

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN TRAVAIL SOCIAL

PAR
NATALIE BEAUDET

**Les élèves témoins de violence physique et d'intimidation à l'école
Leur motivation et leur capacité d'agir**

Octobre 2020

SOUS LA DIRECTION DE MONSIEUR JACQUES L. BOUCHER

Sommaire

Au Québec, les nombreuses campagnes de sensibilisation contre la violence physique et l'intimidation en milieu scolaire invitent les témoins à réagir et à intervenir d'une quelconque façon soit en dénonçant, en interpellant l'agresseur, en exprimant son désaccord à voix haute ou de d'autres manières. Ce mémoire de maîtrise vise à comprendre ce qui motive les témoins de violence scolaire à intervenir pour venir en aide aux victimes et s'ils se sentent aptes à le faire en toute sécurité. L'objectif comporte également une visée interventionniste à savoir s'il est réaliste et prudent d'encourager les témoins à intervenir. L'étude cherche également à comprendre la dynamique sociale du milieu scolaire afin de mieux accompagner les témoins, les outiller et les protéger.

Ce mémoire de maîtrise met donc l'accent sur le vécu des témoins de violence dans les milieux scolaires de la grande région de Gatineau. Il s'agit d'une recherche de nature qualitative basée sur une enquête faite auprès de dix enfants âgés entre 11 et 15 ans (5^e année du primaire à la 2^e année du secondaire) et de deux intervenantes en milieu scolaire. Pour leur part, les écoles ont été choisies en fonction de la diversité socioéconomique de leur clientèle.

La richesse des témoignages a permis non seulement de mieux comprendre le vécu et la réalité des témoins de violence scolaire mais également les rouages complexes de leurs réactions. Ils nous ont appris de quelle manière s'articule la dynamique sociale des milieux scolaires et comment elle s'exprime à travers une échelle de popularité. Les témoignages nous révèlent que le tempérament propre à chaque individu, l'éducation qu'il a reçue et les influences auxquelles il adhère positionnent chacun des élèves dans l'organisation sociale informelle du milieu. Ce positionnement, dit « populaire », devient en quelque sorte l'indicateur qui légitime ou non le témoin à réagir. Cependant, la totalité

des témoignages des participants nous a également révélé que le lien affectif qu'ils entretiennent avec la victime les pousse spontanément à déroger à leur niveau de légitimité à intervenir.

Les informations qui ressortent de cette étude permettent de questionner le bien-fondé de certaines campagnes du gouvernement et des institutions scolaires concernant la sécurité des jeunes témoins. Cependant, ces nouvelles connaissances permettront peut-être d'envisager d'autres approches plus sécuritaires ou d'accompagner davantage les témoins en fonction de leur réalité.

Table des matières

Sommaire	ii
Liste des sigles et abréviations	viii
Remerciements	
Introduction.....	1
CHAPITRE I.....	3
1. Problématique.....	4
1.1 Les formes d'intimidation.....	5
1.2 L'étendue du problème d'intimidation.....	6
1.2.1 Les victimes	6
1.2.2 Les agresseurs.....	7
1.2.3 Les témoins	7
1.2.4 Conséquences de l'intimidation.....	11
1.3 Les facteurs de risques et de protection de l'intimidation	13
1.3.1 Les facteurs personnels et physiques	13
1.3.2 Habilités sociales	14
1.3.3 Les facteurs interpersonnels.....	15
1.3.4 Les facteurs environnementaux.....	16
1.4 L'intervention.....	20
1.4.1 Les initiatives du milieu.....	21
1.4.2 La stratégie gouvernementale	23
1.4.3 Projet de loi n°56 et les initiatives de soutien	24
CHAPITRE II.....	26
2. Cadre théorique	27
2.1 Cadre d'analyse	28
2.2 Opérationnalisation et dimensions de la recherche	30
2.2.1 Le caractère personnel ou individuel.....	30
2.2.2 La dynamique des groupes.....	30
2.2.3 La perception de soutien	31

2.2.4 Le cadre institutionnel (PAPTV)	32
2.2.5 L'influence parentale	32
2.3 Schématisation des dimensions de recherche.....	33
CHAPITRE III	34
3. Méthodologie	35
3.1 Choix méthodologiques	36
3.2 Collecte des données.....	37
3.3 Analyse des données.....	41
3.4 L'éthique.....	43
CHAPITRE IV	45
4. Présentation des résultats de recherche	46
4.1 Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école (PAPTV).....	46
4.1.1 Synthèse de l'état de situation en matière de violence et d'intimidation	49
4.1.2 Les enjeux prioritaires	50
4.1.3 Les composantes du plan d'action PAPTV	51
4.2 Témoins de violence physique	56
4.2.1 Les sentiments et réactions des témoins à la violence physique.....	56
4.2.2 Les facteurs motivateurs et dissuasifs de l'intervention par rapport à la violence physique.....	63
4.2.3 Les réactions d'adaptation stratégiques	65
4.3 Témoins d'intimidation.....	67
4.3.1 Sentiments et réactions des témoins face à l'intimidation verbale.....	68
4.3.2 Les facteurs de motivation et dissuasifs d'intervention dans les situations d'intimidation	74
4.3.3 Les réactions d'adaptation stratégique	76
4.4 Témoins d'intimidation de groupe	78
4.4.1 Sentiments et réactions des témoins d'intimidation par le groupe	81
4.4.2 Les facteurs motivants et dissuasifs d'intervention.....	86
4.4.3 Les réactions d'adaptation stratégiques	88

4.5 Les facteurs de risque et de protection liés au phénomène de la violence et de l'intimidation.....	89
4.5.1 Les facteurs de protection et de risque pour les témoins.....	90
4.5.2 Le facteur de popularité	92
4.6 L'influence parentale	96
4.6.1 Les recommandations parentales faites aux enfants	97
4.7 La perception des témoins par rapport aux services scolaires	98
4.7.1 La confiance allouée aux intervenants des milieux scolaires.....	98
4.7.2 L'efficacité et la confidentialité des services.....	99
4.7.3 La sensibilisation offerte.....	101
4.8 En résumé	102
CHAPITRE V.....	105
5. Discussion et analyse.....	106
5.1 Analyse des positions émotionnelles et des attitudes réactionnelles que suscitent la violence physique et l'intimidation chez les témoins.	106
5.2 Analyse du sentiment de compétence des témoins en lien avec le rang social qu'ils occupent.	115
5.3 Analyse des plans d'action pour prévenir et traiter la violence dans les écoles (PAPTV).....	119
5.4 Les liens avec les objectifs de la recherche et les recommandations.....	120
CONCLUSION	128
RÉFÉRENCES.....	134
ANNEXE A	141
Demande d'accès à l'information.....	141
ANNEXE B.....	143
Demande de collaboration aux directions des établissements scolaires	143
ANNEXE C.....	147
Formulaires d'informations et de participation volontaire.....	147
ANNEXE D	157
Questionnaires d'entrevues	157

ANNEXE E 163
Grille d'analyse des données 163

Liste des sigles et abréviations

CNPC : Centre national de prévention du crime

CSSS : Centre de santé et des services sociaux

ÉLDEQ : Étude longitudinale du développement des enfants du Québec

MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

OCPVE : l'Observatoire canadien pour la prévention de la violence à l'école

PAPTV : Plan d'Action pour Prévenir et Traiter la Violence à l'école

PARC : Programme d'autocontrôle, de résolution de problèmes et de compétence sociale

TDA : Trouble déficitaire de l'attention

TDAH : Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactif

TTS : Technicienne en travail social

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier mon directeur de recherche, monsieur Jacques L. Boucher, pour son incroyable soutien, ses précieux conseils et sa grande générosité. Il fut pour moi un phare et un pilier inestimable. Je désire également souligner la contribution dévouée de madame Geneviève Pagé, professeure au Département de travail social à l'Université du Québec en Outaouais, ainsi que celle de madame Catherine Lanaris, professeure au Département des sciences de l'éducation. Je tiens à les remercier toutes deux d'avoir si généreusement accepté la lourde tâche d'évaluer ce mémoire et de l'avoir fait avec autant de pertinence.

Je souhaite aussi remercier les directions des institutions scolaires primaires et secondaires qui m'ont généreusement ouvert les portes de leurs établissements et m'ont offert leur soutien. Je remercie tout particulièrement les élèves participants qui ont accepté si généreusement de me faire confiance et de me livrer leurs expériences et leur vécu souvent très douloureux. Leur participation fut inestimable et fort enrichissante en termes de nouvelles connaissances.

Finalement, je ne peux passer sous silence le soutien et les encouragements incommensurables de mon époux Éric Remy et de nos trois enfants qui ont souvent dû se priver de leur maman. Leur soutien fut essentiel à l'aboutissement de ce projet.

Introduction

Le phénomène de la violence physique et de l'intimidation scolaires ébranle sérieusement le milieu de l'éducation depuis plusieurs années. Violence et intimidation sont sur toutes les lèvres et pour cause. Ce phénomène donne lieu à des souffrances durables et à une panoplie de difficultés considérables allant de la perte d'estime personnelle au suicide, en passant par la dépression et le décrochage scolaire entre autres. Toutes les parties en sont affectées. Les victimes et leurs parents vivent peur et inquiétudes, certains agresseurs s'enfoncent dans la délinquance et les témoins se sentent souvent coupables et déchirés à l'idée de devoir ou non intervenir ou dénoncer.

Cependant, les recherches des dernières années et les différentes initiatives ont non seulement permis de mettre en évidence les coûts humains et sociaux qui s'y rattachent, mais en sont également venus à la conclusion qu'on ne peut agir efficacement contre la violence en ciblant de façon séparée les élèves, les institutions, les familles, etc. Ces nouvelles connaissances et plusieurs événements dramatiques fortement médiatisés ont donné lieu à de nouvelles initiatives étatiques reposant sur des approches plus systémiques et écosystémiques de prévention et d'intervention.

