

Programmes d'éducation pour les élèves présentant une déficience intellectuelle

Au Québec, les élèves présentant une déficience intellectuelle sont soit, scolarisés dans des classes régulières, dans des classes spécialisées ou dans des écoles spécialisées. Outre l'école régulière pour tous, il existe plusieurs programmes éducatifs pour les personnes présentant une déficience intellectuelle. Voici les différents programmes existants (Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur, 2019) : (1) programme éducatif destiné aux élèves ayant une déficience intellectuelle profonde ; (2) programme éducatif des compétences axées sur la participation sociale (CAPS) ; (3) programmes d'études adaptés avec compétences transférables essentielles - enseignement secondaire (PACTE) ; et (4) programme de démarche éducative favorisant l'intégration sociale - enseignement secondaire (DÉFIS). Parmi ces programmes, deux sont présentement plus utilisés au Québec : le programme éducatif CAPS et le programme éducatif DÉFIS.

Programme éducatif CAPS

Ce programme est offert aux élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère, âgés de six à quinze ans, n'étant pas dans l'obligation de suivre l'horaire de classe régulier (Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur, 2019). Il vise le développement des connaissances générales et de cinq compétences lui permettant d'augmenter sa participation sociale : « (1) communiquer, (2) exploiter l'information disponible dans son environnement, (3) interagir avec son milieu, (4) agir avec méthode, (5) agir de façon sécuritaire » (Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur, 2015). Ces cinq compétences sont enseignées à partir de cinq domaines de vie : « (1) vie scolaire, (2) soins personnels et bien-être, (3) loisirs, (4) vie résidentielle et communautaire et (5) déplacements ».

Les compétences et les domaines de vie sont intégrés aux différentes matières enseignées présentées ci-après : « (1) français, (2) langue d'enseignement, (3) mathématique, (4) science, (5) technologie de l'information et de la communication, (6) éducation physique et à la santé, (7) arts et vie en société » (Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur, 2015).

Programme éducatif DÉFIS

Ce programme est offert aux élèves âgés entre seize et vingt-et-un ans présentant une déficience intellectuelle moyenne ou sévère. Ce dernier vise à favoriser leur intégration sociale. Plus précisément, il permet aux élèves de développer des connaissances, des habiletés et des attitudes, dites de base, pour l'intégration à la société actuelle (Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur, 2019). Pour la tranche d'âge visée par ce programme, la vie communautaire et la préparation au marché du travail sont les deux domaines retenus comme étant prioritaires à développer. Ce programme doit être mis en place avec la collaboration de plusieurs partenaires, par exemple un milieu de travail, puisqu'il rejoint directement ces partenaires (Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur, 2019).

L'intimidation

Définitions et formes.

Tout d'abord, il est important de bien comprendre le concept de la violence. Celle-ci correspond à « toute manifestation de force, de forme verbale, écrite, physique, psychologique ou sexuelle, exercée intentionnellement contre une personne, ayant pour effet d'engendrer des sentiments de détresse, de la léser, de la blesser ou de l'opprimer en s'attaquant à son intégrité ou à son bien-être psychologique ou physique, à ses droits ou à ses biens.» (Loi sur l'instruction publique, 2019, p. 9).

Pour qualifier une situation d'intimidation, elle doit comporter trois éléments (Olweus, 2013). Tout d'abord, la personne doit vouloir délibérément porter préjudice, blesser ou créer un inconfort chez une autre personne par une action négative (par exemple, vouloir du mal envers quelqu'un d'autre). Ensuite, une personne doit avoir plus de pouvoir sur l'autre (par exemple, être plus fort ou être plus grand). Cela peut se faire par la force (par exemple, en frappant avec ses poings) et/ou par l'implication des autres personnes avec elle (par exemple, en excluant une personne d'une activité de groupe), parce qu'elle est plus populaire ou qu'elle a plus confiance en elle (par exemple, parce qu'elle est meilleure dans les sports ou parce qu'elle a de meilleures notes). Finalement, l'action négative envers cette autre personne doit être répétée dans le temps (Olweus, 2013). Au Québec, la définition de l'intimidation comprend quatre critères incluant les trois présentés par Olweus. Le quatrième critère est le sentiment de détresse présenté par la

personne subissant de l'intimidation (Publications Québec, 2019). L'action négative peut être mieux imagée à l'aide des différentes formes d'intimidation. Plus précisément, il y a quatre formes d'intimidation : (1) physique, (2) verbale (3) relationnelle, et (4) électronique (aussi appelée *cyber-intimidation*) (Kristensen & Smith, 2003; Olweus, 1996, 2012).

L'intimidation physique se définit par un contact physique entre la personne qui commet des gestes d'intimidation et la personne subissant de l'intimidation. Par exemple, la personne qui commet des gestes d'intimidation peut frapper, pousser, donner des coups de pieds, pincer et/ou voler un bien d'une personne (Olweus, 1993, 1996).

L'intimidation verbale se réfère plutôt à des mots utilisés dans le but de nuire à l'autre. Par exemple, la personne qui commet des gestes d'intimidation menace, rit, dit des insultes et/ou dit des mots méchants ou blessants envers la personne subissant de l'intimidation (Olweus 1993, 1996).

L'intimidation relationnelle consiste à porter atteinte aux relations sociales d'une personne et donc au statut social de cette personne (Crick & Grotpeter, 1995). Cela inclut le fait de partager des rumeurs dégradantes sur quelqu'un (par exemple, dire des choses dégradantes envers la personne subissant de l'intimidation à d'autres personnes), d'exclure quelqu'un d'un groupe, de dire des mensonges et/ou d'ignorer quelqu'un (Björkqvist, 1994 ; Olweus, 1996).

L'intimidation électronique (*cyber-intimidation*) est la plus récente forme d'intimidation. Elle consiste à intimider une personne en utilisant la technologie digitale et/ou interactive à l'aide d'un téléphone ou par internet. Par exemple, une personne peut envoyer des courriels ou des messages textes dégradants ou humiliants. Elle peut également discuter de sujets dégradants ou humiliants envers une personne dans des discussions instantanées. De plus, elle peut utiliser une salle de conversation commune (salle de clavardage) pour dénigrer ou humilier quelqu'un. Enfin, elle peut publier du contenu dégradant ou humiliant sur une autre personne sur un site web (Olweus, 2012).

Prévalence. Selon l'étude de Molcho, Craig, Due et al. (2009) effectuée dans 27 pays, un tiers des jeunes (33,3%) rapportaient avoir déjà vécu des situations d'intimidation ou de victimisation occasionnelles. Au Canada, chez les jeunes de 11 à 15 ans, la prévalence de l'intimidation, dite occasionnelle, en 2005-2006, était de 41,9% (+/-1.8%) chez les garçons et de 33,9% (+/-1,6%) chez les filles. Au niveau de l'intimidation d'intensité chronique, la prévalence était de 12,2% (+/-1,3%) chez les garçons et de 6,3% (+/-0,9%) chez les filles (Molcho, Craig, Due et al., 2009).

D'autre part, l'*Enquête québécoise sur la santé des jeunes au secondaire* réalisée auprès de 63 000 élèves, durant l'année scolaire 2010-2011 (Institut National de la Santé Publique du

Québec [INSPQ], 2018), rapporte des données sur l'intimidation électronique. Selon cette enquête, en 2010-2011, 36% des élèves du secondaire déclaraient avoir subi de la violence. Parmi les élèves, 5% rapportaient avoir vécu à l'école au moins un acte relié à de l'intimidation électronique au moins une fois durant l'année. Aussi, il est important de retenir que parmi tous les élèves ayant subi de l'intimidation, les élèves débutant le secondaire étaient plus touchés par l'intimidation électronique (46%) que ceux de secondaire cinq (27%) (INSPQ, 2018).

Causes. Les causes de la victimisation sont multiples. Elles peuvent être de nature visible ou invisible. Une cause visible veut dire qu'elle peut s'observer et qu'elle se rapporte donc à l'apparence physique de la personne. Par exemple, une personne peut : être moins forte physiquement; être moins bonne dans les sports (par exemple, courir moins vite) ; avoir une moins bonne coordination physique ; se tenir plus près des adultes que ses pairs ; ou se mettre à pleurer facilement (Olweus, 1993). Par exemple, une personne présentant un diagnostic de trisomie 21, présente des traits physiques spécifiques pouvant être observés. Celle-ci peut avoir les yeux bridés ; un visage rond ; un petit crâne ; des oreilles plus basses ; peu ou pas de pommettes ; une petite bouche ; des lèvres plus minces; des jambes et des bras plus courts ; un seul pli palmaire dans la paume de la main et/ou un tonus général plus faible (Regroupement pour la Trisomie 21, 2019). Une cause invisible se rapporte plutôt à la personnalité ou au niveau intellectuel d'une personne. Par exemple, une personne peut être sensible, être gênée, être anxieuse, avoir une faible estime de soi ou avoir souvent des moins bonnes notes (Olweus, 1993). Afin de résumer, une personne qui n'entre pas dans les normes et qui n'a pas un développement typique est plus à risque, que les autres, de se faire intimider.

Rôles. Une personne peut avoir un rôle dans une situation d'intimidation. Plus spécifiquement, à l'intérieur d'une situation d'intimidation, un élève peut prendre un des trois différents rôles répertoriés dans les écrits scientifiques (Olweus, 1993) : la personne qui commet des gestes d'intimidation ; la personne subissant de l'intimidation ; et la personne qui observe. La personne qui commet des gestes d'intimidation peut être définie comme étant une personne ayant des attitudes de domination combinées à de la force physique afin d'avoir le pouvoir sur une autre personne (Olweus, 1993). La personne subissant de l'intimidation, quant à elle, peut être définie comme une personne ayant des réactions anxieuses et comme se percevant plus faible physiquement (Olweus, 1993).

Au niveau des rôles de témoins, il y en a trois principaux. Tout d'abord, il y a le témoin participant (Salmivalli, 1999). Celui-ci se range du côté de la personne qui commet des gestes d'intimidation, le renforce dans ses actions (Salmivalli, 1999). Dans le groupe de témoins participants, on peut y trouver le témoin observateur qui regarde la situation d'intimidation sans y

participer activement, mais qui participe indirectement en l'encourageant et en la regardant (Salmivalli, 1999). Ensuite, il y a le témoin défenseur, qui lui, à l'inverse, vient défendre la personne subissant de l'intimidation, l'encourage et vient défier la personne qui commet des gestes d'intimidation. Finalement, il y a le témoin étranger que l'on peut aussi nommer le témoin passif (Salmivalli, 1999). Celui-ci ne se range d'aucun côté. Il ne s'implique pas du tout dans la situation d'intimidation (Salmivalli, 1999).

Lieux d'intimidation à l'école. À l'école, les situations d'intimidation peuvent se produire partout. La majorité des situations d'intimidation se produisent à l'école même. Effectivement, il y a presque le double d'élèves qui ont été intimidés à l'école plutôt que sur le chemin pour se rendre à l'école ou pour retourner à la maison (Olweus, 1993). Dans le «Bully/victim questionnaire» élaboré par Olweus (1996), plusieurs lieux où l'intimidation peut se produire sont indiqués, dont les lieux de transition lorsque les élèves ne sont pas en classe : (a) dans la cour d'école, (b) dans les escaliers/les corridors, (c) dans la classe, (d) dans les toilettes, (e) dans le gymnase, et (f) dans la cafétéria (Olweus, 1996).

Émotions ressenties en tant que personne subissant de l'intimidation. Les élèves peuvent ressentir plusieurs émotions lorsqu'ils sont intimidés. À ce sujet, les élèves subissant de l'intimidation peuvent montrer des signes de détresse comme (Olweus, 1993) : (a) être malheureux, (b) montrer des signes dépressifs, (c) être tristes, et/ou (d) montrer des sautes d'humeur. D'un autre côté, les personnes qui subissent de l'intimidation peuvent aussi adopter d'autres styles de réactions plus agressives comme répondre aux attaques des personnes qui commettent des gestes d'intimidation, être en colère et/ou être plus irritable (Olweus, 1993).

Conduites à adopter en cas d'intimidation à l'école. Dans les écrits scientifiques, plusieurs solutions ou moyens pouvant être utilisés afin de savoir ce qu'il convient de faire lorsqu'un élève vit une situation d'intimidation sont proposés (Olweus, 1993; Salmivalli, 1999; Kristensen & Smith, 2003).

À un niveau plus général, les intervenants de l'école peuvent décider de présenter des conférences sur l'intimidation, de faire des groupes d'entraide, de proposer des activités positives entre les élèves, de sensibiliser les enseignants et les intervenants, etc. Cela permet à tous d'avoir une vision commune sur l'intimidation et de connaître les attentes de chaque personne ou de chaque groupe de personnes face à ce phénomène. Plus les gens sont informés, plus ils sont sensibilisés par rapport à l'intimidation (Olweus, 1993).

Au niveau des élèves, d'autres solutions sont aussi possibles. La présence d'adultes et d'intervenants est une solution qui fonctionne. L'important est d'être plus présent lors des pauses/récréations et des heures de dîner. De cette manière, une meilleure surveillance est

effectuée, mais aussi une meilleure disponibilité se voit assurée afin que les élèves voient que les adultes sont présents et qu'ils peuvent les aider s'ils vivent une problématique avec d'autres élèves (Olweus, 1993).

Une autre solution est de demander de l'aide à un ami ou un autre élève. Des élèves peuvent agir en tant que « défenseurs » de la personne subissant de l'intimidation. Ceux-ci réconfortent la personne subissant de l'intimidation, sont de leur côté et la défendent lors des situations d'intimidation (Salmivalli, 1999; Kristensen & Smith, 2003). Toutefois, cette stratégie peut aussi ne pas être efficace. Une autre stratégie pouvant être utilisée peut-être de prendre ses distances des élèves commettant des gestes d'intimidation (Kristensen & Smith, 2003).

L'intimidation chez les élèves présentant une déficience intellectuelle

Prévalence. Chez des personnes présentant un diagnostic de déficience intellectuelle, un autre diagnostic ou une problématique quelconque (par exemple, trouble du spectre de l'autisme, trouble de comportement, TDAH, etc.), le risque de subir de l'intimidation est plus élevé que pour celles à développement typique. En effet, Christensen, Fraynt, Neece et Baker (2012) indiquent que les adolescents présentant une déficience intellectuelle rapportent un taux de victimisation entre 52,5% et 62,2% (selon si le répondant est la mère ou le jeune lui-même) comparativement à 42,6% et 40,9% (selon si le répondant est la mère ou le jeune lui-même) pour les adolescents à développement typique.

Dans une autre recherche, parmi les enfants ayant différents diagnostics, les plus hauts taux d'intimidation (pour ceux rapportant une fréquence "souvent") sont de 35,2% et ils concernent ceux qui présentent une déficience intellectuelle (Mayes, Calhoun, Baweja, & Mahr, 2015).

Une autre étude montre les différences entre les élèves présentant différents types de handicaps. Par exemple, le taux de victimisation chez les élèves de la cinquième à la neuvième année ayant un handicap non visible est de 33,3%, pour ceux qui ont un handicap visible le taux de victimisation est de 36,1% et pour ceux qui ont un trouble de comportement il est de 27,9% (Swearer, Wang, Maag, Siebecker, & Frerichs, 2010). Une quatrième étude vient aussi confirmer le fait que les personnes avec un handicap sont plus à risque d'être intimidés. Les élèves avec un développement typique ayant complété un questionnaire sur l'intimidation ont choisi à 60,1% au moins un item relié à la victimisation et à 14,5% plusieurs items reliés à la victimisation comparativement aux élèves présentant une déficience intellectuelle qui ont au moins choisi un item relié à la victimisation à 73,8% et plusieurs items reliés à la victimisation à 24,3% (Rose, Simpson, & Moss, 2015).

Zeedyk, Rodriguez, Tipton, Baker et Blacher (2014) confirment que les élèves présentant une déficience intellectuelle sont plus intimidés que les élèves ayant un développement typique. Dans leur étude, 48,5% des élèves présentant une déficience disent subir de l'intimidation. Les mères de ces élèves rapportent que 56,8% d'entre eux subissent de l'intimidation. Par ailleurs, dans leur étude Bear, Mantz, Glutting, Yang et Boyer (2015), rapportent que 39,1% des élèves présentant une déficience intellectuelle sont intimidés parfois ou une à deux fois par mois.

D'autres chercheurs se sont intéressés aux formes d'intimidation que subissent les élèves présentant une déficience intellectuelle. Dans leur étude Bear et al. (2015) montrent que 43,5% des élèves subissent de l'intimidation physique, 73,9% de l'intimidation verbale et 59,1% de l'intimidation relationnelle.

Facteurs associés. Certaines recherches montrent que des facteurs précis seraient associés à une plus grande probabilité d'être intimidé chez les élèves présentant divers handicaps, dont la déficience intellectuelle (Blake, Zhou, Kwok & Benz, 2016 ; Reiter & Lapidot-Lefler, 2007 ; Zeedyk et al., 2014 et Zic & Igric, 2001). En effet, l'âge, le revenu familial, un handicap primaire et la non-participation à des activités sociales augmentent la probabilité qu'une personne soit plus intimidée (Blake et al., 2016). Au niveau de l'âge, les élèves plus vieux ont plus tendance à être intimidés (Blake et al., 2016). Par rapport au revenu familial, les élèves provenant d'un milieu plus défavorisé ont plus tendance à subir des situations d'intimidation (Blake et al., 2016). Aussi, les élèves présentant un handicap primaire (par exemple, une déficience intellectuelle, un trouble d'attention avec hyperactivité ou un trouble des émotions) ont plus tendance à être intimidés (Blake et al., 2016). Par rapport aux compétences sociales, les élèves ne participant pas à des activités avec d'autres élèves en dehors de l'école ont plus tendance à être intimidés. De plus, il est plus probable que les élèves présentant plus de comportements internalisés (par exemple, solitude et signes dépressifs), en comparaison aux élèves présentant moins de comportements internalisés, soient également plus intimidés (Blake et al., 2016).

L'étude de Reiter et Lapidot-Lefler (2007) souligne également que la probabilité de subir de l'intimidation est plus importante lorsque les jeunes présentant une déficience intellectuelle ont des difficultés au niveau émotionnel et au niveau relationnel (Reiter & Lapidot-Lefler, 2007).

Une autre étude confirme que les difficultés qu'un élève présentant une déficience intellectuelle peut vivre au niveau des relations interpersonnelles peut mener à l'exclusion sociale, donc à de l'intimidation relationnelle. Les chercheurs rapportent que les élèves qui présentent une déficience intellectuelle ne sont pas nécessairement acceptés par les autres élèves (Zic & Igric, 2001). Effectivement, peu d'élèves à développement typique ont répondu vouloir s'asseoir avec les élèves présentant une déficience intellectuelle, jouer à des jeux avec eux après l'école ou étudier

avec eux (Zic & Igric, 2001). À l'inverse, beaucoup d'élèves refusent d'être en interaction sociale positive avec eux. Cela fait en sorte que les élèves présentant une déficience intellectuelle développent moins souvent des relations sociales positives que les élèves à développement typique (Zic & Igric, 2001).

Dans un autre ordre d'idées, Zeedyk et al. (2014) montrent que les élèves qui subissent de l'intimidation vivent différents impacts au niveau social, émotionnel et comportemental. Parmi les élèves présentant une déficience intellectuelle, 20% d'entre eux et 25% des mères des élèves participants à l'étude disent que l'intimidation a un impact social négatif (c'est-à-dire, d'être plus isolé, d'avoir de la difficulté à entrer en relation) sur leur enfant. De plus, 26,7% des élèves présentant une déficience intellectuelle et 28,6% des mères de ces élèves nomment que les situations d'intimidation qu'ils vivent a un impact au niveau de leurs comportements (par exemple, des comportements problématiques tels que déranger l'enseignant ou les autres élèves en classe, des comportements d'agression, etc.) sur leur enfant. Finalement, 80% des élèves présentant une déficience intellectuelle et 61,9% des mères des élèves participants à cette étude disent que l'intimidation a un impact émotionnel négatif (par exemple, ressentir de la tristesse ou de la colère) sur leur enfant (Zeedyk et al., 2014).

Objectifs du mémoire

Les informations présentées plus haut montrent que la prévalence d'intimidation chez les élèves présentant une déficience intellectuelle est élevée. Elles montrent aussi que l'intimidation est associée à un certain nombre de caractéristiques chez ces élèves. Des programmes d'intervention au niveau de l'intimidation existent, mais pas nécessairement au niveau de l'éducation sur l'intimidation pour les personnes présentant une déficience intellectuelle. Il serait donc pertinent de sensibiliser et d'éduquer les élèves présentant une déficience intellectuelle par rapport à l'intimidation puisqu'ils sont plus vulnérables et puisqu'ils sont plus à risque de vivre des situations d'intimidation. Par conséquent, cette sensibilisation et cette éducation peuvent leur permettre de reconnaître les situations d'intimidation et de savoir quelles conduites adopter s'ils voient ou s'ils vivent une situation d'intimidation.

Ce mémoire compte trois objectifs. Le premier objectif consiste à créer et implanter des ateliers de sensibilisation et d'éducation sur l'intimidation auprès d'élèves présentant une déficience intellectuelle. Plus spécifiquement, ces ateliers ont pour but de les sensibiliser et les éduquer sur le phénomène de l'intimidation et sur différents thèmes se rapportant à l'intimidation (par exemple, la définition, les causes, les rôles qu'un élève peut prendre dans une situation d'intimidation, les lieux où l'intimidation peut se produire, les émotions que les élèves peuvent ressentir lors d'une situation d'intimidation, les différentes formes d'intimidation et les conduites à

adopter lors de situations d'intimidation). Les thèmes sont répartis sur dix ateliers d'une durée de trente à quarante-cinq minutes chacun. Chaque atelier est réparti selon la même structure d'activités en lien avec un thème pour l'atelier présenté. Pour débiter, la théorie en lien avec le sujet de l'atelier est présentée, ensuite il y a des exercices pratiques et finalement des études de cas présentant des situations d'intimidation.

Tout d'abord, les bases de l'intimidation sont présentées avant de voir les différentes formes d'intimidation. Le premier atelier a comme thème la définition de l'intimidation, afin de connaître le sujet principal et ses trois caractéristiques. Le deuxième atelier présente les causes pour lesquelles un élève peut être intimidé. Pour le troisième et le quatrième atelier, les thèmes sont en lien avec les rôles qu'un élève peut prendre dans une situation d'intimidation dont celui de la personne qui commet des gestes d'intimidation, de la personne subissant de l'intimidation et du témoin (incluant le témoin participatif, le témoin observateur et le témoin passif). Durant le cinquième atelier, le thème présenté est en lien avec les lieux où les situations d'intimidation peuvent se produire et les émotions que les élèves peuvent vivre lors d'une situation d'intimidation. Les différentes formes d'intimidation sont présentées dans les quatre derniers ateliers (c'est-à-dire, du sixième au neuvième atelier). Tout d'abord, il y a l'intimidation de forme physique, ensuite l'intimidation de forme verbale, suivie de l'intimidation de forme relationnelle et en terminant la cyber-intimidation. Finalement, le dernier atelier aborde les conduites à adopter lorsqu'un élève voit ou vit de l'intimidation. Dans cet atelier, le rôle de témoin défenseur est abordé durant la présentation théorique où l'on présente les conduites à adopter si on voit l'intimidation.

Le deuxième objectif consiste à évaluer l'implantation des ateliers et les effets de ceux-ci au niveau de l'apprentissage de nouvelles connaissances sur l'intimidation. L'évaluation de l'implantation des ateliers repose sur trois éléments. Elle consiste à évaluer l'appréciation des activités, le niveau de difficulté perçue des activités ainsi que le niveau de compréhension et de participation des élèves aux activités.

Finalement, le troisième objectif consiste à évaluer les effets des ateliers à partir d'un test de connaissances sur l'intimidation. Ces connaissances sont évaluées avant le premier atelier et après le dernier atelier. L'amélioration des connaissances chez les participants pourrait permettre une meilleure connaissance de l'intimidation et des conduites à adopter lors de situation d'intimidation.

Méthode

Procédure et Participants

Cette recherche a obtenu l'accord du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais (voir Annexe n°1A). Une fois le certificat éthique obtenu, les directions adjointes de trois écoles de trois commissions scolaires accueillant des élèves ayant une déficience intellectuelle ont été contactées. Sur les trois demandes de participation à cette recherche, une seule de ces directions adjointes a accepté de participer à la recherche. Suite à cette acceptation, l'enseignant titulaire d'une des classes de cette école a été rencontré. L'objectif de cette rencontre était de lui : présenter les ateliers qui seraient proposés aux élèves ; expliquer ce que les élèves devraient compléter comme questionnaire ; demander s'il serait intéressé à participer à cette recherche et en quoi consisterait sa participation (c'est-à-dire, co-animation, questionnaires à compléter) (voir Annexe n°1B). Suite à cette rencontre et à son acceptation de participer à cette recherche, des enveloppes comprenant les notes d'informations et les consentements parents lui ont été remis (pour une présentation détaillée des documents, voir l'Annexe n°1C). Tous les parents des élèves ont consenti (treize parents) à ce que leur enfant participe à la recherche. Deux semaines plus tard, une rencontre a eu lieu avec les élèves afin de leur présenter la recherche et de recueillir leur consentement (pour une présentation détaillée des documents, voir l'Annexe n°1D). Afin de faciliter la compréhension de chacun d'entre eux, cette présentation a été réalisée à l'aide d'un document imagé (pour une présentation détaillée des documents, voir l'Annexe n°1E). À l'issue de la présentation, les élèves, dont les parents avaient consenti, ont accepté de participer à la recherche.

Les treize élèves (six garçons et sept filles) présentant une déficience intellectuelle ayant accepté de participer à cette recherche étaient âgés de douze à dix-sept ans. Ils ont participé à dix ateliers sur l'intimidation et répondu à un questionnaire de connaissances sur l'intimidation avant de débiter les ateliers. Ils ont répondu au même questionnaire à la fin des ateliers (pour plus de détails, voir la sous partie mesure). Les participants ont également répondu, à la fin de chaque atelier (pour plus de détails voir la sous partie mesure), à un questionnaire portant sur leur niveau d'appréciation de chaque activité et sur leur perception du niveau de difficulté de chaque activité.

L'enseignant des participants a co-animé (au besoin) les ateliers et il a répondu à un questionnaire visant à évaluer : le nombre de participants ayant participé aux activités ; le nombre de participants ayant réussi les activités ; le nombre de questions posées par les participants durant les activités ; le nombre de fois où l'animateur a reformulé une consigne durant les activités ; le nombre de fois où l'animateur a répété une consigne durant les activités ; et le nombre

de fois où l'animateur a été sollicité pour de l'aide par les participants durant les activités. Il a également complété un questionnaire ayant pour but d'évaluer la planification et l'animation des ateliers (pour plus de détails, voir la sous partie mesure).

Présentation des ateliers

Au total, dix ateliers sur l'intimidation ont été proposés aux participants. Chacun d'entre eux s'est déroulé dans l'école secondaire des participants et ils ont été présentés à deux périodes de la journée : 10h30 ou 13h00. Les différents thèmes abordés lors des ateliers étaient les suivants : (a) définition de l'intimidation (c'est-à-dire, définition comprenant les trois éléments qui la définissent) ; (b) les causes de l'intimidation ou « pourquoi peut-on être intimidé ? » (c'est-à-dire, les causes physiques et celles reliées à l'intelligence ou à la personnalité) ; (c) les rôles de la personne qui commet des gestes d'intimidation et de la personne subissant de l'intimidation (c'est-à-dire, présentation de situations d'intimidation impliquant les rôles de la personne qui commet des gestes d'intimidation et de la personne subissant de l'intimidation) ; (d) les rôles de témoins (c'est-à-dire, présentation de situations d'intimidation et impliquant des témoins) ; (e) les émotions et les lieux (c'est-à-dire, les différentes émotions que l'on peut ressentir lorsqu'on vit de l'intimidation et les lieux où peut se produire une situation d'intimidation à l'école) ; (f) l'intimidation de forme physique (c'est-à-dire, présentation de ce qu'est l'intimidation physique) ; (g) l'intimidation de forme verbale (c'est-à-dire présentation de ce qu'est l'intimidation verbale) ; (h) l'intimidation de forme relationnelle (c'est-à-dire, présentation de ce qu'est l'intimidation relationnelle) ; (i) l'intimidation de forme cyber-intimidation (c'est-à-dire, présentation de ce qu'est la cyber-intimidation) ; et (j) les conduites à adopter dans une situation d'intimidation (c'est-à-dire, ce que l'élève peut faire pour aider à réduire ou à cesser les situations d'intimidation). Chaque atelier comportait trois types d'activités : (1) théorie (sur le thème de l'atelier), (2) exercices (questions avec choix de réponses), et (3) étude de cas (courte histoire avec choix de réponses). La durée prévue de chacun d'entre eux se situait entre trente et quarante-cinq minutes. Les ateliers ont entièrement été animés par l'étudiant responsable de cette recherche. Pour une présentation plus détaillée des ateliers, voir l'Annexe n°2.

Mesures

Connaissances sur l'intimidation. Les participants ont répondu à ce questionnaire avant et après la totalité des dix ateliers. Il a été spécifiquement développé pour cette recherche et il comportait seize questions sur différents thèmes en lien avec l'intimidation (par exemple, intimidation forme physique, intimidation forme verbale, rôle de la personne subissant de l'intimidation, rôle de la personne qui commet des gestes d'intimidation, conduite à adopter lorsque la personne voit de l'intimidation, etc.). Pour plus de détails sur le questionnaire, voir

l'Annexe n°3A. Tel que présenté dans la Figure 1, chacune des questions est accompagnée d'un pictogramme. Pour la majorité d'entre elles, quatre choix de réponses comprenant du texte et des pictogrammes sont proposés aux participants (voir la Figure 1). Le participant doit y répondre en entourant son choix de réponse. Comme le montre la Figure 1, la première question évaluant les connaissances sur l'intimidation, demande au participant d'identifier le type d'intimidation que « Vertu » subit. Le participant doit répondre à cette question en choisissant l'une quatre formes d'intimidation présentées lors des ateliers.