C'est ainsi qu'en février 2012, le gouvernement a annoncé la mise sur pied d'une « *stratégie de mobilisation de la société québécoise à la lutte contre la violence et l'intimidation* », visant à responsabiliser toutes personnes, touchées de près ou de loin par ce phénomène. Parmi elles, on retrouve les élèves témoins à qui on propose des outils d'intervention et une campagne de sensibilisation médiatique les invitant à devenir des « héros ordinaires » en s'interposant. C'est précisément sur ce dernier point que repose l'objet de cette recherche.

Après avoir fait une description du problème, ce projet propose de porter un regard sur le vécu des élèves témoins afin de mieux comprendre ce qu'implique une telle demande

des autorités scolaires et gouvernementales et de voir de quelle façon il est possible de les accompagner dans un cheminement de responsabilisation à travers le modèle théorique proposé par Dan Olweus (1999). Ce dernier propose aux établissements une stratégie de mobilisation générale contre les violences entre élèves. Il existe des recherches plus récentes certes, mais elles ne bénéficient pas du recul que nous offrent les recherches de Dan Olweus qui s'intéresse au sujet des violences scolaires depuis les années 1970 et qui ont été rigoureusement évaluées.

Pour ce faire, nous avons privilégié une approche qualitative, par le biais d'un guide d'entrevue semi-directif, afin de favoriser le contact humain avec les témoins et dans le but de ne rien perdre de la richesse de leurs témoignages. Nous avons également cru bon de procéder à l'analyse des plans d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école (PAPTV) d'une des commissions scolaires de la région de l'Outaouais afin de mesurer la place accordée aux témoins et la manière dont ils sont soutenus par les écoles. Finalement, nous avons procédé à l'analyse des données recueillies, avant de les comparer au modèle théorique de Dan Olweus (1999), qui a été utilisé comme cadre théorique pour analyser les résultats.

CHAPITRE I

1. Problématique

Bien que l'on ait longtemps considéré la violence physique et l'intimidation entre les enfants comme un phénomène normal, voire un passage obligé et formateur de l'enfance (Voors, 2003 et Rincon-Robichaud, 2003), il est scientifiquement reconnu de nos jours que le développement des enfants est au contraire nourri de saines relations avec leurs pairs. Or, lorsque ces relations sont synonymes de violence, d'intimidation ou de victimisation, les conséquences sont souvent désastreuses. C'est pourquoi, ces dernières années, une importante mobilisation pancanadienne et québécoise s'attaque au phénomène de la violence dans les écoles pour tenter de résoudre ce problème (MELS, 2009, aujourd'hui appelé le MEES). De nombreux efforts de concertation sont mis en place pour supporter le réseau scolaire. À lui seul, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) avant de devenir le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), a apporté un soutien financier de 16,8 millions de dollars sur trois ans, soit de 2008 à 2011, pour mettre en place un plan d'action afin de lutter contre la violence et favoriser un climat sain et sécuritaire dans les écoles du Québec (MELS/MEES 2009). Puis, de 2015 à 2018, un autre plan d'action a vu le jour sous le titre : «*Ensemble contre l'intimidation, une responsabilité partagée; plan d'action concerté pour prévenir et contrer l'intimidation*». Cette fois, l'objectif consiste à étendre le plan d'action à l'ensemble des milieux sociaux et non plus seulement aux établissements scolaires. Ce plan d'action vise, entre autres, à faire la promotion de rapports égalitaires, de comportements civiques et de la cybercitoyenneté à travers une campagne sociétale. (Gouvernement du Québec, 2015).

Cependant, aujourd'hui encore, les chercheurs ne s'entendent pas sur une définition commune de la violence (Debarbieux, 2016). La principale difficulté qu'ils rencontrent est d'en établir les limites, car non seulement ce qui détermine si un comportement est socialement acceptable ou non dépend de facteurs culturels mais, en plus, ces facteurs

culturels sont constamment questionnés au fur et à mesure qu'évoluent les valeurs et les normes sociales (Debarbieux, 2016; Sécurité publique du Canada, 2011; MELS, 2009). Cependant, les différents auteurs s'entendent sur certains points incontournables pour pouvoir définir l'intimidation : exposition répétée d'un enfant à des actes de violence par une ou plusieurs personnes, déséquilibre réel ou perçu des rapports de force entre la victime et l'agresseur, actions perpétrées avec l'intention de faire du mal et finalement le fait que ces actions peuvent prendre plusieurs formes (Olweus, 1999 ; MELS, 2009 ; Sécurité publique du Canada, 2011 ; Debarbieux, 2016).

1.1 Les formes d'intimidation

Bien que les termes puissent varier quelque peu d'un écrit à un autre, les différentes recherches s'entendent pour identifier trois grandes formes d'intimidation, soit l'intimidation physique, verbale et non verbale. Chacune d'elles comprend plusieurs formes d'agressions possibles (Olweus, 1999; Bélanger, Janosz, Archambault et Riberdy, 2010; Gouvernement du Québec, 2018).

Généralement plus pratiquée par les garçons, l'intimidation physique est caractérisée par des actes de violence directe tels que des coups de poing, des coups de pied, des bousculades, des croche-pieds, etc. (Gouvernement du Québec, 2018; Robichaud, 2003). Ces agressions physiques peuvent même, dans certains cas, être armées (Gouvernement du Québec, 2018; Bélanger et al. 2010). En général, elles sont cependant plus visibles et beaucoup plus faciles à repérer pour les intervenants des milieux scolaires (Robichaud, 2003 ; Olweus, 1999).

De son côté, l'intimidation verbale se manifeste généralement par des paroles blessantes, menaçantes ou réductrices à l'endroit de la victime. Elle a pour objectif de peiner, rabaisser, ridiculiser, blâmer ou menacer la victime. À titre d'exemple, il peut s'agir de

surnom ou de paroles méchantes et humiliantes, de bruits dévalorisants comme « yeurk! », de menaces ou d'invectives, etc. (Gouvernement du Québec, 2018; Robichaud, 2003).

Finalement, l'intimidation non verbale et plus indirecte a pour caractéristique d'être beaucoup plus sournoise et plus difficile à détecter. Plus présente chez les filles, elle vise surtout l'exclusion sociale par le biais de gestes ou d'expressions faciales de rejet, de calomnies, de trahison de la confiance, de rumeurs, de destruction de la réputation, etc. Depuis l'avènement des médias sociaux, ce type de violence s'est étendu à ce que les recherches qualifient de cyber intimidation (Gouvernement du Québec, 2018; Beaumont, Leclerc, Frenette, 2018).

1.2 L'étendue du problème d'intimidation

Une étude réalisée par l'Organisation mondiale de la santé qui s'est penchée sur le phénomène de l'intimidation dans le monde a classé le Canada au centre d'une liste peu enviable de 35 pays par ordre d'importance aux prises avec ce problème (CNPC, 2011).

1.2.1 Les victimes

Au primaire, un acte d'intimidation se produit toutes les sept minutes dans la cour d'école alors qu'on en compte un aux vingt-cinq minutes en salle de classe (CNPC, 2011). Au Canada, on estime que 10% des garçons et 7% de filles rapportent être victimes d'intimidation à au moins deux reprises, sur une période de 5 jours (Labbé, 2009). Cette violence atteindrait un sommet entre 9 et 14-15 ans (Robichaud, M.G.R., 2003 ; Olweus, 1999 ; Labbé, 2009). Cependant, au secondaire et particulièrement au secondaire IV et V, l'intimidation diminue de moitié (Olweus, 1999; Gouvernement du Québec, 2018).

D'autres données nous informent que 45% des garçons subiraient de la violence physique comparativement à 21% des filles, alors que la violence indirecte toucherait 72% de filles comparativement à 63% des garçons (CNPC, 2011). Toutefois, il a été démontré par Perry

et son équipe, en 1988, que l'intimidation physique diminuait au secondaire alors que l'intimidation verbale semble se maintenir dans le temps (Labbé, 2009).

1.2.2 Les agresseurs

Toujours selon les données canadiennes, au primaire, 15% des élèves avouent s'être livrés à des actes d'intimidation et, de ce nombre, 9% des agresseurs ont dit s'en prendre à leurs victimes toutes les semaines. Toujours selon les mêmes données, au secondaire, c'est 11% des élèves qui affirment s'en prendre à un pair de façon hebdomadaire (CNPC, 2011).

Une différence notable existe chez les agresseurs selon les sexes et les groupes d'âge. Le tableau 1, ci-dessous, résume ces données et nous permet de constater, non seulement un niveau supérieur de violence chez les garçons, mais également la quantité d'agresseurs, garçons et filles, selon le groupe d'âge.

Tableau 1

Pourcentage des agresseurs selon l'âge et le sexe

	Filles	Garçons
Niveau primaire (4 à 11 ans)	9%	14%
1er cycle du secondaire (11 à 13 ans)	23%	42%
2^e cycle du secondaire (14 à 17-18 ans)	21%	41%

Source : (CNPC, 2011)

1.2.3 Les témoins

Chez les élèves témoins d'intimidation, on peut remarquer une différence notable entre l'empathie éprouvée par les témoins, le désir d'intervenir et la réalité. Quand on demande aux élèves ce qu'ils feraient comme témoins d'intimidation, 98,2% des élèves se disent empathiques envers les victimes et sont d'avis qu'il faut les défendre (Labbé, 2009).