À l'école, Rougeau fait souvent trébucher Vertu. De quelle forme d'intimidation s'agit-il? (Tu dois encercler une seule réponse).

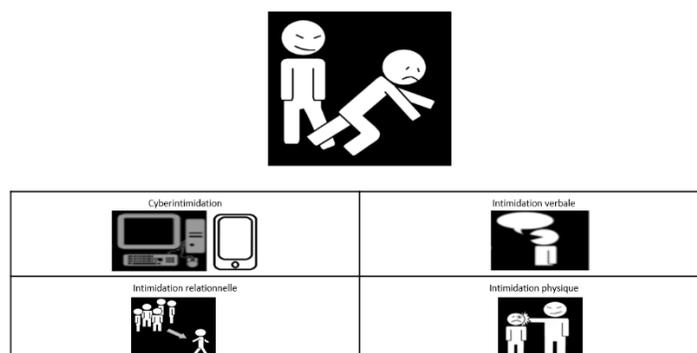


Figure 1. Question n° 1 du questionnaire de connaissances sur l'intimidation.

Comme le montre la Figure 2, la huitième question évaluant les connaissances sur l'intimidation, demande au participant d'encercler l'élève qui est intimidé (i.e., la personne subissant de l'intimidation) dans la situation présente. Le participant doit répondre à cette question en choisissant une personne parmi les cinq présentés sur l'image.

Dans l'image ci-dessous, encerle l'élève qui est intimidé? (Tu dois encercler une seule réponse).

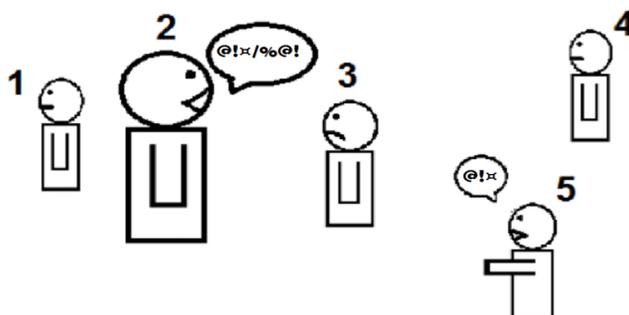


Figure 2. Question n° 8 du questionnaire de connaissances sur l'intimidation

Appréciation des activités. Elle a été évaluée par les participants, à la fin de chaque atelier, à partir d'un questionnaire spécifiquement développé pour cette recherche. Celui-ci comporte quatre à six questions selon le nombre d'activités durant les ateliers. Pour plus de détails sur le questionnaire, voir l'Annexe n°3B. Chacune des questions est accompagnée d'un pictogramme au-dessus de celles-ci. Par la suite, quatre choix de réponses (pas du tout aimé, pas aimé, aimé et beaucoup aimé) comprenant du texte et des pictogrammes sont proposés au participant. Celui-ci doit y répondre en entourant son choix de réponse. Comme le montre la Figure 3, la première question évaluant l'appréciation de l'activité sur la définition de l'intimidation, demande au participant d'encercler son niveau d'appréciation face à cette activité. Celui-ci doit répondre à cette question en encerclant son niveau d'appréciation parmi les quatre choix de réponses : pas du tout aimé, pas aimé, aimé et beaucoup aimé.



Figure 3. Question n° 1 du questionnaire d'appréciation de l'atelier sur la définition de l'intimidation

Niveau de difficulté perçue des activités. Il a été évalué par les participants, à la fin de chaque atelier, à partir d'un questionnaire spécifiquement développé pour cette recherche. Celui-ci comporte de quatre à six questions selon le nombre d'activités durant les ateliers. Pour plus de détails sur le questionnaire, voir l'Annexe n°3B. Chacune des questions est accompagnée d'un pictogramme en haut de celles-ci. Quatre choix de réponses (très difficile, difficile, facile et très facile) comprenant du texte et des pictogrammes sont proposés aux participants. Le participant doit y répondre en entourant son choix de réponse. Comme le montre la Figure 4, la première question évaluant le niveau de difficulté de l'activité sur la définition de l'intimidation, demande au participant d'encercler son choix de réponse par rapport au niveau de difficulté perçue face à cette activité. Le participant doit répondre à cette question en encerclant le niveau de difficulté perçue parmi les quatre présentés sur l'image.

Planification des ateliers. Elle a été évalué par l'enseignant, durant chaque atelier, à partir d'un questionnaire spécifiquement développé pour cette recherche. Celui-ci comporte trois sections : la durée des activités dans chaque atelier ; le style d'animation pour chaque activité ; et l'environnement physique dans lequel se déroulent les ateliers et les supports visuels utilisés pour faciliter la compréhension du contenu présenté. À la première section, le questionnaire comporte quatre à huit questions selon le nombre d'activités dans un même atelier. Pour la deuxième section, le questionnaire comporte cinq questions. À la troisième section, le questionnaire comporte sept questions. Pour plus de détail sur le questionnaire, voir l'Annexe n°3D.

Comme le montre le Tableau 2, la quatrième question demande à l'enseignant d'inscrire la durée en minutes de l'activité portant sur la définition de l'intimidation.

Tableau 2.

Question n° 4 du questionnaire sur la planification des ateliers

4. Qu'est-ce que l'intimidation (définition) ?	minutes
--	---------

Comme le montre le Tableau 3, la deuxième et la troisième question évaluant le style d'animation dans chaque atelier, demande à l'enseignant de choisir entre «oui» et «non» et d'y inscrire un commentaire, au besoin, si la réponse est «non».

Tableau 3.

Question n° 2 et n° 3 de la section niveau de participation des élèves et animation de l'animateur

2. L'animateur a-t-il utilisé des mots compréhensibles pour les élèves ?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	Si non, veuillez expliquer pourquoi :
3. L'animateur a-t-il utilisé des situations d'intimidations apportées par les élèves ?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Ne s'applique pas

Comme le montre le Tableau 4, la deuxième et la troisième question évaluant l'environnement physique et les supports visuels, il est demandé à l'enseignant de répondre à la question selon différentes modalités de réponse et d'expliquer sa réponse lorsqu'elle cochant «non».

Tableau 4.

Questions n° 2 et n° 3 de la section évaluant l'environnement physique et les supports visuels

2. Les supports visuels ont-ils aidé à la compréhension du contenu par les élèves?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	Si non, veuillez expliquer pourquoi :
3. La réalisation des activités était-elle plus facile en groupe ou en individuel?	<input type="checkbox"/> Groupe	<input type="checkbox"/> Individuelle	

Analyse des données

Connaissances sur l'intimidation. La fréquence de bonnes réponses obtenues par les participants, avant et après les ateliers, aux seize questions (i.e., intimidation forme physique, intimidation forme verbale n° 1, intimidation forme relationnelle n° 1, cyber-intimidation n° 1, intimidation forme verbale n° 2, intimidation forme relationnelle n° 2, intimidation forme cyber-intimidation n° 2, rôle de la personne subissant de l'intimidation, rôle de la personne qui commet des gestes d'intimidation, rôle de témoin observateur, rôle de témoin participant, rôle de témoin passif, émotions face à l'intimidation n° 1, émotions face à l'intimidation n° 2, conduites à adopter vivre de l'intimidation et conduite à adopter voir de l'intimidation) mesurant les connaissances sur l'intimidation ont été comparées à l'aide d'un test de Chi² (χ^2).

Appréciation des activités selon les thèmes d'ateliers. Un test de Shapiro-Wilk a été utilisé pour vérifier si chacune des variables mesurant l'appréciation des activités (i.e., appréciation de l'activité sur la théorie sur la définition de l'intimidation, appréciation de l'activité sur la théorie de l'atelier, appréciation de l'activité des exercices et appréciation de l'activité des études de cas) suivait la loi normale ou non. Les tests réalisés se sont révélés significatifs ($p \leq 0,05$) signifiant que les données obtenues ne respectaient pas la loi normale. Par conséquent, un test non-paramétrique de type Friedman (χ^2) a été utilisé pour évaluer les différences de scores obtenus pour chacune des variables mesurant l'appréciation des activités selon les dix thèmes des ateliers (i.e., la définition de l'intimidation ; les causes de l'intimidation ; les rôles de la personne qui commet des gestes d'intimidation et de la personne subissant de l'intimidation; les rôles de témoins ; les émotions et les lieux ; l'intimidation de forme physique ; l'intimidation de forme verbale ; l'intimidation de forme relationnelle ; l'intimidation de forme cyber-intimidation; et les conduites à adopter dans une situation d'intimidation).

Niveau de difficulté des activités selon les thèmes d'ateliers. Un test de Shapiro-Wilk a été utilisé pour vérifier si chacune des variables mesurant le niveau de difficulté (i.e., de l'activité sur

la théorie sur la définition de l'intimidation, de l'activité de l'atelier, de l'activité des exercices et de l'activité sur les études de cas) suivait la loi normale ou non. Les tests réalisés se sont révélés significatifs ($p \leq 0,05$) signifiant que les données obtenues ne respectaient pas la loi normale. Par conséquent, un test non-paramétrique de type Friedman (X^2) a été utilisé pour évaluer les différences de scores obtenus pour chacune des variables mesurant le niveau de difficulté des activités selon les dix thèmes des ateliers (i.e., définition de l'intimidation ; les causes de l'intimidation; les rôles de la personne qui commet des gestes d'intimidation et de la personne subissant de l'intimidation; les rôles de témoins ; les émotions et les lieux ; l'intimidation de forme physique ; l'intimidation de forme verbale ; l'intimidation de forme relationnelle; l'intimidation de forme cyber-intimidation ; et les conduites à adopter dans une situation d'intimidation).

Compréhension et participation aux activités selon le type d'activités et selon thèmes d'ateliers. Des moyennes des réponses obtenues aux différents thèmes des ateliers ont été calculées pour chacune des variables de compréhension (i.e., le nombre de questions posées par les élèves durant les activités, le nombre de fois où l'animateur a reformulé une consigne durant les activités, le nombre de fois où l'animateur a répété une consigne durant les activités, le nombre de fois où l'animateur a été sollicité pour de l'aide par les élèves durant les activités) et de participation (nombre d'élèves qui ont participé aux activités et nombre d'élèves qui ont réussi les activités). Elles ont été présentées pour chacune des activités (i.e., théorie sur la définition de l'intimidation, théorie de l'atelier, exercices et études de cas).

Résultats

Connaissances sur l'intimidation. Les pourcentages moyens de réussite obtenus par les participants des ateliers pour chacune des variables de connaissances évaluées lors de la pré-intervention et de la post-intervention sont présentés dans le Tableau 5. De manière générale, on peut constater que pour la moitié des variables (9/16), le pourcentage de réussite a augmenté après l'intervention. Toutefois, pour six des variables de connaissances le pourcentage de réussite a diminué et pour une seule variable, le pourcentage de réussite est resté stable.

Tableau 5

Pourcentage de réussite et résultats au test de connaissances pré-post intervention

Connaissances	Pourcentage de réussite		Δ	χ^2	dll	p
	(fréquence)					
	T0	T1				
Intimidation forme physique	84,62% (11/13)	61,54% (8/13)	-23,08% (-3)	1,76	1	0,19
Intimidation forme verbale	38,46% (5/13)	69,23% (9/13)	+30,77% (4)	2,48	1	0,12
Intimidation forme relationnelle n ^o 1	53,85% (7/13)	69,23% (9/13)	+15,38% (2)	0,65	1	0,42
Cyber-intimidation n ^o 1	84,62% (11/13)	76,92% (10/13)	-7,7% (-1)	0,25	1	0,62
Intimidation forme verbale n ^o 2	38,46% (5/13)	61,54% (8/13)	+23,08% (3)	1,39	1	0,24
Intimidation forme relationnelle n ^o 2	38,46% (5/13)	61,54% (8/13)	+23,08% (3)	1,39	1	0,24
Cyber-intimidation n ^o 2	76,92% (10/13)	69,23% (9/13)	-7,7% (-1)	0,20	1	0,66
Rôle de la personne subissant de l'intimidation	23,08% (3/13)	38,46% (5/13)	+15,38% (2)	0,72	1	0,40
Rôle de la personne qui commet des gestes d'intimidation	53,85% (7/13)	53,85% (7/13)	0% (0)	0,00	1	1,00
Rôle de témoin observateur	23,08% (3/13)	30,77% (4/13)	+7,7% (1)	0,20	1	0,66
Rôle de témoin participant	15,38% (2/13)	84,62% (11/13)	+69,24% (9)	12,46	1	<0,001
Rôle de témoin passif	23,08% (3/13)	76,92% (10/13)	+53,84% (7)	7,54	1	0,01
Émotion face à l'intimidation n ^o 1	84,62% (11/13)	69,23% (9/13)	-15,38% (-2)	0,87	1	0,35
Émotion face à l'intimidation n ^o 2	84,62% (11/13)	76,92% (10/13)	-7,7% (-1)	0,25	1	0,62
Conduites à adopter vivre de l'intimidation	30,77% (4/13)	61,54% (8/13)	+30,77% (4)	2,48	1	0,12
Conduites à adopter voir de l'intimidation	69,23% (9/13)	23,08% (3/13)	-46,15% (-6)	0,20	1	0,66

Note. T0=temps 0, pré-intervention; T1=temps 1, post-intervention

Tel que présenté dans le Tableau 5, les tests de χ^2 montrent que seulement deux des variables de connaissances évaluées sont significatives (i.e., rôle témoin participant et rôle témoin passif). Plus spécifiquement, les résultats concernant les connaissances en lien avec le rôle témoin participant montrent un pourcentage de réussite significativement plus important entre la pré-intervention (T0) et la post-intervention (T1; +69,24% de réussite). Par ailleurs, les résultats concernant les connaissances sur le rôle de témoin passif montrent un pourcentage de réussite significativement plus important entre la pré-intervention et la post-intervention (+53,84%). Toutefois, les résultats obtenus au test de χ^2 pour les quatorze autres variables de connaissances (voir Tableau 5) sont tous non-significatifs ($p > 0,05$).

Appréciation des activités selon les thèmes des ateliers. Les résultats obtenus au test de Friedman (χ^2) relatifs à l'appréciation des activités selon les thèmes des ateliers sont présentés dans le Tableau 6. Les moyennes obtenues pour chacune des activités mesurant l'appréciation selon les thèmes des ateliers se retrouvent dans le Tableau A1 disponible à l'Annexe n°4.

Tableau 6

Appréciation des activités selon les thèmes des ateliers

Activités	χ^2	ddl	p
Théorie définition de l'intimidation	6,22	4	0,18
Théorie de l'atelier	4,2	6	0,65
Exercices	2,88	9	0,97
Étude de cas	19,49	9	0,02

Tel que présenté dans le Tableau 6, les tests de χ^2 de Friedman montrent que seulement une des variables (étude de cas) mesurant l'appréciation des activités selon les thèmes des ateliers est significative. Après une analyse des tests par comparaisons appariées entre chacun des ateliers pour cette variable, aucune différence ne s'est révélée significative. Par conséquent, les résultats soulignent qu'il n'y a pas de différences du niveau de l'appréciation des activités selon les thèmes de l'atelier.

Niveau de difficulté des activités selon les thèmes des ateliers. Les résultats obtenus au test de Friedman (χ^2) relatifs au niveau de difficulté des activités selon les thèmes des ateliers sont présentés dans le Tableau 7. Les moyennes obtenues pour chacune des activités mesurant le niveau de difficulté selon les thèmes des ateliers se retrouvent dans le Tableau A2 disponible à l'Annexe n°4.

Tableau 7
Niveau de difficulté des activités selon les thèmes des ateliers

Activités	χ^2	ddl	p
Théorie définition de l'intimidation	3,72	4	0,45
Théorie de l'atelier	8,46	6	0,21
Exercices	4,26	9	0,89
Étude de cas	9	9	0,44

Tel que présenté dans le Tableau 7, les résultats obtenus aux tests Friedman (χ^2) sont tous non significatifs ($p > 0,05$). Par conséquent, les résultats soulignent qu'il n'y a pas de différences du niveau de difficulté des activités selon les thèmes de l'atelier.

Compréhension et participation aux activités selon le type d'activités et selon les thèmes des ateliers. Les moyennes obtenues pour les variables de compréhension et de participation par activité sont présentées dans le Tableau 8.

Tableau 8
Moyennes des variables de compréhension et de participation par activité

Variables	Activités			
	Théorie définition de l'atelier \bar{X}	Théorie de l'atelier \bar{X}	Exercices \bar{X}	Étude de cas \bar{X}
Nombre de questions posées par les élèves	1,20	0,33	1,00	1,60
Nombre de fois où l'animateur a reformulé une consigne	1,00	1,67	1,40	1,60
Nombre de fois où l'animateur a répété une consigne	0,80	0,44	1,20	1,30
Nombre de fois où l'animateur a été sollicité pour de l'aide	1,00	0,56	2,00	1,80
Nombre d'élèves qui ont participé aux activités	12,00	11,56	11,70	11,80
Nombre d'élèves qui ont réussi les activités	12,00	11,56	11,70	11,80

Tel que présenté dans le Tableau 8, pour la variable « nombre de questions posées par les élèves », les moyennes oscillent entre 0,33 et 1,6 questions par activité. Pour la variable « nombre de fois où l'animateur a reformulé une consigne », les moyennes oscillent entre 1 et 1,67 fois par activité. Pour la variable « nombre de fois où l'animateur a répété une consigne », les moyennes oscillent entre 0,44 et 1,3 fois par activité. Pour la variable « nombre de fois où l'animateur a été sollicité pour de l'aide », les moyennes oscillent entre 0,56 et 2 fois par activité. Pour la variable « nombre d'élèves qui ont participé aux activités », les moyennes oscillent entre 11,56 et 12 élèves par activité. Pour la variable « nombre d'élèves qui ont réussi les activités », les moyennes oscillent entre 11,56 et 12 élèves par activité.

Discussion

Ce mémoire comportait deux objectifs. Le premier consistait à créer et implanter des ateliers de sensibilisation et d'éducation sur l'intimidation auprès d'élèves présentant une déficience intellectuelle. Le deuxième consistait à évaluer l'implantation de ces ateliers. Finalement, le troisième objectif consistait à évaluer les effets de ces ateliers.

Résultats

Connaissances sur l'intimidation. L'objectif était de vérifier les changements de connaissances entre avant et après les ateliers de sensibilisation et d'éducation sur l'intimidation. Les résultats montrent une augmentation significative (entre avant et après les ateliers) du nombre de participants ayant eu des bonnes réponses aux questions sur le rôle de témoin participant (c'est-à-dire, le rôle que peut prendre un participant lors qu'il aide la personne qui commet des gestes d'intimidation dans une situation d'intimidation) et le rôle de témoin passif (c'est-à-dire, le rôle que peut prendre un participant lorsqu'il voit une situation d'intimidation, mais qu'il ne fait rien et qu'il continue son chemin). Pour le thème du rôle de témoin participant, les connaissances ont augmenté de 69,24% (onze participants qui ont eu une bonne réponse au T1 comparativement à deux participants qui ont eu une bonne réponse au T0). Pour le thème du rôle de témoin passif, les connaissances ont augmenté de 53,84% (dix participants qui ont eu une bonne réponse au T1 par rapport à trois participants qui ont eu une bonne réponse au T0).

Cette augmentation du pourcentage de bonnes réponses peut s'expliquer par le fait que les rôles de témoins semblent être des notions plus complexes à comprendre pour les participants lors du test de connaissances effectué avant les ateliers. En effet, avant les ateliers, seulement 15,38% (deux participants) et 23,08% (trois participants) d'entre eux ont répondu correctement pour les connaissances en lien avec les thèmes du rôle de témoin participant et du rôle de témoin passif. Durant les ateliers, les termes précis utilisés pour définir les types de rôles de témoins (rôle de témoin *participant*, rôle de témoin *observateur* et rôle de témoin *passif*) semblent également plus complexes à comprendre pour les participants. En plus d'être complexes, ces rôles semblent moins souvent abordés que celui de la personne commettant des gestes d'intimidation et celui de la personne subissant des gestes d'intimidation. En les présentant par des situations d'intimidation et en changeant les termes utilisés pour définir chacun des rôles cela est plus simple à comprendre.

L'absence d'augmentation significative au niveau des autres thèmes peut s'expliquer par le fait que pour les participants le défi d'apprentissage n'est pas assez grand ou que les sujets présentés sont trop complexes. Voici les thèmes bien réussis (50% et plus) au premier temps de mesure par les participants: (1) intimidation forme physique (84,62%), (2) intimidation forme

relationnelle n° 1 (53,85%), (3) cyber-intimidation n° 1 (84,62%), (4) cyber-intimidation n° 2 (76,92%), (5) rôle de la personne qui commet des gestes d'intimidation (53,85%), (6) émotions face à l'intimidation n° 1 (84,62%), (7) émotions face à l'intimidation n° 2 (84,62%), et (8) conduites à adopter lorsqu'on voit de l'intimidation (69,23%). Pour des sujets en particulier, un apprentissage a été réalisé, mais le niveau de complexité est probablement trop élevé et n'a pas permis un apprentissage significatif : (1) intimidation forme verbale n° 1 (T0 : 38,46%, T1 : 69,23%), (2) intimidation forme verbale n° 2 (T0 : 38,46%, T1 : 61,54%), (3) intimidation forme relationnelle n° 2 (T0 : 38,46%, T1 : 61,54%), (4) rôle de la personne subissant de l'intimidation (T0 : 23,08%, T1 : 38,46%), (5) rôle de témoin observateur (T0 : 23,08%, T1 : 30,77%), et (6) conduites à adopter vivre de l'intimidation (T0 : 30,77%, T1 : 61,54%).

Appréciation des activités selon les thèmes des ateliers. L'objectif était de vérifier les différences de niveaux d'appréciation entre les quatre activités proposées selon les thèmes des ateliers. Autrement dit, certaines activités sont-elles plus appréciées par les participants selon les thèmes des ateliers? Ainsi, les participants ont évalué le niveau d'appréciation de quatre activités (par exemple, théorie sur la définition de l'intimidation, théorie de l'atelier, exercices et études de cas) selon quatre modalités (pas du tout aimé, pas aimé, aimé et très aimé). Les résultats obtenus ne montrent pas de différences significatives du niveau d'appréciation entre les différents ateliers concernant les quatre activités proposées lors des ateliers peu importe les thèmes des ateliers. Deux explications peuvent être fournies pour expliquer ces résultats.

Tout d'abord, il s'agit d'une activité spéciale pour les participants qui remplace l'horaire régulier des cours avec l'enseignant. Il est montré que les participants ont apprécié les différentes activités qui leurs étaient présentées peu importe le thème de l'atelier qui leur était présenté. En effet, en moyenne, l'appréciation des activités a été cotée par les participants au-dessus de la modalité « *aimé* » (3/4) (appréciation de l'activité théorie de la définition de l'intimidation ; 3,66/4, appréciation de l'activité théorie de l'atelier; 3,64/4, appréciation des exercices; 3,68/4 et appréciation des études de cas; 3,61/4). Par ailleurs, il est possible que le biais de désirabilité sociale se soit introduit par le fait que les participants veulent tout simplement plaire à l'animateur étant donné qu'ils ne le connaissent pas beaucoup et qu'ils veulent lui donner une bonne impression. Dans les deux explications précédentes, il est possible de se référer aux résultats des moyennes d'appréciation afin de voir que le niveau d'appréciation est toujours élevé (3/4 et plus). Afin de contrer ce biais, des entrevues individuelles auraient pu être réalisées avec les élèves afin de valider ce qu'ils avaient aimé et ce qu'ils n'avaient pas aimé.

Niveau de difficulté des activités selon les thèmes des ateliers. L'objectif était de vérifier les différences de niveaux de difficulté entre les quatre activités proposées selon les

thèmes des ateliers. Autrement dit, certaines activités sont-elles perçues comme plus faciles ou plus difficiles par les participants selon les thèmes des ateliers? Ainsi, les participants ont évalué le niveau de difficulté de quatre activités (par exemple, théorie sur la définition de l'intimidation, théorie de l'atelier, exercices et études de cas). Les résultats obtenus ne montrent pas de différences significatives du niveau de difficulté concernant les quatre activités proposées lors des ateliers peu importe le thème de l'atelier. Ici encore, deux explications nous semblent possibles pour expliquer ces résultats.

Tout d'abord, étant donné que la majorité des participants sont capables de s'exprimer et de poser des questions sur les sujets présentés, il est plus simple d'adapter les termes présentés pour eux. Il est donc possible que les participants ne perçoivent pas un type d'activité plus difficile qu'un autre. En effet, en moyenne, les réponses données étaient toutes près et au-dessus de la modalité « *facile*; 3/4 » (niveau de difficulté de l'activité théorie définition de l'intimidation; 3,23/4 ; niveau de difficulté de l'activité théorie de l'atelier : 3,1/4 ; niveau de difficulté des exercices : 3,04/4 ; et niveau de difficulté des études de cas : 3,22/4). Ensuite, il se peut que certains sujets (par exemple, les émotions) aient été présentés aux participants durant l'année scolaire par l'enseignant. Enfin, l'enseignant a également nommé que chaque semaine, les habiletés sociales sont un sujet qui doit être travaillé avec les participants durant leur année scolaire. Donc, quelques thèmes ont pu être abordés en classe durant l'année scolaire et cela peut avoir permis aux participants de trouver ceux-ci plus faciles. Une autre explication réside dans le fait que les personnes présentant une déficience intellectuelle peuvent avoir tendance à camoufler leur incompréhension ou leur difficulté reliées à leur déficience intellectuelle. Ainsi, ils peuvent avoir cherché à éviter de vivre un échec.

Compréhension et participation des participants selon le type d'activité et selon les thèmes d'ateliers. L'objectif était de vérifier la compréhension (nombre de questions posées par les participants, nombre de fois où l'animateur a reformulé une consigne, nombre de fois où l'animateur a répété une consigne, nombre de fois où l'animateur a été sollicité pour de l'aide) et la participation (nombre d'élèves qui ont participé aux activités et nombre d'élèves qui ont réussi les activités) moyenne des participants lors des ateliers pour chacune des activités proposées (par exemple, théorie sur la définition de l'intimidation, théorie de l'atelier, exercices, études de cas). Autrement dit, certaines activités demandent un plus haut niveau de soutien pour les participants? Ainsi, l'enseignant a évalué le niveau de compréhension et de participation des participants à l'aide de ces six variables. Pour les variables reliées à la compréhension, trois raisons peuvent potentiellement expliquer le peu de questions posées par les élèves (\bar{X} = entre 0,33 et 1,6 fois par activité), le peu de fois où l'animateur a reformulé une consigne (\bar{X} = entre 1 et

1,67 fois par activité), le peu de fois où l'animateur a répété une consigne (\bar{X} = entre 0,8 et 1,3 fois par activité) et le peu de fois où l'animateur a été sollicité pour de l'aide par les élèves (\bar{X} = entre 0,56 et 2 fois par activité). Tout d'abord, étant donné que la matière présentée était accompagnée de pictogrammes en support visuel à la matière présentée dans les ateliers, les participants ont pu trouver cela plus simple à comprendre en général et ainsi avoir moins besoin de soutien. Ensuite, étant donné que l'enseignant travaille des sujets reliés aux habiletés sociales aux participants durant l'année scolaire, il est possible que les participants ont, pour la plupart, mieux compris la théorie qui leur était présentée. Finalement, lorsque les participants avaient besoin d'un soutien quelconque de la part de l'animateur, l'adaptation des mots par l'animateur permettait de faciliter la compréhension, alors ils arrivaient à mieux comprendre le contenu qui leur était présenté. Toutefois, il était attendu que les élèves posent plus de questions par rapport à ce qu'ils ont fait. Cette clientèle ne fait peut-être pas partie des personnes posant le plus de questions. Afin de s'assurer de la compréhension des élèves, il aurait peut-être été plus efficace de varier les moyens utilisés au niveau de la présentation de la théorie. L'animateur aurait peut-être dû utiliser des jeux de rôles pour faciliter la compréhension. Par ailleurs, il aurait peut-être dû répéter ce qui est présenté afin d'augmenter la probabilité que les élèves effectuent des apprentissages. Enfin, le nombre élevé d'élèves ayant participé et ayant réussi les ateliers (entre 11,56 et 12 participants sur un total de 13 participants possibles) peut s'expliquer par le fait que les activités proposées étaient quelque chose de spécial qui ont sorti les élèves de la routine de leur journée scolaire habituelle.

Limites et perspectives

Les résultats de ce travail doivent être interprétés avec prudence en regard d'un certain nombre de limites. Malgré que les thèmes abordés ne soient pas totalement maîtrisés, il est possible que la présentation de certains d'entre eux n'a pas provoqué d'apprentissage supplémentaire significatif, étant donné qu'ils ont déjà été présentés par l'enseignant et travaillés avec les participants durant l'année scolaire (par exemple, le thème des émotions). Pour une prochaine présentation des ateliers, il serait intéressant d'avoir une discussion avec l'enseignant sur les sujets présentés durant l'année. De cette manière, il serait possible de contrôler les thèmes déjà abordés. Pour les thèmes qui ont eu un bon score dès le pré-test, il serait important d'augmenter le temps passé sur la théorie en l'approfondissant, ainsi que de complexifier les exemples de situations qui seraient présentés aux participants afin de leur permettre un apprentissage significatif.

Aussi, toujours en collaboration avec l'enseignant qui était présent lors des ateliers, il aurait été intéressant de le questionner afin d'avoir son avis sur le contenu et la présentation des ateliers.

Selon ses réponses, il aurait été possible d'évaluer la pertinence des thèmes présentés ainsi que l'efficacité de la manière dont les ateliers ont été présentés.

En lien avec le recrutement de participants, il est possible de voir un biais de sélection, étant donné qu'un seul milieu a accepté de participer à cette recherche. Il se peut que les résultats obtenus ne soient pas généralisables à l'ensemble des écoles et des présentant une déficience intellectuelle.