Cependant, si on se penche sur les recherches du Centre national de prévention du crime du Canada (CNPC), nous apprenons que seulement 41% des pairs témoins d'actes d'intimidation affirment tenter d'intervenir en faveur des victimes chez les élèves du primaire et du premier cycle du secondaire. De ce nombre, les élèves de secondaire I et II étaient moins enclins à aider les victimes. Mais il y a pire, car, dans les faits, seulement 11% à 19% des témoins ont réellement tenté d'intervenir en faveur de la victime d'intimidation (CNPC, 2011). Cela s'explique peut-être par le fait que plus les élèves sont témoins de violence, moins ils se sentent en sécurité et plus ils sont affectés par des difficultés d'ordre psychologique (Janosz, Pascal, et Galand, 2012 ; Kubiszewski, 2016 ; Pena Ibarra, 2015).

Plus préoccupant encore, 31% des témoins ont admis qu'ils prendraient part à l'intimidation d'un pair qu'ils n'aiment pas (CNPC, 2011). Pourtant, une étude menée par Hawkings, Pepler et Craig en 2001 démontre que 88% des actes d'intimidation se produisent devant témoins et que, lorsqu'un pair intervient directement, le 2/3 des agressions cessent en moins de 10 secondes (MELS, 2012). Une autre étude révèle qu'au primaire 65,2% des élèves affirment être témoins de violence entre pairs plusieurs fois par semaine contre 58% au secondaire (Levasseur et Desbiens, 2014). Tout porte à croire que ces données statistiques ne sont pas étrangères aux efforts déployés par le gouvernement du Québec et le réseau scolaire pour inciter les élèves témoins d'actes de violence à intervenir en faveur des victimes et à dénoncer les agresseurs. Bien qu'une telle demande nous parait risquée pour certains témoins, plusieurs recherches affirment que les écoles doivent utiliser les témoins comme levier pour réduire les violences scolaires (Kubiszewski, 2016; Janosz et al., 2018; Levasseur et Desbiens, 2014; Levasseur, 2017). Dans les faits, très peu d'écrits scientifiques se sont intéressés au vécu expérientiel des témoins de violence scolaire (violence physique ou intimidation). Plusieurs auteurs reconnaissent cependant que ces derniers peuvent être affectés par leur vécu de témoins

et qu'ils se sentent souvent impuissants (Beaumont et al., 2015; Kubiszewski, 2016; Janosz et al., 2008; Janosz et al., 2018; Levasseur et Desbiens, 2014; Levasseur, 2017). D'ailleurs, la définition de témoin que nous offre le guide d'intervention à l'attention des écoles secondaires de la Colombie-Britannique tient compte des effets pervers que comporte l'expérience d'être témoin en les définissant comme suit: «Toute personne, ou tout groupe de personnes, qui assiste à un acte de harcèlement ou d'intimidation ou qui en subit les conséquences sans être directement impliqué à titre d'agresseur ou de victime.» (Ministry of Education and Ministry of Public Safety and Solicitor General, 2001, p.9).

Les écrits font ressortir quatre types de témoins. Le premier est **l'assistant**. Il n'est pas l'initiateur de l'agression, mais y participe une fois l'agression débutée. Le second est **le supporteur**. Ce dernier ne participera pas à l'agression, mais l'encouragera. Le troisième est **le témoin passif**. Il se caractérise par son inaction. Il n'encouragera (sauf par son inaction), ni ne découragera pas l'agression. Et finalement, nous avons **le défenseur**. C'est celui qui interviendra en faveur de la victime et tentera de mettre fin à l'agression (Levasseur, 2017; Labbé, 2009; Pena Ibarra, 2015; Rincon-Robichaud, 2003). Les trois premiers types de témoins ont des réactions qui renforcent le comportement de l'agresseur à différents degrés. Seul le défenseur peut espérer avoir un impact positif sur les actes d'intimidation (Levasseur, 2017; Kubiszewski, 2016; Labbé, 2009; Pena Ibarra, 2015; Rincon-Robichaud, 2003). Mais comme nous l'avons vu précédemment, de 11% à 19% seulement des témoins adoptent la position du défenseur (CNPC, 2011).

D'après Levasseur et Desbiens, si les premiers témoins choisissent d'assister les agresseurs, c'est pour améliorer leur propre statut social alors que la réaction des témoins supporteurs et passifs s'explique par la légitimation des violences scolaires par le biais des croyances normatives de ces témoins (2014). Ces croyances normatives s'expliqueraient à leur tour par le désengagement moral des jeunes face au respect des

règles sociales, aux obligations morales, aux conventions du groupe de pairs et de l'école et aux préférences individualistes (Levasseur, 2017; Debarbieux, 2016). Une désensibilisation émotive des témoins envers la violence est susceptible d'engendrer des comportements agressifs chez ces derniers ainsi que de l'agitation, de l'impulsivité et de la désobéissance (Janosz et al., 2018; Kubiszewski, 2016; Janosz et al., 2008).

À l'inverse, les témoins **défenseurs** seraient animés par une conscience morale leur permettant de différencier le bien du mal et d'ainsi être plus empathiques à la situation des victimes (Levasseur, 2017; Kubiszewski, 2016). Cependant, pour qu'un témoin défenseur intervienne en faveur d'une victime, il devra d'abord se positionner face à cette situation aversive et mesurer le degré de dangerosité afin d'assurer sa propre sécurité (Kubiszewski, 2016). Ainsi, même si les témoins défenseurs portent en eux des valeurs morales, ce sera d'abord le contexte social qui leur permettra de les mettre en pratique ou non (Levasseur, 2017). Si les témoins jugent que le contexte social n'est pas favorable à une intervention, ils se plieront aux conduites agressives qu'ils assumeront être consensuelles au sein du groupe (Levasseur et Desbiens, 2014).

Puisque les témoins défenseurs sont plus sensibles à la douleur des autres, ils sont également plus sujets à vivre ce que Kubiszewski (2016) appelle une co-victimisation des actes de violence dont ils sont témoins par le biais du sentiment empathique qu'ils éprouvent pour la victime. Cette conscience empathique envers la souffrance qu'ils perçoivent chez les victimes finit par les faire craindre plus que les non-témoins d'être victime à leur tour et les expose à une détresse psychologique (anxiété, insécurité, symptômes dépressifs) et à un désengagement scolaire (Kubiszewski, 2016; Janosz et al., 2018; Janosz et al., 2008). Plus ces témoins sont exposés aux violences scolaires, plus leur détresse sera grande (Levasseur, 2017; Kubiszewski, 2016; Janosz et al., 2018 et Janosz et al., 2008). Janosz et son équipe (2018), arrivent à la conclusion que les conséquences vécues

par les témoins sont très similaires à celles vécues par les victimes et que les témoins devraient bénéficier de la même attention que celle portée aux agresseurs et aux victimes.

Plusieurs chercheurs dénoncent que le sentiment d'impuissance des témoins et des adultes des milieux scolaires profite aux agresseurs (Levasseur et Desbiens, 2014; Debarbieux, 2016; Kubiszewski, 2016; Janosz et al., 2018). Ils dénoncent également le manque criant de formation de base et de formation continue des enseignants en matière de gestion de la violence (Levasseur et Desbiens, 2014; Levasseur, 2017; Beaumont et al. 2018; Debarbieux, 2016; Janosz et al., 2018). Selon eux, 80% des enseignants disent ne jamais avoir reçu de formation de base en la matière, et ce tant au primaire qu'au secondaire (Beaumont et al., 2018). Pourtant, ces chercheurs affirment qu'il revient aux adultes dans les écoles de développer chez les élèves un sentiment de responsabilité collective et d'amener les témoins de violence à réagir et à ne pas se sentir impuissants face à de telles situations (Debarbieux, 2016; Janosz et al., 2018 et Levasseur et Desbiens, 2014). Mais on semble oublier toute la vulnérabilité de certains témoins, la force du groupe et le manque de formation des milieux scolaires.

1.2.4 Conséquences de l'intimidation

La très grande majorité des recherches s'entendent pour dire que les conséquences pour les victimes sont nombreuses, persistantes et souvent même de nature traumatique. Les conséquences de nature intériorisée consistent en une mauvaise estime personnelle, des symptômes dépressifs (stress, perte de motivation, idées noires, etc.), des symptômes anxieux (peurs, tensions, maux de tête, maux d'estomac, troubles somatiques, etc.) ou encore de la culpabilité. Les conséquences de nature extériorisée se révèlent généralement en un comportement de soumission, de méfiance ou d'agressivité réactive. Dans certains cas, on va jusqu'à l'abandon scolaire et même le suicide. Finalement, les conséquences relationnelles sont l'isolement, le rejet des pairs, les conflits plus fréquents, les échanges

sociaux plus rares et moins spontanés, etc. (Janosz, et al., 2018; Kubiszewski, 2016; Bélanger et al., 2010; CNPC, 2011; Labbé, 2009; Beaulieu, 2007; Robichaud, 2003 et Olweus, 1999).

Les conséquences négatives pour les agresseurs sont surtout de nature extériorisée telles que des conduites antisociales persistantes (délinquance, harcèlement sexuel, activités criminelles, violences amoureuses, etc.) alors que les conséquences intériorisées sont d'ordre psychologique et de la dépression (CNPC, 2011). Une étude américaine démontre que les intimidateurs seront six fois plus nombreux à avoir un casier judiciaire avant l'âge de 24 ans (Olweus, 1999).