De plus, en regard du temps prévu ou du nombre d'ateliers prévu, il n'a pas été possible d'ouvrir et de développer à l'individuel des situations d'intimidation que les participants auraient vécues à l'école. Le temps qui était prévu a seulement permis de présenter les thèmes qui étaient prévus sans pouvoir entrer dans les détails. L'augmentation du nombre d'ateliers pourrait permettre d'approfondir les thèmes et de possiblement présenter d'autres thèmes ayant un lien avec l'intimidation. Aussi, avec des participants, il aurait été bien de faire de l'utilisation des situations personnelles qu'ils auraient pu vivre. Ceci aurait pu permettre d'améliorer l'apprentissage effectué lors des ateliers et ainsi entrevoir la possibilité d'interventions individualisées par la suite. Par ailleurs, des entrevues individuelles auraient pu permettre à certains élèves (i.e., capable d'échanger verbalement) de s'exprimer avec moins de gêne sur des situations d'intimidation qu'ils auraient pu vivre à l'école. Cela aurait pu leur permettre de mettre en pratique les apprentissages effectués sur les conduites à tenir en cas de situation d'intimidation.

Ensuite, il aurait été utile de pouvoir consulter les dossiers de chacun des participants ou de faire une entrevue préliminaire avec chacun d'entre eux afin de savoir s'ils ont déjà subi de l'intimidation, s'ils ont déjà intimidé un autre élève ou s'ils ont déjà été témoins d'une situation d'intimidation. Étant donné que tout ce qui est concret est plus simple à comprendre pour les personnes ayant une déficience intellectuelle, l'utilisation de situations réelles ou vécues lors des exercices ou lors des études de cas aurait possiblement permis d'autres apprentissages significatifs. En contrôlant cet aspect, cela aurait aussi permis de choisir des thèmes d'ateliers précis à présenter aux participants.

Notons aussi que, malgré le nombre d'écoles contactées, une seule a accepté de participer. Cela limite donc la généralisation des résultats. Par conséquent, il serait pertinent de reconduire ces ateliers auprès d'un plus grand nombre de participants. Cela pourrait permettre de généraliser les résultats pour des élèves qui présentent une déficience intellectuelle en milieu scolaire. De plus, avec un plus grand échantillon, il serait aussi possible de vérifier si la sensibilisation ou si l'apprentissage pourrait s'effectuer différemment chez les élèves présentant différents niveaux de déficience intellectuelle ou chez des élèves présentant un diagnostic

supplémentaire (par exemple, un trouble du spectre de l'autisme, un trouble de comportement, un TDAH, etc.) à celui de la déficience intellectuelle. Toujours sur le sujet des diagnostics, en tenant compte que les participants auraient pu avoir un niveau de déficience intellectuelle différent, il aurait été possible d'adapter encore plus le contenu pour ceux ayant un plus grand déficit. Cela aurait permis un apprentissage significatif pour tous de manière égale.

Par rapport au test de connaissances, il serait intéressant de vérifier pourquoi certains thèmes ont connus une baisse entre les deux temps de mesure. De plus, les deux temps de mesures rapprochés ont seulement permis de vérifier les effets à court terme. Il serait intéressant de passer d'autres temps d'évaluation au niveau du test des connaissances au début et à la fin des années scolaires suivantes. Cela permettrait de voir les effets à moyen et à long terme au niveau des apprentissages effectués par les participants. Aussi, au niveau du processus de test re-test des connaissances sur l'intimidation à l'intérieur de six semaines. Cela peut faire en sorte que les participants peuvent avoir retenu des items lors du premier temps de mesure et ainsi donner la même réponse au deuxième temps de mesure.

Finalement, les élèves n'ont pas demandé beaucoup de soutien auprès de l'animateur. Par conséquent, il aurait pu être intéressant de valider la compréhension de la théorie présentée aux élèves en reformulant ce qui leur est présenté ou en validant ce qu'ils ont compris.

Conclusion

À notre connaissance, aucun programme ayant comme sujet la sensibilisation et l'éducation sur l'intimidation adapté pour des élèves présentant une déficience intellectuelle existe. Ce projet de recherche permet d'ouvrir la voie sur de futures pistes d'intervention par rapport à l'intimidation pour cette clientèle. Il permet aux enseignants, aux éducateurs et aux psychoéducateurs de travailler les habiletés sociales et les relations interpersonnelles à l'aide d'ateliers de sensibilisation et d'éducation sur l'intimidation pour les élèves présentant une déficience intellectuelle. Celui-ci a été présenté durant les heures de classe et il s'est bien intégré à la matière enseignée durant l'année scolaire. Avec certains ajustements et une révision de ce qui est présenté ou de la manière de le présenter, ces ateliers pourraient être utilisés dans les écoles lors des cours sur les habiletés sociales. De plus, étant donné que le sujet de l'intimidation est d'actualité dans le système scolaire Québécois, il serait important d'accorder du temps en classe pour aborder ce sujet. Aussi, les ateliers pourraient être adaptés et présentés en individuel avec des élèves vivant des situations d'intimidation réelles à l'école. Cela permettrait aux éducateurs et aux éducatrices de travailler auprès des élèves à l'aide d'un outil de sensibilisation et d'intervention adapté, concret et applicable dans leur réalité. Une présentation en individuel permettrait aussi aux intervenants d'adapter le contenu à la réalité que vit l'élève concerné. Ainsi,

les situations d'intimidation pourraient être présentées de manière à refléter ce que le jeune vit et d'adapter les moyens à utiliser selon ce qui est disponible à son école. Cette option d'individualiser l'intervention a été explorée, mais elle n'était pas applicable à cause du temps restreint durant la présentation des ateliers qui était d'une période scolaire (environ 45 minutes par atelier). Malgré qu'aucune donnée ne montre cela, il est remarqué que l'adaptation du contenu présenté durant les ateliers afin de faciliter la compréhension pour les élèves présentant une déficience intellectuelle a été bénéfique. Effectivement, l'adaptation de termes plus compliqués, le recours à des pictogrammes et des images pour les activités et l'utilisation de situations concrètes ont facilité les apprentissages. Les ateliers pourraient être adaptés selon le niveau de déficience intellectuelle de la clientèle. Par exemple, il serait possible de travailler plus souvent avec des situations concrètes d'intimidation telle que des jeux de rôles. En effet, celles-ci pourraient être plus faciles à comprendre et permettraient d'effectuer un meilleur apprentissage. Finalement, il est possible de dire que l'implantation de ces ateliers a permis une sensibilisation des participants à l'intimidation. Par ailleurs, les résultats obtenus au test de connaissances montrent que des apprentissages ont été effectués. Les ateliers pourraient donc être minimalement utilisés, durant les heures de cours, afin de sensibiliser les élèves à l'intimidation. Étant donné que le sujet de l'intimidation est très médiatisé au niveau des milieux scolaires, il serait important de développer des ateliers ayant comme thème l'intimidation pour les clientèles plus vulnérables comme les personnes qui présentent une déficience intellectuelle. Ces ateliers seraient à adapter pour ce type de clientèle afin de leur offrir des défis leur permettant de faire plus d'apprentissages en lien avec le phénomène de l'intimidation.

Références

- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), (2018). Definition of intellectual disability. Repéré à <http://aaid.org/intellectual-disability/definition>
- American Psychiatric Association (2015). DSM-5 : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (5e éd.). Elsevier Masson, Issy-Les-Moulineaux 2015.
- Bear, G.G., Mantz, L.S., Glutting, J.J. Yang, C., and Boyer D.E. (2015) Differences in Bullying Victimization Between Students With and Without Disabilities. *School Psychology Review*, 44(1), pp. 98-116.
- Björkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles*, 30, 177–188.
- Blake et al. (2016). Predictors of bully victimization in students with disabilities : A longitudinal examination using a national data set. *Journal of disability policy studies*, 26(4), 199-208.
- Christensen, L. L., Fraynt, R. J., Neece, C. L., & Baker, B. L. (2012). Bullying adolescents with intellectual disability. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 5, 49–65.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66(3), 710–722.
- Institut national de santé publique du Québec, (2018). Ampleur des comportements d'agression et de victimisation en milieu scolaire québécois. Repéré à <https://www.inspq.qc.ca/rapport-quebecois-sur-la-violence-et-la-sante/la-violence-en-milieu-scolaire-et-les-defis-de-l-education-la-socialisation/ampleur-des-comportements-d-agression-et-de-victimisation-en-milieu-scolaire-quebecois>
- Kristensen, S. M., & Smith, P. K. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44(5), 479-488.
- Mayes, S. D., Calhoun, S. L., Baweja, R., & Mahr, F. (2015). Maternal ratings of bullying and victimization: Differences in frequencies between psychiatric diagnoses in a large sample of children. *Psychological Reports*, 116, 710–722.
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (2013). *Programme CAPS : information à l'intention des parents*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Feuillet_CAPS_fr.pdf
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (2019). *Programme CAPS*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/programme-educatif-caps-competences-axees-sur-la-participation-sociale/>

- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (2019). *Programme DÉFIS*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/defis-demarche-educative-favorisant-lintegration-sociale-enseignement-secondaire/?no_cache=1&cHash=61f9b75860140403bc4f9ee3527216f3
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (2019). *Programmes d'études et progression des apprentissages*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/programmes-detudes/>
- Molcho, M., Craig, W., Due, P., Pickett, W., Harel-Fisch, Y., & Overpeck, M. (2009). Cross-national time trends in bullying behaviour 1994–2006: findings from Europe and North America. *International journal of public health, 54*(2), 225-234.
- Morrison, J. (1995). *DSM-IV made easy: The clinician's guide to diagnosis*. New York, NY, US: Guilford Press
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1996). *The Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/247979482_The_Olweus_BullyVictim_Questionnaire
- Olweus, D. (2012) Cyberbullying: An overrated phenomenon?. *European Journal of Developmental Psychology, 9*(5), 520-538.
- Olweus, D. (2013). School Bullying: development and some important challenges. *The annual review of clinical psychology, 9*, 751-780.
- Publications Québec (2019). *Loi sur l'instruction publique*. Repéré à <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/l-13.3>
- Regroupement pour la Trisomie 21 (2019). *Qu'est-ce que la trisomie 21*. Repéré à <https://trisomie.qc.ca/a-propos/quest-ce-que-la-trisomie-21/>
- Reiter, S. & Lapidot-Lefler, N. (2007). Bullying among special education students with intellectual disabilities: differences in social adjustment and social skills. *Intellectual and developmental disabilities, 45*(3), 174-181.
- Rose, C. A., Simpson, C. G., & Moss, A. (2015). The bullying dynamic: Prevalence of involvement among a large-scale sample of middle and high school youth with and without disabilities. *Psychology in the Schools, 52*, 515–531.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence, 22*, 453–59.

- Swearer, S. M., Wang, C., Maag, J. W., Siebecker, A. B., & Frerichs, L. J. (2012). Understanding the bullying dynamic among students in special and general education. *Journal of School Psychology, 50*, 503–520.
- World Health Organization (2019). *Definition: intellectual disability*. Repéré à <http://www.euro.who.int/en/health-topics/noncommunicable-diseases/mental-health/news/news/2010/15/childrens-right-to-family-life/definition-intellectual-disability>
- Zeedyk S.M., Rodriguez, G., Tipton, L.A., Baker, B.L. & Blacher J. (2014). Bullying of youth with autism spectrum disorder, intellectual disability, or typical development: Victim and parent perspectives. *Research in Autism Spectrum Disorders, 8*, 1173-1183.
- Zic, A. & Igric, L. (2001). Self-assessment of relationships with peers in children with intellectual disability. *Journal of intellectual disability research, 45*(3), 202-211.

Annexe n°1 : certificat éthique, notes d'information et consentements

Annexe n°1A : première page du certificat éthique



Formulaire de demande de certificat d'éthique pour un projet de recherche impliquant des données sur des sujets humains

Date de dépôt du formulaire : 2019-01-15 13:53	Déposé par : Nagano, Semiweb
Date d'approbation du projet par le CER : 2017-11-13	Identifiant Nagano : 2748
Numéro(s) de projet : 2018-98, 2748	Formulaire : F1a - 98
Statut du formulaire : Autorisé pour la recherche	

Section A: Identification

- Vous devez vous assurer d'avoir rempli le formulaire «DÉCLARATION ÉTHIQUE D'UN PROJET DE RECHERCHE», et ce, AVANT de remplir le présent formulaire.**

Est-ce que vous avez rempli le formulaire de déclaration éthique ?

- Est-ce que le projet est sous la responsabilité d'un autre établissement.**

Est-ce que le projet de recherche à déjà fait l'objet d'une évaluation éthique?

- Veillez indiquer le titre complet du projet de recherche.**

Quel est le titre du projet?

Implantation, évaluation de l'implantation et des effets d'ateliers de sensibilisation et d'éducation à l'intimidation pour des élèves présentant une déficience intellectuelle

- Indiquez le nom du chercheur responsable à l'UQO**

Qui est le chercheur principal de ce projet à l'UQO?

Liboiron Leclair, Maxime

- Veillez sélectionner le type de chercheur qui correspond à la situation du chercheur principal.**

Le chercheur principal est :

- Veillez inscrire ici votre programme d'études.**

Annexe n°1B : note d'information et consentement pour les parents

Note d'information

Recherche : Implantation et évaluation d'ateliers d'éducation et de sensibilisation à l'intimidation auprès d'élèves présentant une déficience intellectuelle

Chers parents,

Nous souhaitons solliciter la participation de votre enfant à une recherche réalisée dans le cadre d'un mémoire de maîtrise en psychoéducation à l'Université du Québec en Outaouais (UQO) sous la supervision du professeur Christophe Maïano. Son objectif est de proposer des ateliers d'éducation et de sensibilisation à l'intimidation auprès d'élèves présentant une déficience intellectuelle, d'évaluer leur implantation et leurs effets.

Ces ateliers seront proposés chaque semaine pendant 30 à 45 minutes sur une durée totale de 10 semaines. Ils se dérouleront dans l'école de votre enfant et ils seront animés par Maxime Liboiron Leclair, étudiant à la maîtrise en Psychoéducation, ou par un étudiant de psychoéducation en stage à l'école de votre enfant, avec l'appui d'un enseignant et/ou d'un intervenant de l'école. Les différents apprentissages seront réalisés grâce à des exercices et des jeux qui seront adaptés au niveau de compréhension et d'autonomie de votre enfant.

La participation de votre enfant à ces ateliers est importante, car elle lui permettra d'apprendre: (a) ce qu'est l'intimidation; (b) pourquoi on peut être intimidé; (c) qui les élèves peuvent être dans une situation d'intimidation; (d) les endroits où il pourrait être intimidé; (e) comment il peut se sentir s'il est intimidé; (f) à identifier les différentes formes d'intimidation; et (g) quelle conduite il doit tenir s'il vit ou s'il est témoin d'une situation d'intimidation.

Si vous acceptez que votre enfant participe à cette recherche, vous devez signer un formulaire de consentement.