À l'inverse des agresseurs, les conséquences pour les témoins sont habituellement d'ordre intériorisé comme la peur, la culpabilité et le regret (Janosz, et al., 2018; Kubiszewski, 2016; Robichaud, 2003). Bien que les conséquences de la violence scolaire associées aux témoins soient beaucoup moins connues que celles associées aux victimes et aux agresseurs, plusieurs études, menées dans des domaines connexes à celle des violences scolaires, démontrent qu'il existe un lien entre l'observation d'une situation de violence par un témoin et certaines difficultés émotionnelles et scolaires (Kubiszewski, 2016; Janosz, Pascal, et Galand, 2012 ; Litrownik, Newton, Hunter, English, et Everson, 2003 ; Mrug et Windle, 2010 ; Sousa et al., 2011 ; Wood et Sommers, 2011). En effet, Kubiszewski, (2016) déclare que : « [...] les témoins pourraient, de par leur exposition indirecte à ces pratiques agressives, craindre davantage que leurs camarades non-témoins, d'être prochainement victime à leur tour, générant ainsi une détresse psychologique, mais également un sentiment négatif vis-à-vis de l'établissement » (p. 215).

1.3 Les facteurs de risques et de protection de l'intimidation

Les facteurs de risques et de protection peuvent être de nature personnelle et physique, sociale, interpersonnelle ou environnementale. Très souvent, les facteurs de risques s'additionnent et augmentent ainsi le risque d'être victime, mais, à l'inverse, certains facteurs favorisent la protection des élèves contre l'intimidation (CNPC, 2011; Labbé, 2009; Olweus, 1999; Rincon-Robichaud, 2003; Voors, 2003).

1.3.1 Les facteurs personnels et physiques

Dan Olweus a été le premier à identifier deux types de victimes, soit la victime passive et la victime provocatrice. Ce chercheur ainsi que d'autres auteurs (CNPC, 2011; Labbé, 2009; Rincon-Robichaud, 2003; Voors, 2003) identifient la première victime comme ayant un mode de réaction plus angoissée que la moyenne des enfants. Caractérisées par un tempérament sensible, timide, discret et calme, ces victimes ont tendance à se percevoir négativement et à manquer de confiance en elles. Ni agressives ni provocatrices, elles sont plutôt soumises et auront tendance à pleurer et à se renfermer sur elles-mêmes lors d'agressions. Associés à une faible constitution physique, les garçons de ce type sont plutôt maladroits lors de jeux, de sports ou de bagarres (Olweus, 1999 ; Beaulieu, 2007 ; Robichaud, 2003 ; CNPC, 2011).

La victime provocatrice est caractérisée par un mélange de réactions anxieuses et agressives. Ces victimes sont sensibles et émotives, mais elles réagissent avec violence et impulsivité aux agressions et aux provocations. Souvent hyperactives, elles présentent un comportement agité, maladroit et immature, ce qui a pour conséquence d'irriter leurs pairs, souvent même leurs enseignants, et d'attirer leur antipathie et leur rejet. Leurs réactions émotives et impulsives font en sorte qu'elles sont rapidement identifiées par les agresseurs qui exploitent allégrement cette mauvaise régulation émotive. Les garçons de ce type de victimes sont également associés à une faible constitution physique, mais ils

n'hésitent pas à s'en prendre à des agresseurs plus corpulents (Olweus, 1999 ; Beaulieu, 2007 ; Labbé, 2009 ; Robichaud, 2003 ; CNPC, 2011). Les victimes provocatrices sont celles qui suscitent le moins d'empathie et, par le fait même, celles qui sont les plus rejetées de toutes les victimes (Beaulieu, 2007). Les caractéristiques comportementales de ces deux dernières descriptions représentent des facteurs de risques pour les enfants qui les adoptent et les rendent ainsi plus susceptibles de devenir des victimes de choix pour les agresseurs. (Beaulieu, 2007 ; CNPC, 2011; Labbé, 2009 ; Olweus, 1999 ; Robichaud, 2003)

À l'inverse, les enfants qui bénéficient d'une bonne confiance en soi, des compétences sociales adéquates pour entrer en contact et gérer les conflits avec les pairs, d'une attitude sociable telle que la coopération, le sens de l'humour, le partage et d'une attitude proactive ainsi que de bonnes habitudes hygiéniques sont des enfants moins susceptibles d'être impliqués dans des situations de violence et d'intimidation (Labbé, 2009 ; Robichaud, 2003). De plus, les recherches de Dan Olweus (1999) révèlent clairement un lien très net entre une forte constitution physique et un taux de popularité élevé chez les garçons. Cette popularité réduit à son tour les chances d'être intimidé. C'est pourquoi une forte constitution physique est également considérée comme un facteur de protection chez les garçons.

1.3.2 Habiletés sociales

Dans la foulée des informations précédentes, nous constatons que les deux types de victimes présentent d'importantes lacunes sur le plan de la sociabilité (comportement de retrait et d'agressivité) et semblent dépourvus de certaines habiletés sociales recherchées de la part de leurs pairs, telles qu'énumérées précédemment. De son côté, Maria G. R. Robichaud (2003) souligne dans sa recherche que certaines habitudes d'hygiène personnelle peuvent également dégoûter les pairs et les pousser à rejeter l'enfant en question. À titre d'exemple, elle cite les vêtements sales, une mauvaise odeur corporelle

ou une mauvaise haleine, se curer le nez en public ou encore se moucher ou s'essuyer la bouche avec ses vêtements. Les habitudes hygiéniques font référence à une certaine conscience de soi en comparaison du reste du groupe dont certains enfants seraient dépourvus ou indifférents.

1.3.3 Les facteurs interpersonnels

Selon les écrits de Labbé (2009), les deux facteurs pouvant augmenter les risques d'être victime de violence et d'intimidation sur un plan interpersonnel sont le faible statut social qu'occupe un enfant dans son groupe de pairs, c'est-à-dire l'appréciation des autres enfants du groupe à son égard, et l'absence de liens d'amitié d'un enfant. Le risque vient du fait que les pairs auront tendance à entretenir une perception négative envers l'enfant moins populaire ou rejeté et auront moins de retenue à l'intimider, puisque de toute manière personne ne l'aime. Ainsi, les agresseurs rencontreront peu d'opposition à leurs agressions (Levasseur et Desbiens, 2014; Labbé, 2009). L'absence de relations d'amitié augmente les risques d'être victime d'intimidation, car, seul et dépourvu de soutien social, un enfant est vulnérable et devient une proie facile et moins risquée pour les agresseurs. Dans le même ordre d'idée, un lien d'amitié est moins protecteur si l'enfant entretient une amitié avec un pair qui présente les mêmes caractéristiques et qui est également à risque d'être intimidé que s'il est ami avec un enfant plus populaire (Robichaud, 2003 et Labbé, 2009). En contrepartie, un bon statut social dans son groupe de pairs, des liens d'amitié solides et multiples, idéalement avec des pairs qui bénéficient eux aussi d'un bon statut social sont des facteurs modérateurs ou de protection importants contre la violence et l'intimidation. Les agresseurs désireux de s'en prendre aux enfants qui jouissent d'une certaine popularité risquent fort de se mettre à dos les autres élèves et de se voir eux-mêmes déclassés au sein du groupe. C'est pourquoi ces deux facteurs sont des indicateurs déterminants pour les intervenants qui travaillent

auprès des élèves de tous âges (Gouvernement du Québec, 2018; Robichaud, 2003 et Labbé, 2009).

1.3.4 Les facteurs environnementaux

Olweus (1999) et Beaulieu (2007) mettent en évidence au moins cinq facteurs de risque principaux entourant l'environnement social éducatif susceptibles de favoriser la violence et l'intimidation. Parmi ces facteurs de risque, nous retrouvons l'environnement physique des écoles, l'implication des enseignants, le phénomène de groupe et les facteurs familiaux et socioéconomiques.

Nombreux sont les chercheurs à avoir démontré que les actes d'intimidation se produisent majoritairement à l'école et particulièrement en dehors des temps de classe (Debarbieux, 2016; Beaumont, Leclerc, Frenette et Garcia, 2017; Olweus, 1999 ; Beaulieu, 2007 ; Labbé, 2009 ; Robichaud, 2003). C'est pourquoi l'environnement physique et la surveillance des lieux ressortent comme des éléments déterminants. Ainsi, les endroits retirés ou difficiles à surveiller dans les écoles et dans les cours d'école sont considérés comme des facteurs de risque supplémentaires aux actes de violence et d'intimidation. Ajoutons à cela une faible supervision ou une supervision inadéquate de la part des adultes dans ces endroits et nous obtenons un « cocktail » propice à l'intimidation.

Un autre facteur soulevé par ces chercheurs (Debarbieux, 2016; Beaumont et al., 2017; Olweus, 1999 ; Beaulieu, 2007 ; Labbé, 2009 ; Robichaud, 2003) est un faible investissement des enseignants à l'égard de l'intimidation. Une école où on fermerait les yeux sur les actes de violence, où il y aurait peu ou pas de conséquences pour les agresseurs et où on banaliserait le phénomène, risquerait de devenir une école à fort risque de connaître d'importants problèmes d'intimidation. Cependant, Labbé (2009) rapporte qu'une étude de Yoon révèle une distorsion statistique entre les enseignants qui rapportent intervenir dans 85% des cas d'intimidation et les élèves impliqués dans ce type de situations qui

rapportent à leur tour qu'à peine 35% des enseignants interviennent. La même étude souligne que peu d'élèves croient à l'efficacité des interventions professorales.

Une mauvaise dynamique de groupe serait également reconnue comme un facteur favorisant le maintien des situations de violence et d'intimidation et renforcerait le comportement des agresseurs (Olweus, 1999 ; Labbé, 2009.) Comme nous l'avons vu précédemment, dans un groupe où chacun occupe un rôle, il n'est pas rare que l'intimidation devienne un phénomène de groupe. Le phénomène vient du fait qu'un enfant en groupe aura tendance à adopter les comportements de la majorité, ce qui explique le pouvoir du groupe. Généralement, les enfants d'un groupe qui tendent à avoir des comportements similaires à ceux des agresseurs, les assistants et les supporteurs ont tendance à s'affilier alors que les victimes, les défenseurs et souvent les témoins formeront un autre ensemble. Cette division donne lieu à l'instauration de mécanismes sociaux (Olweus, 1999 ; Labbé, 2009). Dan Olweus, (1999) accuse d'ailleurs ces mécanismes d'être à l'origine de ce qu'il appelle « la contagion sociale ». Autrement dit, un comportement agressif risque fort d'être adopté par un témoin, particulièrement si ce témoin admire l'agresseur ou si l'agresseur en retire une reconnaissance sociale. Ce mécanisme a pour effet de réduire les inhibitions des témoins à agir comme l'agresseur qui devient un modèle. Toujours selon Olweus, le fait que les agressions se produisent régulièrement en groupe a pour effet de réduire la responsabilité individuelle des autres élèves et à légitimer les agressions répétées de certains enfants aux yeux du groupe, d'où l'importance du groupe comme facteur de risque environnemental. C'est pourquoi un engagement actif et positif des enseignants par rapport au phénomène d'intimidation et la promotion de valeurs humanistes (coopération, partage, respect de la différence et solidarité) dans les classes et à l'extérieur d'elles sont considérés comme de sérieux facteurs modérateurs contre une dynamique de groupe négative (Debarbieux, 2016; Beaumont et al., 2017). Une surveillance accrue dans les écoles, lors de périodes de

récréation et dans des endroits propices aux agressions, des mesures organisées et adaptées de prévention, une administration qui soutient le personnel et les élèves, un budget alloué à la formation, à l'information et aux outils d'intervention sont également des éléments indispensables de protection (Beaumont et al., 2017; Olweus 1999) .

Des particularités familiales sont également au nombre des facteurs de risque et semblent être parmi les meilleurs indicateurs d'une trajectoire d'agresseur ou de victime que le statut socioéconomique (Beaumont et al., 2017). En effet, certains auteurs soulignent qu'une éducation parentale coercitive augmente le risque qu'un enfant devienne un agresseur ou une victime (Gouvernement du Québec, 2018; Giguère, Vitaro, Boivin, Desrosiers, Cardin et Brendgen, 2011; Olweus, 1999). D'autres chercheurs soulignent que certaines formes d'éducation et de problèmes familiaux donnent lieu à une éducation «moins satisfaisante» et augmentent le risque de vivre des problèmes d'agression ou de victimisation (Gouvernement du Québec, 2018; Fortin, Marcotte, Royer & Potvin, 2000 ; Olweus, 1999). « Éducation moins satisfaisante signifie entre autres que l'enfant reçoit peu d'affection, d'attention et de surveillance et que ses responsables n'imposent pas de limites précises à son comportement » (Olweus, 1999, p. 49). Les problèmes familiaux comme le divorce, les conflits entre parents, la maladie mentale, l'alcoolisme ou la toxicomanie, etc., sont également considérés comme des éléments pouvant potentiellement contribuer à une éducation dite «moins satisfaisante» (Fortin et al., 2000; Olweus, 1999).

Les recherches de Dan Olweus (1999) n'ont pas permis d'établir un lien de causalité entre le statut d'agresseur ou de victime et les piètres conditions socio-économiques des familles. Il en va de même pour Giguère et al., (2011) qui s'est penché sur les liens entre la victimisation par les pairs et les caractéristiques personnelles et sociofamiliales. Cependant, Maria G. R. Robichaud (2003) prétend que « la pauvreté est source de facteurs

de risque [...] que le rendement scolaire, la capacité d'adaptation émotionnelle et le développement des enfants pauvres sont considérablement plus faibles que ceux des enfants de la classe moyenne » (p. 34). Cette dernière ne révèle cependant pas ses sources, mais les recherches de (Patterson, Forgatch, Yoerger et Stoolmiller citées dans Fortin, Marcotte, Royer & Potvin, 2000) vont dans le même sens en soulevant la possibilité que ces résultats pourraient s'expliquer par le fait que les familles à faible revenu, aient moins d'éducation et que ces situations les amènent à rencontrer plus de problèmes familiaux. Quoi qu'il en soit, la famille, et plus particulièrement le modèle éducationnel, est sans contredit à la base des facteurs de protection des enfants. Ainsi, « l'amour et l'implication de la ou des personnes qui élèvent l'enfant, des limites très précises quant aux comportements autorisés et non autorisés, ainsi que des méthodes d'éducation non violentes créent des enfants harmonieux et autonomes » (Olweus, 1999, p. 44).

Enfin, Olweus (1999), Robichaud (2003) et le CNPC (2011) soulignent que les victimes sont laissées pour compte par le système scolaire, que le financement est majoritairement investi pour aider les agresseurs, plus visibles et plus dérangeants, au détriment des victimes, plus discrètes. Plus de ressources sont déployées à l'égard des troubles de comportement extériorisés alors que les victimes portent seules la responsabilité de leur protection (Robichaud, 2003 ; Labbé, 2009). Bien que les chercheurs dénoncent la situation depuis longtemps, on peut remarquer que chaque fois qu'un événement tragique se produit (agression sauvage, suicide, etc.), le débat social est relancé, donnant souvent lieu à de nouvelles initiatives du milieu de l'éducation et des gouvernements incluant des initiatives à l'avantage des victimes. Les derniers plans d'intervention du MELS (2011) (*La violence à l'école : ça vaut le coup d'agir ensemble ! L'intimidation c'est fini : moi j'agis !*), ainsi que le projet de loi 56 et un investissement de 16,8 millions de dollars pendant une période de trois ans ainsi que le plan d'action concerté pour prévenir et contrer l'intimidation 2015-2018 du gouvernement du Québec

en sont quelques exemples. Pourtant, le rapport de 2018 du groupe de recherche sur la sécurité et la violence dans les écoles québécoises (SÉVEQ), rapporte qu'en 2017 le personnel enseignant et professionnel des écoles primaires et secondaires affirmait avoir accompagné moins d'élèves victimes de violence dans leur milieu scolaire que d'élèves en crise d'agressivité. Cette même étude conclut qu'il n'y a eu que très peu de changements en matière de violence scolaire entre 2015 et 2017 dans les écoles québécoises (Beaumont, Leclerc, Frenette, 2018).

1.4 L'intervention

Dans les années 1970, le phénomène de la violence entre élèves attire l'attention du chercheur Dan Olweus, devenu depuis l'autorité en recherche sur la question de violence scolaire. Mais ce n'est que dans les années 1990 que les recherches se sont accentuées. Outre les recherches qui se multiplient, l'intérêt social par rapport à la violence scolaire a fait apparaître plusieurs initiatives, souvent tous azimuts, allant de l'intervention radicale et coercitive au "laisser-faire" à l'égard du phénomène de la violence dans les écoles. (Boutin & Forget, 2010) Au départ, les efforts furent mis à tenter de contrôler la violence dans les écoles. Ces initiatives visaient à informer, à sensibiliser, à prévenir ou à intervenir auprès des agresseurs afin qu'ils modifient leurs comportements antisociaux (Boutin & Forget, 2010). Majoritairement d'approche comportementaliste, ayant comme fondements théoriques une orientation « normative », la plupart des programmes de lutte contre la violence scolaire étaient d'origine américaine, traduits et adaptés au contexte québécois (Boutin & Forget, 2010 ; Parazelli & al, 2003). Aujourd'hui, de plus récentes recherches ont contextualisé le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) pour proposer une approche éducative globale et positive basée sur les facteurs individuels et environnementaux comme éléments d'influence des comportements sociaux des élèves (Beaumont et al., 2017 ainsi que Debarbieux 2016). Cependant, ces mêmes chercheurs

constatent une difficulté persistante à transférer les connaissances en matière de violence scolaire aux professionnels de l'éducation et souligne le manque de formation de base et continue de ces derniers.

1.4.1 Les initiatives du milieu

Les initiatives en matière de violence et d'intimidation sont regroupées en trois catégories : les programmes de prévention, les programmes d'intervention en milieu scolaire et les programmes dits multimodaux ou mixtes qui regroupent les deux premiers.

Les programmes de prévention tel que le programme «Contes sur moi»¹ visent à réduire la manifestation de comportements violents et antisociaux. Ils ciblent toute la population scolaire par le biais d'activités de classe sur des sujets préétablis. Selon les auteurs, ces programmes sont également qualifiés de prévention universelle ou primaire (Boutin & Forget, 2010 ; MELS, 2009).

Pour ce qui est des programmes d'intervention tel que le programme «Allié»², ils cherchent plutôt la modification des comportements antisociaux et l'apprentissage d'habiletés sociales. Ils s'adressent aux populations étudiantes déjà identifiées à risque ou clairement en difficulté. Ces enfants sont habituellement rencontrés en petits groupes pour y travailler la résolution de problèmes et le contrôle émotionnel sous forme d'activités comportementales à saveur cognitivo-behaviorale et les parents sont

¹ Le programme de prévention **Contes sur moi** est un programme de promotion des compétences sociales conçu par François Bowen et al., actualisé par Yvette Lapointe et al.. Direction de la santé publique de Montréal-Centre et Hôpital Rivière-des-Prairies, 2003, 109 p.

² **Le programme d'intervention l'Allié** est une alliance autour de l'élève de deuxième ou troisième cycle du primaire manifestant des difficultés de comportement de type externalisé. Il a été conçu par Nadia Desbiens et al., *Revue de psychoéducation*, vol. XXXVIII, no 2, 2009, p. 169-187.

habituellement mis à contribution. Ces programmes sont parfois qualifiés de prévention secondaire ou ciblés quand il s'agit d'interventions pour des élèves identifiés et de tertiaire ou clinique si les interventions s'étendent à la famille ou à des services professionnels (Boutin & Forget, 2010 ; MELS, 2009).

Finalement, les programmes mixtes tel que la série de programmes «Vers le Pacifique»³ portent bien leur nom, car ils sont une combinaison des deux premiers. Ils sont donc plus complets et rejoignent un public plus large.