Une fois votre consentement obtenu, votre enfant sera sollicité pour participer à cette recherche. S'il accepte, il devra lui aussi signer un formulaire de consentement et participer à chacun des ateliers. Avant et après tous les ateliers, votre enfant devra répondre à un questionnaire visant à savoir ce qu'il connaît sur l'intimidation, ce qu'il a aimé et ce qu'il a trouvé facile et difficile durant les d'ateliers. Afin de faciliter sa compréhension, le questionnaire sera imagé et chaque question lui sera posée verbalement.

La participation de votre enfant à cette recherche se fait sur une base volontaire et aucune compensation financière n'est accordée. Même après nous avoir donné votre accord, il vous sera possible, pour vous et votre enfant, de retirer votre consentement à tout moment. Les données recueillies lors des ateliers sont entièrement anonymes et confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à l'identification de votre enfant. Les données recueillies et les formulaires de consentements seront conservés dans un classeur sous clé dans un local de recherche situé au campus de l'UQO, à Saint-Jérôme. Ces données seront conservées pour une durée de 5 ans et seront ensuite détruites. Elles seront utilisées dans le cadre du mémoire de Maxime Liboiron Leclair et elles serviront à l'amélioration des ateliers d'éducation et de sensibilisation à l'intimidation pour les élèves présentant une déficience intellectuelle. Une fois la recherche terminée, un résumé des résultats généraux vous sera transmis par courrier, via l'école de votre enfant.

Pour tous renseignements supplémentaires sur cette recherche, vous pouvez contacter : Maxime Liboiron Leclair, étudiant à la maîtrise en Psychoéducation à l'Université du Québec en Outaouais (libm02@uqo.ca)



5, rue Saint-Joseph, Saint-Jérôme (Québec) Canada J7Z 0B7
 Téléphone : 450-530-7616
 www.uqo.ca/saint-jerome

Formulaire de consentement du parent

Titre : Implantation et évaluation d'ateliers d'éducation et de sensibilisation à l'intimidation auprès d'élèves présentant une déficience intellectuelle

Responsable : Maxime Liboiron Leclair – étudiant à la maîtrise à l'Université du Québec en Outaouais, Département de psychoéducation. Christophe Mañano– Professeur et superviseur de cette recherche

Nous souhaitons solliciter la participation de votre enfant à une recherche réalisée dans le cadre d'un mémoire de maîtrise en psychoéducation à l'Université du Québec en Outaouais (UQO) sous la supervision du Professeur Christophe Mañano. Cette recherche a été approuvée par le *comité d'éthique de la recherche de l'UQO*. Son objectif est de proposer des ateliers d'éducation et de sensibilisation à l'intimidation pour des élèves présentant une déficience intellectuelle, d'évaluer leur implantation et leurs effets.

Ces ateliers seront proposés chaque semaine pendant 30 à 45 minutes sur une durée totale de 10 semaines. Ils se dérouleront dans l'école de votre enfant et ils seront animés par Maxime Liboiron Leclair, étudiant à la Maîtrise en Psychoéducation, ou par un étudiant de psychoéducation en stage à l'école de votre enfant, avec l'appui d'un enseignant et/ou d'un intervenant de l'école. Les différents apprentissages seront réalisés grâce à des exercices et des jeux adaptés au niveau de compréhension et d'autonomie de votre enfant. Les activités proposées dans le cadre de ces ateliers se feront en groupe. Un cahier d'activité avec des pictogrammes et des matériaux visuels (par exemple : une présentation PowerPoint, des pictogrammes, des images, etc.) sera utilisé pour faciliter la compréhension de votre enfant. Le cahier d'activités permettra également à votre enfant d'avoir un outil de référence en lien avec l'intimidation et les conduites à tenir face à ce phénomène.

La participation de votre enfant à ces ateliers est importante, car elle lui permettra d'apprendre: (a) ce qu'est l'intimidation; (b) pourquoi on peut être intimidé; (c) qui il peut être dans une situation d'intimidation; (d) les endroits où il pourrait être intimidé; (e) comment il peut se sentir s'il est intimidé; (f) à identifier les différentes formes d'intimidation; et (g) quelle conduite il doit tenir s'il vie ou s'il est témoin d'une situation d'intimidation.

Si vous acceptez que votre enfant participe à cette recherche, vous devez signer un formulaire de consentement. **Une fois votre consentement obtenu**, votre enfant sera rencontré par l'étudiant responsable de cette recherche pour solliciter sa participation et obtenir son consentement. Lors de cette rencontre, l'étudiant responsable de cette recherche lui expliquera la raison de sa participation et ce qui est attendu de sa part. Les informations contenues dans la note d'information et dans le formulaire de consentement lui seront présentées à partir d'une présentation imagée utilisant des pictogrammes et des mots adaptés à son niveau de compréhension. Tout au long de cette présentation, le responsable de cette recherche s'assurera qu'il comprend ce qui lui est présenté

Si votre enfant accepte de participer à cette recherche, il devra lui aussi signer un formulaire de consentement. Il devra participer à chacun des ateliers et répondre avant et après chacun des ateliers à un questionnaire visant à savoir ce qu'il connaît sur l'intimidation, ce qu'il a aimé et ce qu'il a trouvé facile ou difficile durant les ateliers. Ce questionnaire sera imagé, adapté à son niveau de compréhension, et chaque question lui sera posée verbalement.

La participation de votre enfant à cette recherche se fait sur une base volontaire et aucune compensation financière n'est accordée. Même après nous avoir donné votre accord, il vous sera possible, pour vous et votre enfant, de retirer votre consentement à tout moment. Les données recueillies lors des ateliers sont entièrement anonymes et confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à l'identification de votre enfant. La confidentialité des données recueillies dans le cadre de ce projet de recherche sera assurée conformément aux lois et règlements applicables

dans la province de Québec et aux règlements et politiques de l'Université du Québec en Outaouais*. Les données recueillies et les formulaires de consentement seront conservés dans un classeur sous clé dans un local de recherche situé au campus de l'UQO, à Saint-Jérôme. Ces données seront conservées pour une durée de 5 ans et seront ensuite détruites. Elles seront utilisées dans le cadre du mémoire de Maxime Liboiron Leclair et elles serviront à l'amélioration des ateliers d'éducation et de sensibilisation à l'intimidation pour les élèves présentant une déficience intellectuelle.

Une fois la recherche terminée, un résumé des résultats généraux vous sera transmis par courrier, via l'école de votre enfant. Toutefois, si durant les ateliers, des observations nous amènent à penser que votre enfant vit de l'intimidation, nous vous en informerons et nous informerons les intervenants de l'école et/ou son ou ses enseignants. Par ailleurs, il est très peu probable, mais tout de même possible que votre enfant vive un inconfort lors des ateliers (par exemple: de la gêne, de la tristesse, etc.). Si cela se produit, il/elle a la possibilité de se retirer de la classe, ou d'interrompre l'atelier en cours. Un enseignant ou un intervenant se rendra disponible pour accompagner l'élève hors de la classe. Il lui sera aussi conseillé, de vous en parler ou d'en parler à un intervenant ou un enseignant de l'école. Si votre enfant devait être amené à porter des gestes dangereux (par exemple, des coups de poings ou de pieds) envers les autres élèves participant aux ateliers et intervenants, ou s'il porte des gestes dangereux envers lui-même (mutilation grave), il devra être retiré définitivement des ateliers. L'intervenant et/ou l'enseignant présent interviendra également auprès de lui, afin d'assurer sa sécurité et celle des autres élèves. Si votre enfant devait être retiré définitivement des ateliers, vous en serez informé par courrier par le responsable de cette recherche.

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements qui vous ont été transmis concernant la participation de votre enfant à cette recherche. La participation de votre enfant doit se faire sur une base éclairée et si vous avez des questions concernant cette recherche n'hésitez pas à contacter par courriel Maxime Liboiron Leclair, étudiante à la Maîtrise en Psychoéducation à l'Université du Québec en Outaouais (libm02@uqo.ca) ou le Professeur Christophe Maïano (christophe.maiano@uqo.ca). Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de cette recherche, il vous est également possible de communiquer avec André Durivage, président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais. Téléphone : 1-800-567-1283, poste 1781; Courriel : comite.ethique@uqo.ca.

«Après avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation et celle de mon enfant, j'appose ma signature signifiant que j'accepte que mon enfant participe à cette recherche. » Le formulaire doit être signé en deux exemplaires et vous devez en conserver une copie.

Prénom et nom de votre enfant : _____

Votre prénom et nom : _____

Signature du parent : _____ Date : _____

Prénom et nom de l'étudiant : Maxime Liboiron Leclair

Signature de l'étudiant : _____ Date : _____

Si votre enfant est en garde partagée, l'approbation des deux parents quant à la participation de l'enfant à la recherche est nécessaire.

Signature du parent : _____ Date : _____

*«Notamment à des fins de contrôle, et de vérification, vos données de recherche pourraient être consultées par le personnel autorisé de l'UQO, conformément au Règlement relatif à l'utilisation des ressources informatiques et des télécommunications».

Annexe n°1C : note d'information et consentement pour l'enseignant

Note d'information

Recherche : Implantation et évaluation d'ateliers d'éducation et de sensibilisation à l'intimidation auprès d'élèves présentant une déficience intellectuelle

Chers enseignants ou intervenants,

Nous souhaitons solliciter votre participation à l'implantation et à l'évaluation d'ateliers d'éducation et de sensibilisation à l'intimidation auprès d'élèves présentant une déficience intellectuelle.

Ces ateliers seront proposés chaque semaine pendant 30 à 45 minutes sur une durée totale de 10 semaines. Ils se dérouleront dans votre école et ils seront animés par Maxime Liboiron Leclair, étudiant à la maîtrise en Psychoéducation, ou par un étudiant de psychoéducation en stage à l'école de votre enfant. Les ateliers permettront aux élèves d'apprendre : (a) ce qu'est l'intimidation; (b) pourquoi on peut être intimidé; (c) qui les élèves peuvent être dans une situation d'intimidation; (d) les endroits où ils pourraient être intimidés; (e) comment ils peuvent se sentir s'ils sont intimidés; (f) à identifier les différentes formes d'intimidation; et (g) quelles conduites ils doivent tenir s'ils vivent ou s'ils sont témoins d'une situation d'intimidation. Ces différents apprentissages seront réalisés grâce à des exercices et des jeux adaptés au niveau de compréhension et d'autonomie des élèves.

Votre participation à cette recherche est importante. Dans un premier temps, elle consistera à participer aux ateliers pour supporter l'animateur dans ses interventions auprès des élèves. Votre très grande connaissance des élèves facilitera l'instauration d'un climat de travail propice aux apprentissages, et elle permettra à l'animateur de mieux répondre à leurs besoins et de mieux intervenir auprès des élèves. Dans un second temps, elle consistera à répondre lors de chaque atelier à un court questionnaire sur la compréhension par les élèves du contenu des ateliers, et sur la planification des ateliers. **Si vous acceptez de participer à cette recherche**, vous devrez signer un formulaire de consentement.

Votre participation à cette recherche se fait sur une base volontaire et aucune compensation financière n'est accordée. Il vous sera possible de retirer votre consentement à tout moment, et ce, sans aucun préjudice. Les données recueillies lors des ateliers sont entièrement anonymes et confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Les questionnaires seront codifiés et ne comporteront aucun renseignement personnel permettant de vous identifier. Les données recueillies et les formulaires de consentement seront conservés dans un classeur sous clé dans un local de recherche situé au campus de l'UQO, à Saint-Jérôme. Ces données seront conservées pour une durée de 5 ans et seront ensuite détruites. Elles seront utilisées dans le cadre du mémoire de Maxime Liboiron Leclair et elles serviront à l'amélioration des ateliers d'éducation et de sensibilisation à l'intimidation pour les élèves présentant une déficience intellectuelle. Une fois la recherche terminée, un résumé des résultats généraux vous sera transmis par courrier, via l'école dans laquelle vous travaillez.

Pour tous renseignements supplémentaires sur cette recherche, vous pouvez contacter: Maxime Liboiron Leclair, étudiant à la maîtrise en Psychoéducation à l'Université du Québec en Outaouais (libm02@uqo.ca)



5, rue Saint-Joseph, Saint-Jérôme (Québec) Canada J7Z 0B7
 Téléphone : 450-530-7616
 www.uqo.ca/saint-jerome

Formulaire de consentement de l'enseignant ou de l'intervenant

Titre : Implantation et évaluation d'ateliers d'éducation et de sensibilisation à l'intimidation auprès d'élèves présentant une déficience intellectuelle

Responsable : Maxime Liboiron Leclair – étudiant à la maîtrise à l'Université du Québec en Outaouais, Département de psychoéducation. Christophe Maïano – Professeur et superviseur de cette recherche

Nous souhaitons solliciter votre participation à une recherche réalisée dans le cadre d'un mémoire de maîtrise en psychoéducation à l'Université du Québec en Outaouais (UQO) sous la supervision du Professeur Christophe Maïano. Cette recherche a été approuvée par le *Comité d'éthique de la recherche de l'UQO*. Son objectif est de proposer des ateliers d'éducation et de sensibilisation à l'intimidation pour des élèves présentant une déficience intellectuelle, d'évaluer leur implantation et leurs effets.

Plus spécifiquement, l'objectif de ces ateliers est de permettre aux élèves d'apprendre: (a) ce qu'est l'intimidation; (b) pourquoi on peut être intimidé; (c) qui les élèves peuvent être dans une situation d'intimidation; (d) les endroits où ils pourraient être intimidés; (e) comment ils peuvent se sentir s'ils sont intimidés; (f) à identifier les différentes formes d'intimidation; et (g) quelles conduites ils doivent tenir s'ils vivent ou s'ils sont témoins d'une situation d'intimidation. Ces ateliers sont d'une durée de 30 à 45 minutes chacun et ils seront proposés une fois par semaine pendant 10 semaines. Ils se dérouleront dans votre école et ils seront animés par Maxime Liboiron Leclair, étudiant à la maîtrise en Psychoéducation, ou par un étudiant de psychoéducation en stage à l'école. Ces différents apprentissages seront réalisés grâce à des exercices et à des jeux qui seront adaptés au niveau de compréhension et d'autonomie des élèves. Les activités proposées dans le cadre de ces ateliers se feront en groupe. Un cahier d'activités avec des pictogrammes et du matériel visuel (par exemple : une présentation PowerPoint, des pictogrammes, des images, etc.) sera utilisé pour faciliter la compréhension des élèves. Le cahier d'activités permettra également à l'élève d'avoir un outil de référence en lien avec l'intimidation et les conduites à tenir face à ce phénomène.

Dans un premier temps, les parents des élèves seront contactés pour obtenir leur consentement quant à la participation de leur enfant à cette recherche. Ensuite, les élèves dont les parents auront donné leur consentement seront rencontrés pour solliciter leur participation et obtenir leur consentement. Lors de cette rencontre, l'étudiant responsable de cette recherche leur expliquera la raison de leur participation et ce qui est attendu de leur part. Les informations contenues dans la note d'information et dans le formulaire de consentement leur seront présentées à partir d'une présentation imagée utilisant des pictogrammes et des mots adaptés à leur niveau de compréhension. Tout au long de cette présentation, le responsable de cette recherche s'assurera qu'ils comprennent ce qui leur est présenté.