Ces différents programmes ont pour effets positifs d'attirer l'attention de tous, mais surtout des pouvoirs publics et des spécialistes de l'éducation sur les conséquences de la violence, tant sur le plan de la réussite scolaire, que pour le sain développement des enfants. Certains de ces programmes ont fait ressortir l'importance pour les institutions scolaires de travailler de concert avec les familles, les institutions socioéducatives et la communauté. Ils ont également permis de mettre en lumière la nécessité de former et d'outiller le personnel scolaire à prévenir et à intervenir adéquatement auprès des agresseurs et des victimes (Boutin, G. & Forget, S., 2010 ; MELS, 2009 ; CNPC, 2011).

Malheureusement, il ressort également de ces différentes initiatives quelques faiblesses notables. Entre autres, certains fondements théoriques mettent dangereusement l'emphase sur la modélisation des comportements sociaux selon un modèle prédéterminé occultant ainsi tout le questionnement sur les origines de la violence. Souvent, les auteurs de ces programmes contrôlent toutes les étapes du processus décisionnel laissant peu de place à la participation des utilisateurs allant à l'encontre des principes d'autonomisation de ces derniers. Mais la plus grande faiblesse de ces programmes réside dans l'évaluation.

³ **Le programme Vers le Pacifique** est un programme mixte qui compte plusieurs versions. L'Institut Pacifique, disponible à l'adresse suivante : <<http://www.institutpacifique.com/>>.

Si certains d'entre eux ont fait l'objet d'évaluations incomplètes, d'autres n'ont jamais été évalués. Il devient alors très périlleux d'obtenir des informations sur la rigueur de l'application de ces derniers, laissant planer le doute d'une implantation souvent arbitraire (Boutin, G. & Forget, S., 2010).

1.4.2 La stratégie gouvernementale

Constatant que le phénomène de la violence dans les écoles ébranlait plus que jamais le monde de l'éducation, le gouvernement a annoncé, en février 2012, la mise sur pied d'une « stratégie de mobilisation de la société québécoise à la lutte contre la violence et l'intimidation ». Cette stratégie s'articule autour du thème « L'intimidation, c'est fini. Moi j'agis » (MELS, 2011). Elle comprend les éléments suivants.

- ✓ Une campagne nationale d'information de trois ans où on invite les jeunes à devenir des « des héros ordinaires » en refusant d'être des témoins muets face aux actes de violences et d'intimidation.
- ✓ Un microsite *L'intimidation, c'est fini. Moi j'agis* qui propose de l'information et des outils tant pour les élèves que pour les parents et les enseignants. Ce site héberge également un concours d'initiatives de lutte à la violence et à l'intimidation ainsi qu'une « Déclaration québécoise d'engagement contre l'intimidation et la violence » que la population est invitée à signer en signe d'engagement.
- ✓ Une semaine thématique contre la violence et l'intimidation a lieu chaque année au mois d'octobre pour coïncider avec la journée internationale de la non-violence.
- ✓ L'adoption du projet de loi 56, adopté en juin 2012 par l'Assemblée nationale qui vise à encadrer la violence et l'intimidation dans les écoles.

- ✓ Et finalement, prolonger et bonifier le « *Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école 2008-2011* » pour une seconde période de trois ans. Cet outil comprend une parution électronique semestrielle, le bulletin *la violence à l'école*, écrit en collaboration avec l'Observatoire canadien pour la prévention de la violence à l'école (OCPVE), qui traite notamment de différents aspects de la violence et de l'intimidation (MELS, 2011 ; MELS, 2012).

En 2015, le ministère de la Famille du gouvernement du Québec publia un « *Plan d'action concerté pour prévenir et contrer l'intimidation 2015-2018* ». Tout en proposant au milieu scolaire une approche éducative plus inclusive des différents acteurs qui sont touchés par la violence scolaire, ce plan d'action se présente comme un outil complémentaire aux actions déjà existantes du gouvernement et ciblant précisément l'intimidation.

1.4.3 Projet de loi n°56 et les initiatives de soutien

Dans les faits, la loi 56 (MELS, 2012) vient encadrer les initiatives en matière de violence et d'intimidation en attribuant à chacune des parties, incluant les élèves, des responsabilités précises pour lesquelles elles seront dorénavant imputables. Elle incite ainsi tous les acteurs du milieu à travailler de manière organisée et concertée. Bien qu'elle oblige les établissements d'enseignement à se doter d'un plan de lutte contre la violence et l'intimidation, elle laisse à chacune des écoles le soin de faire l'analyse de sa propre situation en matière de violence et de mettre en place son propre plan de lutte personnalisé. Pour les soutenir dans cette démarche, le MELS aujourd'hui devenu le MEES (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur) a mis à leur disposition des informations et des outils sur la façon de procéder, telle que « le plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école 2008-2011 » (MELS, 2012), le microsite *L'intimidation, c'est fini. Moi j'agis* (MELS, 2009) et le « *Plan d'action concerté pour prévenir et contrer l'intimidation 2015-2018* » (Gouvernement du Québec, 2015). Or, bien que ces

initiatives étatiques soient le produit d'un travail d'analyse et de recherche concerté entre les instances gouvernementales, les milieux de la recherche et de l'intervention scolaire et communautaire (MELS, 2009 ; MELS, 2011 ; MELS, 2012), nous remarquons que le plan d'action 2008-2011 est pratiquement une " copie collée " du plan d'intervention global préconisé par Dan Olweus (1999).

Nous constatons aussi que parmi les éléments composant la stratégie de mobilisation du gouvernement, les initiatives visant à responsabiliser la population étudiante ciblent clairement la dénonciation et l'intervention des pairs témoins d'actes de violence et d'intimidation, en incitant, entre autres, les jeunes à devenir des « héros ordinaires » (MELS, 2012 ; MELS, 2009). Cependant, seul le microsite explique aux jeunes les raisons d'intervenir et donne quelques conseils pour devenir un « héros ordinaire ».

CHAPITRE II

2. Cadre théorique

Pour aborder cette question de recherche, nous entendons nous appuyer sur les recherches, l'analyse et le programme d'intervention global et systématique que propose Dan Olweus comme cadre théorique. Plusieurs raisons ont motivé notre choix. D'abord, ses recherches ont été évaluées, critiquées et réajustées et ont démontré un haut degré d'efficacité au niveau de la réduction des violences, du recadrage des comportements et du climat scolaire (Pain, J. dans Olweus, 1999). Ainsi ses travaux nous offrent un recul appréciable. Ensuite, Dan Olweus traite l'action et la recherche de pair et propose un programme d'intervention globale et systématique pour traiter et prévenir les violences scolaires (Olweus, 1999) et, en ce sens, il semble avangardiste par rapport aux approches plus récentes qui proposent une approche globale et positive très près du programme d'Olweus tel que le « *Plan d'action concerté pour prévenir et contrer l'intimidation 2015-2018* » (Gouvernement du Québec, 2015) ainsi que le « *Portrait de la violence dans les écoles québécoises : perception du personnel de direction* » (Beaumont et al., 2017).

Dans son analyse Olweus (1999) identifie six facteurs de base du phénomène de violence scolaire.

1. Tout d'abord, il reconnaît l'existence de trois typologies personnelles liées à l'intimidation : l'agresseur, la victime passive et la victime provocatrice.
2. Ses recherches lui permettent d'affirmer que, contrairement à la croyance populaire, les caractéristiques physiques ont peu d'influence dans la violence et l'intimidation exercées sur un pair, à l'exception de la force physique qui ressort comme un facteur de protection chez les garçons.
3. Il fait également mention des approches éducatives trop coercitives ou trop désintéressées.

4. Certaines conditions de vie familiale négatives telles que les épreuves, la maladie mentale, les soucis financiers et autres, influencent l'éducation que l'enfant reçoit et l'image qu'il se forgera de lui-même.
5. Le phénomène de groupe a également un impact sur la manière dont il influence ses membres.
6. Finalement, l'influence des médias à saveur violente qui serait, selon lui, réductrice d'empathie à l'égard des enfants.

S'appuyant sur ces six facteurs de base, Olweus propose un plan d'intervention global et systématique, comprenant des mesures à l'intention des établissements d'enseignement, de la classe et des individus, tant pour les victimes que les agresseurs et les parents. Le modèle proposé par Dan Olweus (1999) n'aborde pas de manière précise le rôle des témoins. Il décrit le comportement de certains témoins, mais les nomme plutôt les observateurs. Son plan d'intervention comprend aussi ce qu'Olweus appelle : «le fil d'écoute» (1999, p. 66). Ce fil d'écoute est une ligne de soutien confidentiel permettant à toutes les parties, y compris les témoins, d'obtenir du soutien ou de dénoncer une situation de violence.

2.1 Cadre d'analyse

La théorie d'Olweus (1999) permet de mettre en évidence qu'une attente de dénonciation et d'intervention de la part des témoins fait appel à un mécanisme complexe de plusieurs dimensions humaines, sociales et interpersonnelles qui s'influencent entre elles. En se référant aux facteurs identifiés par ce dernier, il est permis d'avancer que l'action qu'un témoin choisira de poser ou de ne pas poser relève du caractère personnel du témoin, mais également de la dynamique du groupe auquel il appartient ou s'identifie et de la place que le témoin occupe dans ce groupe, de son sentiment de soutien provenant des autorités et de l'influence parentale. D'un côté, ces dimensions permettent de constater la

complexité d'une telle demande pour les témoins, même si, pour les autorités scolaires, il s'agit d'un geste visant à responsabiliser les élèves témoins de violence et d'intimidation. D'un autre côté, les données indiquent que « ... 88% des scènes de violence se déroulent en présence de témoins et que les agressions cessent à l'intérieur de 10 secondes dans les 2/3 des situations lorsqu'un pair intervient directement » (MELS, 2012). Ainsi, on peut comprendre l'importance de sensibiliser et de responsabiliser les élèves témoins à la position qu'ils devraient adopter pour avoir un impact significatif par rapport au phénomène de la violence scolaire. Mais, peut-on s'attendre à des changements significatifs simplement en exigeant une telle réaction des témoins ou en l'inscrivant dans un plan de lutte à la violence et à l'intimidation scolaire ? Peut-on affirmer que les témoins qui ne réagissent pas ou ne dénoncent pas sont aussi responsables que l'agresseur ?

Pour Olweus, on ne peut espérer des changements significatifs que si on change l'ensemble des valeurs et l'atmosphère d'une institution en respectant des conditions essentielles que sont l'information de la situation agresseurs/victimes, des mesures de luttes adaptées et un engagement sérieux des adultes de l'établissement et de la famille (1999).

Au Québec, la loi 56 oblige déjà les institutions à agir, à établir un diagnostic de la situation de violence dans leur établissement et à avoir un plan d'action (Assemblée Nationale, 2012). Mais si le plan d'action comprend la responsabilisation des élèves témoins, il doit aussi, selon Olweus, comprendre des mesures d'aide et de soutien adaptées. Bien entendu, pour savoir s'il est possible de responsabiliser les élèves témoins et comment le faire, il faut d'abord comprendre les motivations et les enjeux auxquels font face ces derniers. C'est précisément ce que nous tenterons de faire à partir du modèle théorique et du programme d'intervention de Dan Olweus.

2.2 Opérationnalisation et dimensions de la recherche

Comme nous l'avons vu précédemment, tant dans le cadre d'analyse et la problématique, la réaction d'un élève témoin de violence ou d'intimidation sera influencée par son caractère personnel ou individuel, la dynamique du groupe, la perception qu'il a du soutien qu'offre l'établissement versus le soutien réellement offert par le cadre institutionnel et de l'influence parentale. Or, chacune de ces quatre dimensions contient des variables particulièrement révélatrices en terme d'analyse.

2.2.1 Le caractère personnel ou individuel

Le caractère personnel fait référence à trois éléments, dont les valeurs ou les croyances d'une personne. À titre d'exemple : Être pour ou contre l'avortement fait référence aux valeurs et aux croyances alors que faire preuve de tolérance fait référence aux valeurs de respect de la liberté et de l'opinion des autres. Viennent ensuite les sentiments qui font appel à ce que la personne ressent face à un événement (empathie, tristesse, fierté, assurance, sécurité, domination, etc.). Et finalement, le tempérament d'une personne fait davantage référence aux caractéristiques personnelles de celle-ci comme être anxieux, susceptible, colérique, etc. (Olweus, 1999 ; Robichaud, 2003). Ces trois éléments et leurs composantes influenceront la perception ou l'explication qu'aura le témoin de l'événement et motivera ainsi sa réaction.

2.2.2 La dynamique des groupes

Olweus (1999) identifie une autre dimension qui concerne la dynamique des groupes. Elle représente l'influence du groupe sur le témoin, le statut social du témoin dans son groupe et le risque, c'est-à-dire la réaction que le groupe risque de manifester envers le témoin défendeur.

L'influence du groupe s'additionne au caractère personnel comme élément susceptible de motiver la réaction du témoin. L'influence du groupe peut renforcer les valeurs et les

sentiments personnels du témoin, mais elle peut également entrer en conflit ou carrément en opposition avec le caractère personnel du témoin. Dans le premier cas, le groupe renforcera ou confirmera la réaction à adopter alors que dans les deux autres cas, la dynamique du groupe aura pour effet de questionner la réaction que le témoin devra adopter.

La dynamique de groupe peut également modifier les éléments qui composent le caractère personnel, particulièrement si le témoin est incertain de ses valeurs et de ses sentiments. C'est souvent le cas des élèves qui éprouvent peu d'estime personnelle ou de confiance en eux. C'est ce que Olweus (1999) appelle la « contagion sociale ». Selon lui, si un témoin manque de confiance personnelle et ne jouit pas d'un statut positif parmi ses pairs, mais perçoit que le groupe est en faveur de l'agresseur ou si, pour lui, l'agresseur est un modèle positif, il sera tenté de prendre exemple sur ce dernier. Dans le même ordre d'idées, le fait qu'un agresseur ne voit pas son geste sanctionné ou s'il est très peu sanctionné et qu'il sort « victorieux » vis-à-vis de sa victime, cela a pour effet de réduire l'inhibition des témoins. À l'inverse, un geste de violence rapidement sanctionné vient renforcer l'inhibition des témoins. Ainsi, le phénomène de groupe peut influencer positivement ou négativement, peu ou fortement la position personnelle du témoin selon la force de ses convictions et la valeur qu'il s'accorde comme personne.

2.2.3 La perception de soutien

La perception de soutien fait appel à la confiance des témoins envers les intervenants, le système scolaire et les résultats de la dénonciation (CNPC, 2011 ; Robichaud, 2003). En bref, il s'agit de la perception que les témoins accordent au système de soutien. Que le soutien soit efficace ou non, si les témoins ont le sentiment que rien n'est fait, qu'ils ne sont pas supportés dans leurs démarches positives, ils seront tentés de renoncer à la dénonciation de peur d'aggraver la situation d'une manière ou d'une autre ou ils auront

le sentiment que cela ne sert à rien (MELS, 1012 ; CNPC, 2011 ; Olweus, 1999). Il est à noter que cette perception peut être une représentation subjective d'un individu ou influencée par une idéologie de groupe. En 2011, le CNPC démontrait qu'à la suite d'un sondage, 75% des enseignants affirmaient intervenir pour mettre fin aux actes d'intimidation alors que 25% seulement des élèves étaient d'accord et affirmaient que les enseignants intervenaient rarement. Bien que l'on ne sache pas qui des enseignants ou des élèves sont le plus près de la réalité, une telle distorsion entre la perception et la réalité est discutable, sachant qu'elle peut modifier les actions positives.

2.2.4 Le cadre institutionnel (PAPTV)

En 2009, dans le cadre de la mise sur pied de son « *Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école 2008-2011* » (PAPTV), le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a exigé des commissions scolaires que tous les établissements d'enseignement effectuent un portrait de la situation de la présence de la violence dans leur école. Après quoi, elles devaient se munir d'un plan d'action contenant des stratégies en matière de prévention et de traitement de la violence dans toutes ses formes ainsi qu'un plan de protection des élèves et du personnel qui correspond aux besoins de chacune des écoles. C'est pourquoi nous nous sommes penchés sur tous les plans d'intervention de la commission scolaire des établissements qui ont collaboré à cette étude.

2.2.5 L'influence parentale

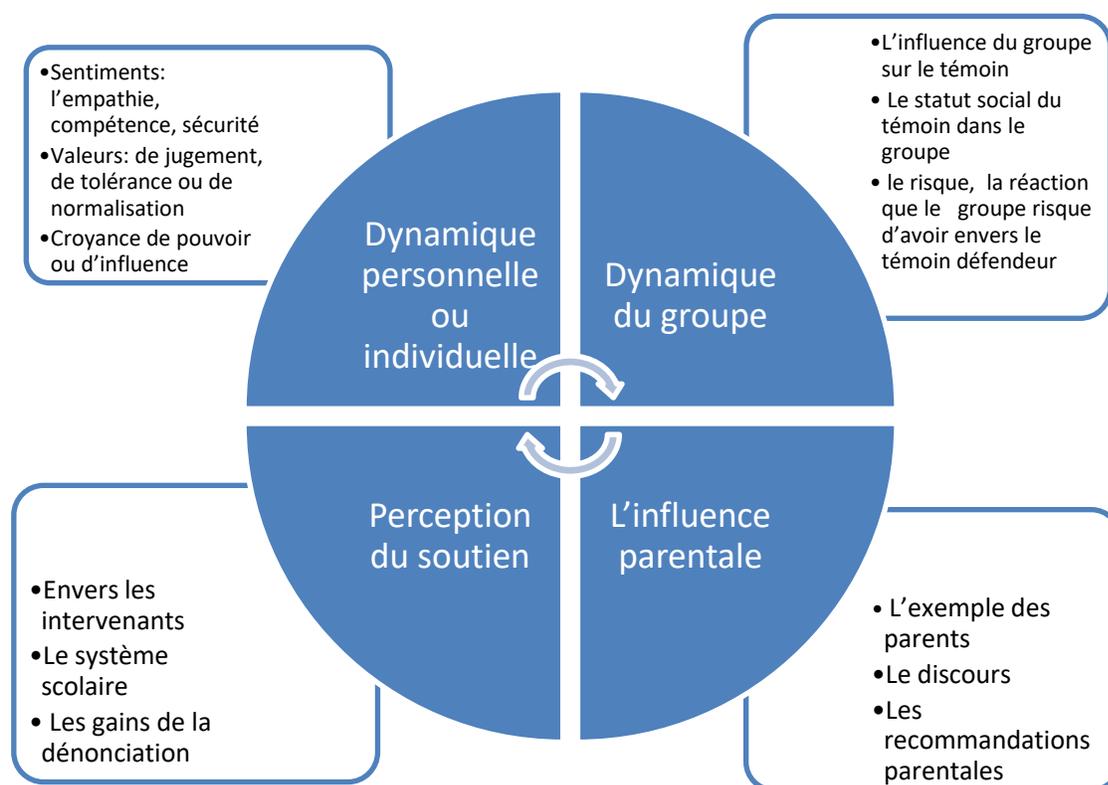
L'influence parentale se mesure par l'approche éducative des parents et à l'importance qu'accorde l'enfant aux exemples parentaux et aux attentes que ses parents formulent à son égard dans de telles circonstances (Olweus, 1999 ; Robichaud, 2003). À titre d'exemple, les parents qui demandent aux enfants de partir et de ne pas s'en mêler quand ils sont témoins d'un geste incorrect, question de ne pas se mettre dans le « trouble », formulent une demande qui risque d'influencer négativement les valeurs et les sentiments

personnels des enfants témoins d'actes de violence et d'intimidation (Robichaud, 2003 ; Olweus, 1999).