Votre participation à cette recherche est importante. Dans un premier temps, elle consistera à participer aux ateliers pour supporter l'animateur dans ses interventions auprès des élèves. Votre très grande connaissance des élèves facilitera l'instauration d'un climat de travail propice aux apprentissages, et elle permettra à l'animateur de mieux répondre à leurs besoins et de mieux intervenir auprès des élèves. Dans un second temps, elle consistera à répondre lors de chaque atelier à un court questionnaire sur la compréhension par les élèves du contenu des ateliers, et sur la planification des ateliers. **Si vous acceptez de participer à cette recherche**, vous devrez signer un formulaire de consentement.

*«Notamment à des fins de contrôle, et de vérification, vos données de recherche pourraient être consultées par le personnel autorisé de l'UQO, conformément au Règlement relatif à l'utilisation des ressources informatiques et des télécommunications».

Votre participation à cette recherche se fait sur une base volontaire et aucune compensation financière n'est accordée. Il vous sera possible de retirer votre consentement à tout moment, et ce, sans aucun préjudice. Les données recueillies lors des ateliers sont entièrement anonymes et confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Les questionnaires seront codifiés et ne comporteront aucun renseignement personnel permettant de vous identifier. La confidentialité des données recueillies dans le cadre de ce projet de recherche sera assurée conformément aux lois et règlements applicables dans la province de Québec et aux règlements et politiques de l'Université du Québec en Outaouais*. Les données recueillies et les formulaires de consentements seront conservés dans un classeur sous clé dans un local de recherche situé au campus de l'UQO, à Saint-Jérôme. Ces données seront conservées pour une durée de 5 ans et seront ensuite détruites. Elles seront utilisées dans le cadre du mémoire de Maxime Liboiron Leclair et elles serviront à l'amélioration des ateliers d'éducation et de sensibilisation à l'intimidation pour les élèves présentant une déficience intellectuelle. Une fois la recherche terminée, un résumé des résultats généraux vous sera transmis par courrier, via l'école dans laquelle vous travaillez.

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements qui vous ont été transmis concernant votre participation à cette recherche. Votre participation doit se faire sur une base éclairée et si vous avez des questions concernant cette recherche n'hésitez pas à contacter par courriel Maxime Liboiron Leclair, étudiant responsable (*libm02@uqo.ca*) ou le Professeur Christophe Maïano (*christophe.maiano@uqo.ca*). Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de cette recherche, il vous est également possible de communiquer avec André Durivage, président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais. Téléphone : 1-800-567-1283, poste 1781; Courriel : *comite.ethique@uqo.ca*.

« Après avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation, j'appose ma signature signifiant que j'accepte de participer à cette recherche ». Le formulaire doit être signé en deux exemplaires et vous devez en conserver une copie.

Votre prénom et nom : _____

Votre Signature : _____ Date : _____

Prénom et nom de l'étudiant : Maxime Liboiron Leclair

Signature de l'étudiant : _____ Date : _____

*«Notamment à des fins de contrôle, et de vérification, vos données de recherche pourraient être consultées par le personnel autorisé de l'UQO, conformément au Règlement relatif à l'utilisation des ressources informatiques et des télécommunications».

Annexe n°1D : note d'information et consentement pour l'élève

Note d'information

Recherche : Implantation et évaluation d'ateliers d'éducation et de sensibilisation à l'intimidation auprès d'élèves présentant une déficience intellectuelle

Bonjour,

Nous voulons t'inviter à participer à une recherche approuvée par le Comité d'éthique de la recherche de l'UQO. Cette recherche va être utilisée pour faire un travail de maîtrise en psychoéducation, à l'Université du Québec en Outaouais (UQO), par Maxime Liboiron Leclair. L'université c'est comme ton école, mais pour les adultes. Mon Professeur c'est Christophe Maïano.

Dans cette recherche, nous allons te proposer de participer à des activités. Dans ces activités, nous allons apprendre :

- ce qu'est l'intimidation;
- pourquoi on peut être intimidé;
- qui tu peux être dans une situation d'intimidation;
- les endroits où on peut être intimidé;
- comment tu peux te sentir si tu es intimidé;
- à identifier les différentes formes d'intimidation;
- ce que tu dois faire si tu vis ou si tu es témoin d'une situation d'intimidation.

Les activités auront lieu à ton école et seront réalisées une fois par semaine, pendant 30 à 45 minutes, pendant 10 semaines. Elles seront animées par Maxime Liboiron Leclair, étudiant à l'Université, ou par un étudiant de psychoéducation en stage à l'école de votre enfant. Un enseignant et/ou un intervenant de ton école que tu connais sera aussi présent pendant les activités.

Ta participation aux activités est très importante, car tu vas apprendre : (a) ce qu'est l'intimidation; (b) pourquoi on peut être intimidé; (c) qui tu peux être dans une situation d'intimidation; (d) les endroits tu peux être intimidé; (e) comment tu peux te sentir si tu es intimidé; (f) à identifier des situations d'intimidation; et (g) à savoir ce que tu dois faire si tu vis ou si tu es témoin d'une situation d'intimidation. Pour t'aider, nous allons faire plusieurs activités, par exemple des dessins et des jeux de rôles.

Tout d'abord, nous avons demandé à tes parents s'ils acceptaient que tu participes à cette recherche. Tes parents ont accepté que tu participes à cette recherche. Maintenant, **si tu acceptes de participer à cette recherche**, tu devras d'abord signer un formulaire de consentement et ensuite participer à chacune des activités. Chaque semaine, après les activités, nous allons également te demander de répondre à un questionnaire. Cela va nous permettre de savoir ce que tu as aimé et ce que tu as trouvé facile ou difficile dans les activités. Un adulte te lira les questions et il y aura des images pour t'aider à comprendre.

C'est toi qui choisis si tu veux participer oui ou non à cette recherche. Aucune récompense ne te sera donnée si tu participes. Les activités t'apprendront ce qu'est l'intimidation, pourquoi on peut être intimidé, qui tu peux être dans une situation d'intimidation, les endroits où on peut être intimidé, comment tu peux te sentir si tu es intimidé, les différentes formes d'intimidation et ce que tu dois faire si tu vis ou si tu es témoin d'une situation d'intimidation. Aussi, tu peux décider d'arrêter de participer à la recherche, n'importe quand.

Ce que tu vas faire et dire pendant les activités et dans les questionnaires confidentiel. Cela veut dire que ce que tu diras restera entre nous. Pour garder la confidentialité, les questionnaires auxquels tu vas répondre resteront gardés dans un classeur barré situé au campus de l'UQO à Saint-Jérôme. Les questionnaires seront gardés pour une durée de 5 ans et seront ensuite détruits. Seuls Maxime et son Professeur auront accès aux questionnaires. Les informations que l'on va trouver vont ensuite être utilisées dans le travail scolaire de Maxime. Ces informations vont aussi permettre d'améliorer les ateliers.

Si tu as des questions, tu peux contacter : Maxime Liboiron Leclair, étudiant à la maîtrise en Psychoéducation (libm02@uqo.ca).



5, rue Saint-Joseph, Saint-Jérôme (Québec) Canada J7Z 0B7
 Téléphone : 450-530-7616
 www.uqo.ca/saint-jerome

Formulaire de consentement de l'élève

Titre : Implantation et évaluation d'ateliers d'éducation et de sensibilisation à l'intimidation auprès d'élèves présentant une déficience intellectuelle

Responsable : Maxime Liboiron Leclair – étudiant à la maîtrise à l'Université du Québec en Outaouais, Département de psychoéducation. Christophe Mañano – Professeur et superviseur de cette recherche

Nous voulons t'inviter à participer à une recherche approuvée par *le Comité d'éthique de la recherche de l'UQO*. Cette recherche va être utilisée pour faire un travail de maîtrise en psychoéducation, à l'Université du Québec en Outaouais (UQO), par Maxime Liboiron Leclair. L'université c'est comme ton école, mais pour les adultes. Le Professeur de Maxime est Christophe Mañano.

Ta participation aux activités est très importante. Dans cette recherche, nous allons te proposer de participer à des activités. Dans ces activités, nous allons apprendre :

- ce qu'est l'intimidation;
- pourquoi on peut être intimidé;
- qui tu peux être dans une situation d'intimidation;
- les endroits où on peut être intimidé;
- comment tu peux te sentir si tu es intimidé;
- à identifier les différentes formes d'intimidation;
- ce que tu dois faire si tu vis ou si tu es témoin d'une situation d'intimidation.

Les activités auront lieu à ton école et seront réalisées une fois par semaine, pendant 30 à 45 minutes, pendant 10 semaines. Ils se dérouleront dans ton école et ils seront animés par Maxime Liboiron Leclair, étudiant à l'Université, ou par un étudiant de psychoéducation en stage à ton école. Un enseignant et/ou un intervenant de ton école que tu connais sera aussi présent pendant les activités. Pour t'aider, nous allons faire plusieurs activités, par exemple des dessins et des jeux de rôles. Tout d'abord, nous avons demandé à tes parents s'ils acceptaient que tu participes à cette recherche, et ils ont dit « Oui ». Maintenant, **si tu acceptes de participer à cette recherche**, tu vas devoir toi aussi signer un formulaire de consentement. Ensuite, tu devras participer à chacune des activités. Avant et après chacune des activités on te demandera de répondre à un questionnaire. Tes réponses nous permettront de savoir ce que tu as aimé et ce que tu as trouvé facile ou difficile dans les activités. Un adulte te lira les questions et il y aura des images pour t'aider à comprendre.

C'est toi qui choisis si tu veux participer « oui » ou « non » à cette recherche. Aucune récompense ne te sera donnée si tu participes. Aussi, tu peux décider d'arrêter de participer à la recherche, n'importe quand.

Ce que tu vas faire et dire pendant les activités et dans les questionnaires restera confidentiel. Cela veut dire que ce que tu diras restera entre nous. Pour garder la confidentialité, les questionnaires auxquels tu vas répondre resteront gardés dans un classeur barré situé au campus de l'UQO à Saint-Jérôme. Les questionnaires seront gardés pour une durée de 5 ans et seront ensuite détruits. La confidentialité des données recueillies dans le cadre de cette recherche sera assurée conformément aux lois et règlements applicables dans la province de Québec et aux règlements et politiques de l'Université du Québec en Outaouais*. Donc, que tu dis est protégé par des lois du Québec et de l'université de Maxime.

*«Notamment à des fins de contrôle, et de vérification, vos données de recherche pourraient être consultées par le personnel autorisé de l'UQO, conformément au Règlement relatif à l'utilisation des ressources informatiques et des télécommunications».

Seuls Maxime et son Professeur auront accès aux questionnaires. Les informations que l'on va trouver vont ensuite être utilisées dans le travail scolaire de Maxime. Ces informations vont aussi permettre d'améliorer les ateliers.

Toutefois, si durant les activités, tu vis un inconfort, que tu te sens triste ou en colère ou si nous remarquons que tu ne vas pas bien, nous devons en parler à tes parents, ou à un enseignant et/ou intervenant de ton école pour pouvoir demander de l'aide. Aussi, si tu fais mal aux autres élèves ou aux adultes, ou si tu te fais mal à toi-même, tu ne pourras pas continuer à participer aux activités.

Si tu signes ce formulaire, cela veut dire que tu as compris ce qui est écrit dans ce document. Par contre, si tu ne comprends certains éléments, n'hésite pas à poser des questions à tes parents, tes enseignants et/ou intervenants ou aux gens qui seront là pour te donner des informations sur la recherche. Si tu as des questions, tu peux contacter : Maxime Liboiron Leclair, l'étudiant à la maîtrise en Psychoéducation (libm02@uqo.ca), son Professeurs Christophe Maïano (christophe.maiano@uqo.ca) ou André Durivage, le président du comité d'éthique de la recherche à l'Université du Québec en Outaouais (Téléphone : 1 800-567-1283, courriel : comite.ethique.uqo.ca).

« Après avoir compris ce qui est écrit dans ce document, je signe ce formulaire pour dire que j'accepte de participer à cette recherche. »

Le formulaire doit être signé en deux exemplaires et tu dois en conserver une copie

Ton prénom et nom : _____

Signature de l'élève: _____ Date : _____

Prénom et nom de l'étudiant : Maxime Liboiron Leclair

Signature de l'étudiant : _____ Date : _____

Annexe n°1E : exemples de la présentation imagée du consentement pour l'élève

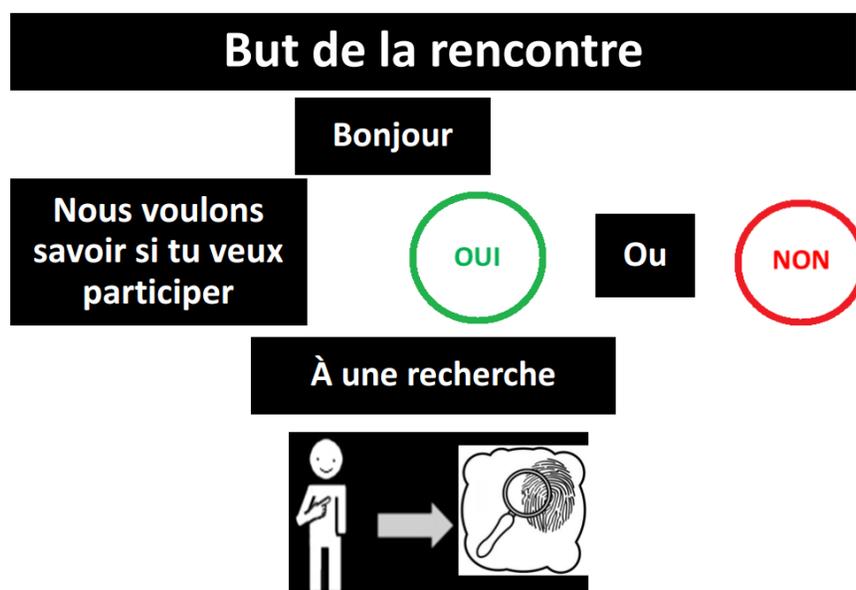


Figure 5. Page n° 1 de la présentation imagée du consentement pour l'élève

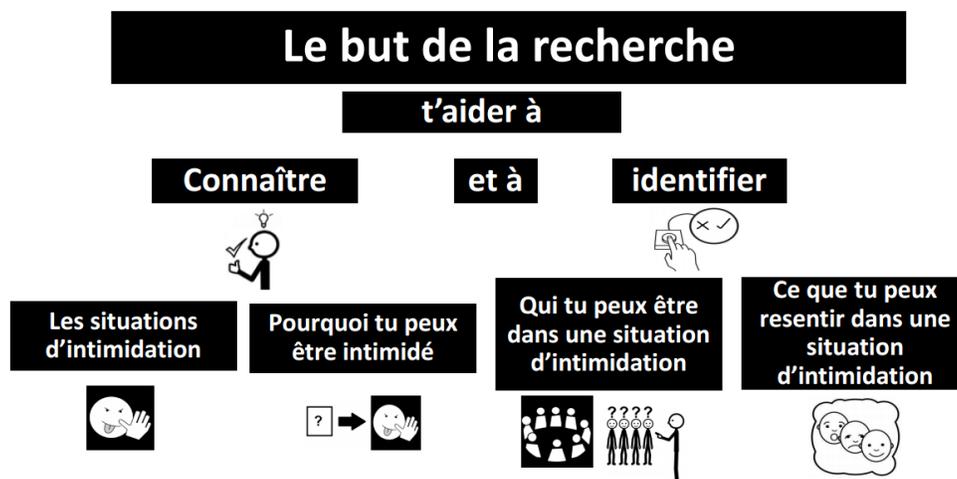


Figure 6. Page n° 3 de la présentation imagée du consentement pour l'élève



Figure 7. Page n^o 11 de la présentation imagée du consentement pour l'élève

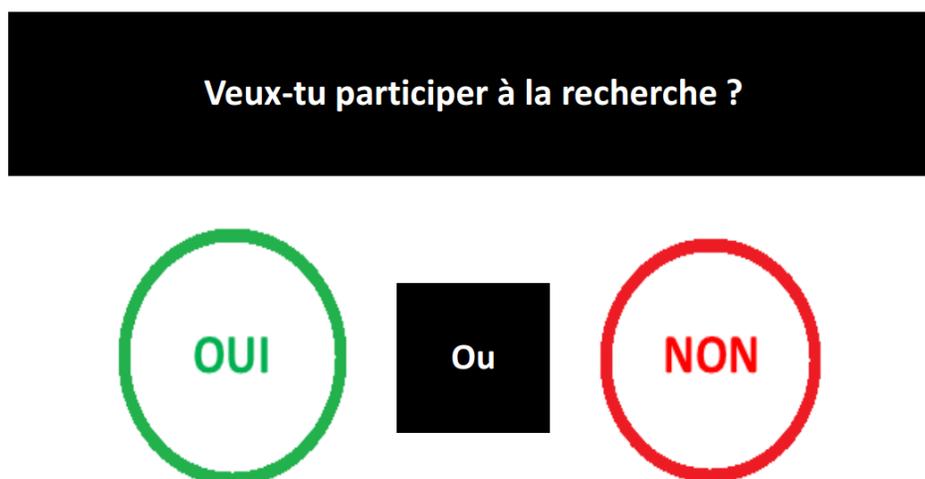


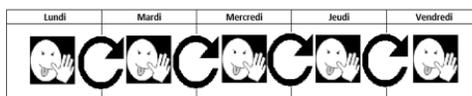
Figure 8. Page n^o 14 de la présentation imagée du consentement pour l'élève

Annexe n°2 : exemple de l'atelier n° 1 présenté aux élèves

L'intimidation

Atelier #1: Définition

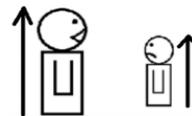
Qu'est-ce que c'est l'intimidation?



C'est lorsqu'un élève est souvent embêté et



dérangé (c'est-à-dire crier dessus, se faire frapper, etc.)



par un ou plusieurs élèves qui veulent le pouvoir sur lui

Qu'est-ce que c'est l'intimidation?



- Répétition

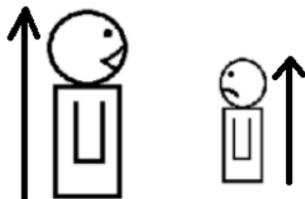


- Ça veut dire que ça arrive très souvent

Qu'est-ce que c'est l'intimidation?



- Plus de pouvoir

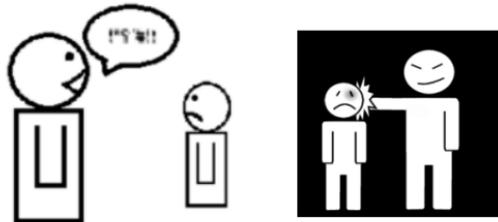


- L'élève qui intimide est plus fort et veut prendre le dessus sur l'autre.

Qu'est-ce que c'est l'intimidation?



- Embêter et déranger l'autre



- Cela veut dire que l'intimidateur veut nuire à un autre élève ou veut le blesser.

Exercices

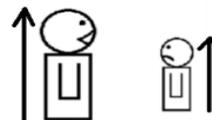
Dans cette image, quelle est cet élément de l'intimidation? (tu dois encercler une seule réponse).



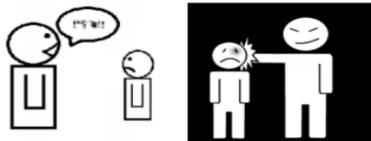
La répétition



Plus de pouvoir

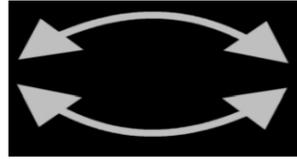


Embêter et déranger l'autre



Exercices

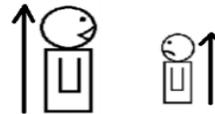
Dans cette image, quel est cet élément de l'intimidation? (tu dois encercler une seule réponse).



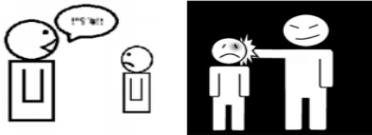
La répétition



Plus de pouvoir



Embêter et déranger l'autre



Exercices

Dans cette image, quel est cet élément de l'intimidation? (tu dois encercler une seule réponse).



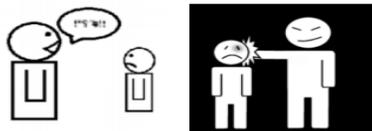
La répétition



Plus de pouvoir

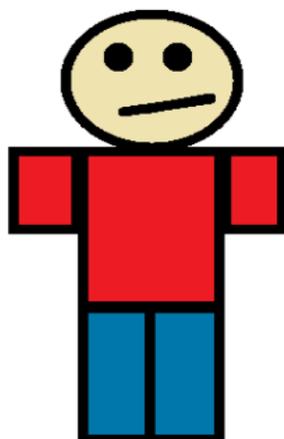


Embêter et déranger l'autre



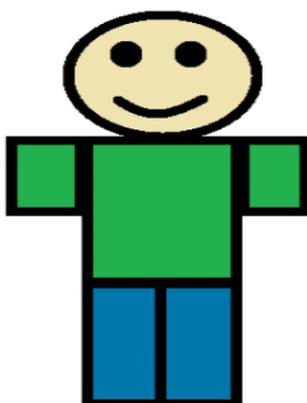
Rougeau - L'intimidateur

Rougeau est un élève qui intimide les autres élèves.



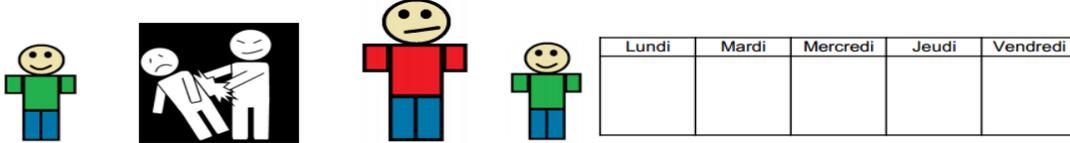
Vertu - La victime

Vertu est un élève qui se fait intimider par Rougeau.



Étude de cas

À l'école, Vertu se fait bousculer par Rougeau qui est plus grand que lui à tous les jours. Est-ce que c'est de l'intimidation? Si oui ou si non, pourquoi?



La répétition					Plus de pouvoir				
<p>Embêter et déranger l'autre</p>					<p>Toutes ces réponses (répétition, rapport de force, embêter et déranger l'autre)</p>				

Bravo!

- Tu as bien travaillé aujourd'hui!
- Des questions?
- Bonne fin de semaine!



Annexe n°3 : questionnaires pour l'évaluation de l'implantation et l'évaluation des effets

Annexe n°3A : exemples de questions du questionnaire de connaissances sur l'intimidation (évaluation des effets)

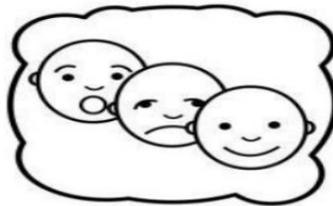
À l'école, Rougeau fait souvent trébucher Vertu. De quelle forme d'intimidation s'agit-il? (Tu dois encercler une seule réponse).



<p>Cyberintimidation</p>	<p>Intimidation verbale</p>
<p>Intimidation relationnelle</p>	<p>Intimidation physique</p>

Figure 9. Question n° 1 du questionnaire de connaissances sur l'intimidation

À l'école, pendant la récréation, Vertu se fait souvent exclure des activités. Selon toi, qu'est-ce que peut ressentir Vertu? (Tu dois encercler une seule réponse).



<p>Triste</p>	<p>Heureux</p>
<p>Surpris</p>	<p>Indécis</p>

Figure 10. Question n° 13 du questionnaire de connaissances sur l'intimidation

Annexe n°3B : exemples de questions du questionnaire d'appréciation et sur le niveau de difficulté des activités des ateliers de l'atelier n° 1 (évaluation de l'implantation)

Comment as-tu trouvé l'activité sur la définition de l'intimidation?

Pas du tout aimé Pas aimé Un peu aimé Beaucoup aimé

Très difficile Difficile Facile Très facile

Figure 11. Question n° 1 du questionnaire d'appréciation et du niveau de difficulté de l'atelier n° 1

Comment as-tu trouvé les exercices?

Pas du tout aimé Pas aimé Un peu aimé Beaucoup aimé

Très difficile Difficile Facile Très facile

Figure 12. Question n° 2 du questionnaire d'appréciation et du niveau de difficulté de l'atelier n° 1

Exercices	
Au cours de l'activité :	Fréquence
13. Combien de fois l'animateur a-t-il été sollicité pour de l'aide parce qu'un élève n'avait pas compris?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
14. Combien de fois l'animateur a-t-il dû répéter une consigne parce qu'elle n'était pas comprise?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
15. Combien de fois l'animateur a-t-il dû changer les mots ou reformuler une consigne parce qu'elle n'était pas comprise?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
16. Combien d'élèves ont participé à l'activité ?	
17. Combien d'élèves ont réussi à réaliser l'activité ?	
18. Combien d'élèves ont posé des questions parce qu'ils n'avaient pas compris?	
Étude de cas	
Au cours de l'activité :	Fréquence
19. Combien de fois l'animateur a-t-il été sollicité pour de l'aide parce qu'un élève n'avait pas compris?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
20. Combien de fois l'animateur a-t-il dû répéter une consigne parce qu'elle n'était pas comprise?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
21. Combien de fois l'animateur a-t-il dû changer les mots ou reformuler une consigne parce qu'elle n'était pas comprise?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
22. Combien d'élèves ont participé à l'activité ?	
23. Combien d'élèves ont réussi à réaliser l'activité ?	
24. Combien d'élèves ont posé des questions parce qu'ils n'avaient pas compris?	

Annexe n°3D : questionnaire sur la planification de l'atelier n° 1 (évaluation de l'implantation)

Grilles sur la planification des ateliers (animateur ou co-animateur)

Atelier #1 : L'intimidation en général : définition

Consignes : Vous trouverez ci-dessous huit énoncés concernant la durée de chaque activité proposés lors de l'atelier. Veuillez indiquer, s'il-vous-plaît, pour chacun des énoncés la durée de réalisation de chaque activité.

Activités	Durée
1. Présentation de l'animateur (Qui suis-je?) :	minutes
2. Présentation des participants (Qui es-tu?) :	minutes
3. Test d'évaluation des connaissances :	minutes
4. Qu'est-ce que l'intimidation (définition)?:	minutes
5. Exercices (2) :	minutes
6. Études de cas (1) :	minutes
7. Récompense :	minutes

Consignes : Vous trouverez ci-dessous six questions concernant le niveau de participation, de compréhension des élèves et l'animation des activités. Après l'atelier, veuillez, s'il-vous-plaît, répondre aux questions en cochant la réponse appropriée. Si vous cochez « non » à une ou plusieurs questions, veuillez s'il-vous-plaît, expliquer pourquoi.

	Réponses		
1. Les élèves ont-ils suivi les consignes de l'animateur pour réaliser les activités?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	Si non, veuillez expliquer pourquoi :
2. L'animateur a-t-il utilisé des mots compréhensibles pour les élèves?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	Si non, veuillez expliquer pourquoi :

3. L'animateur a-t-il utilisé des situations d'intimidations apportées par les élèves?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Ne s'applique pas
4. Les exercices ont-ils été correctement réalisés par les élèves?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	Si non, veuillez expliquer pourquoi :
5. Les études de cas ont-elles été correctement réalisées par les élèves?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	Si non, veuillez expliquer pourquoi :

Consignes : Vous trouverez ci-dessous cinq questions concernant le local dans lequel s'est déroulé l'atelier. Après l'atelier, veuillez, s'il-vous-plaît, répondre aux questions en cochant la réponse appropriée. Si vous cochez « non » à une ou plusieurs questions, veuillez s'il-vous-plaît, expliquer pourquoi.

	Réponses		
1. Les supports visuels ont-ils aidé à la compréhension des consignes par les élèves?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	Si non, veuillez expliquer pourquoi :
2. Les supports visuels ont-ils aidé à la compréhension du contenu par les élèves?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	Si non, veuillez expliquer pourquoi :
3. La réalisation des activités était-elle plus facile en groupe ou en individuel?	<input type="checkbox"/> Groupe	<input type="checkbox"/> Individuelle	
4. Le local dans lequel s'est déroulé l'atelier était-il trop petit?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	Si non, veuillez expliquer pourquoi :

5. Le local dans lequel s'est déroulé l'atelier était-il trop grand?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	Si non, veuillez expliquer pourquoi :
6. L'éclairage du local dans lequel s'est déroulé l'atelier était-il suffisant?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Trop clair	<input type="checkbox"/> Trop sombre
7. L'organisation des tables a-t-elle facilité la réalisation des activités?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	Si non, veuillez expliquer pourquoi :

Annexe n°4

Tableau A1

Moyennes de l'appréciation des activités selon chaque forme d'activité et selon chaque thème d'atelier

Activités	Atelier	Atelier	Atelier	Atelier	Atelier	Atelier	Atelier	Atelier	Atelier	Atelier
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	\bar{X}									
Théorie définition de l'intimidation	3,55	3,75	3,46	3,73	3,83					
Théorie de l'atelier		3,75	3,38	3,64	3,83	3,54	3,91	3,5	3,58	3,36
Exercices	3,69	3,75	3,38	3,64	3,83	3,69	3,91	3,58	3,92	3,36
Étude de cas	3,38	3,58	3,69	3,64	3,58	3,69	3,82	3,33	3,75	3,64

Tableau A2

Moyennes du niveau de difficulté des activités selon chaque forme d'activité et selon chaque thème d'atelier

Activités	Atelier	Atelier	Atelier	Atelier	Atelier	Atelier	Atelier	Atelier	Atelier	Atelier
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	\bar{X}									
Théorie définition de l'intimidation	3,38	3,42	2,85	3,09	3,4167					
Théorie de l'atelier		3,42	3,08	2,91	3,17	2,85	3,27	2,83	3,42	2,73
Exercices	3,08	3,17	3,08	2,91	3,17	2,77	3,27	2,67	3,17	3,09
Étude de cas	3,15	3,25	3,15	3,36	3,33	3,31	3,27	2,83	3,25	3,27