2.3 Schématisation des dimensions de recherche

Le tableau suivant permet de schématiser les concepts mobilisés dans cette recherche ainsi que les éléments qui la composent.

Élève témoin de violence et intimidation



En résumé, les prémisses de cette recherche reposent sur ces quatre éléments clés principalement inspirés des recherches d'Olweus. Bien qu'en pratique, ces composantes se chevauchent et interagissent entre elles, nous les avons séparées afin de mieux comprendre leurs liens et leurs rôles.

CHAPITRE III

3. Méthodologie

Sur le plan théorique, la question de recherche, qui vise à mieux comprendre si les élèves témoins de violence et d'intimidation se sentent interpellés et habilités à intervenir en faveur des victimes, fait ressortir les deux grands axes de cette recherche. D'abord, celui de la position des témoins par rapport au phénomène d'intimidation. Cet axe de questionnement s'intéresse à la lecture que font les témoins de leur rôle et de leurs responsabilités en tant que témoins. Après tout, à quoi bon inciter les témoins à intervenir si ces derniers ne se sentent pas concernés ou s'ils n'ont pas le sentiment d'avoir une certaine responsabilité ?

Dans un deuxième temps vient la notion d'habilités qui fait davantage appel à ce que vivent les élèves témoins susceptibles d'influencer le choix de leurs réactions par rapport à un acte d'intimidation. En d'autres mots, quels sont les freins et les motivations à leurs interventions et sont-ils en mesure de faire une lecture des événements qui leur permettrait de réaliser la bonne intervention en toute sécurité ?

Ces deux axes de base, simples en apparence, représentent des enjeux de taille si on considère leur complexité intrinsèque. L'objectif de cette recherche est de tenter de les comprendre par le biais de quatre dimensions sous-jacentes inspirées du modèle théorique de Dan Olweus présenté précédemment : la dynamique personnelle, la dynamique du groupe, l'influence parentale et la perception de soutien de l'établissement d'enseignement.

Cette information permettrait aux intervenants des milieux scolaires de connaître les conditions d'accompagnement visant à responsabiliser les élèves témoins à l'importance du rôle qu'ils jouent dans le phénomène d'intimidation, mais également de choisir les outils de sensibilisation, d'éducation et d'intervention à l'atteinte d'un tel objectif.

Pour y arriver de manière concrète, nous avons cherché des informations dans des documents d'archives scolaires, plus précisément les Plans d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école (PAPTV) ainsi qu'auprès des élèves et des intervenants des milieux scolaires.

3.1 Choix méthodologiques

En ce qui concerne les choix méthodologiques, outre la recension des écrits que nous avons réalisée, deux sources d'information ont retenu notre attention : les documents d'archives ainsi que des entrevues avec des élèves et des intervenants des milieux scolaires.

Nous avons d'abord mis l'accent sur l'état actuel de la situation en examinant vingt-six plans d'action (PAPVT) fournis par la commission scolaire des écoles qui ont collaboré à l'étude. Nous avons donc fait l'analyse de quatre PAPTV de niveau secondaire et de vingt-deux de niveau primaire. De ce nombre, seulement trois plans d'action de niveau secondaire et dix de niveau primaire ont été retenus pour fin de recherche. Les autres ont dû être écartés, car ils étaient incomplets et rendaient donc impossible une quelconque comparaison égale des différents établissements.

Puis, nous avons effectué une cueillette d'informations par entrevues auprès d'élèves et d'intervenants nous permettant de voir comment la violence et l'intimidation scolaire étaient comprises et vécues par ces derniers afin de saisir la portée, l'influence et l'articulation des différents éléments retenus. Les élèves ciblés par cette mesure étaient les élèves de la 6^e année du primaire jusqu'aux élèves de deuxième secondaire, inclusivement. Ces élèves sont généralement âgés entre 9 et 14 ans et sont particulièrement affectés par les problèmes d'intimidation (Robichaud, 2003 ; Olweus, 1999 ; Labbé, 2009). L'objectif était de rencontrer trois intervenants des milieux scolaires et trois élèves de chacun de ces niveaux scolaires soit de 6^e année primaire ainsi que de

première et deuxième secondaire, pour un total de 9 élèves et 3 adultes. Dans les faits, ce sont 10 élèves et 2 intervenantes qui ont été rencontrés. L'une de ces dernières est psychoéducatrice et l'autre, enseignante titulaire de classe. Les élèves témoins qui ont accepté de participer se partageaient ainsi : 3 élèves de 6^e année, 3 de 1^{er} secondaire et 4 de 2^e secondaire. Au total ce sont 7 filles et 3 garçons qui se sont portés volontaires pour participer à cette recherche, ce qui dépassait nos objectifs.

Afin de rendre cette cueillette de données par entrevues la plus exhaustive possible, ce projet prévoyait également des entretiens avec certains intervenants adultes du milieu sur ce qu'ils percevaient de la réalité des élèves témoins d'intimidation dans le but d'obtenir une autre perception du phénomène. À ce titre, huit demandes d'entrevues ont été faites pour obtenir deux réponses positives. Bien que les personnes sollicitées aient été peu nombreuses à accepter, les deux intervenantes questionnées ont été d'une très grande générosité.

3.2 Collecte des données

Nous voulions d'abord procéder à l'analyse des documents d'archives que pouvait nous fournir le cadre institutionnel comme les plans d'action (PAPTV) afin d'avoir un premier portrait d'ensemble des situations de violences dans les écoles et de connaître les initiatives déjà établies et leurs impacts. La première étape fut donc de faire une demande d'accès à l'information auprès de la commission scolaire (devenue un Centre de services scolaire en 2020) des écoles touchées par notre recherche. Documents que nous avons obtenus quelques semaines après le dépôt de notre demande. Outre le défi de procéder à l'analyse des documents d'archives, qui n'étaient pas présentés dans un format standardisé et qui étaient souvent incomplets, la collecte de données a rencontré à son tour certaines difficultés de faisabilité. Puisque l'objet de cette recherche consiste à mieux comprendre comment s'articule l'expérience des élèves témoins d'intimidation et que

celle-ci se situe à l'intersection de l'individuel, du relationnel et du social, cette recherche reposait d'abord et avant tout sur ce que les élèves pouvaient nous apprendre de leur vécu et sur le sens qu'ils attribuent à ce dernier. Pour ce faire, une recherche qualitative a été favorisée dans le but de mettre en relation le vécu des élèves et des intervenants avec les écrits scientifiques et les documents d'archives. Selon Gauthier (2009), Deslauriers (1991), Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer et Pires (1997) une approche qualitative permet d'arriver à une meilleure compréhension de phénomènes complexes telle que la position des témoins. Étant donné qu'il est complexe de mesurer certains éléments de recherche tels que le vécu émotif, le langage non verbal ou les lois du silence d'un milieu, une recherche de nature qualitative permettant de recueillir des parcelles d'expériences de vie et de faire la lecture de ces éléments qui autrement nous échapperaient semblait être la meilleure option à la lumière des écrits sur la méthodologie de recherche (Gauthier, 2009; Mayer, Ouellet, Saint-Jacques, Turcotte et collaborateurs, 2000).

Pour ce faire, l'aide, la collaboration et la disponibilité des directions et du personnel de chacun des établissements ont considérablement contribué au succès de cette démarche. Le recrutement s'est effectué dans deux écoles, l'une de niveau primaire et l'autre de niveau secondaire de la région de Gatineau. Les écoles ont été choisies en fonction de la diversité culturelle et socioéconomique de leur population. Il nous fallait d'abord obtenir l'approbation des directions des écoles. Une demande de rencontre a été faite auprès de chacune des directions pour présenter oralement puis par écrit le projet de recherche (Voir l'annexe B). Par la suite, les enseignants des groupes d'âges visés par notre recherche nous ont invités à présenter notre projet de recherche dans leur classe. À la suite de cette présentation, un document explicatif et un formulaire d'inscription était remis à chaque élève (Voir l'annexe C). Les élèves désireux de participer devaient, avec l'autorisation de

leurs parents, remplir les documents de participation et les rapporter au secrétariat de leur département où nous pouvions les récupérer confidentiellement.

Notre première surprise fut de constater qu'aucun élève d'une autre origine que canadienne de race blanche n'ont participé. Un élève de race noire exprimait de l'intérêt à participer à l'étude, mais ses parents ont refusé. Par contre, un des participants affirmait être victime de violence et d'intimidation à cause de son orientation sexuelle et deux autres à cause de problèmes de santé mentale. Après avoir contacté par téléphone les élèves désireux de participer à l'étude afin de leur fixer des rendez-vous, nous avons pu débiter les entrevues. Ces entrevues ont été enregistrées à l'aide d'une mini-enregistreuse et des notes ont été prises sur tout ce qui pouvait échapper à l'enregistrement comme l'atmosphère, le langage non verbal, les questions à clarifier, etc. (Savoie-Zajc, 2009).

Cette collecte d'informations a, quant à elle, présenté un certain défi. Bien que mon expérience d'intervenante auprès d'enfants de ce groupe d'âge me permettait de tenir compte de leur courte histoire de vie et d'une possible difficulté à nuancer aisément leurs propos, la majorité des élèves qui ont participé aux entrevues se présentaient d'abord comme des victimes d'intimidation. Dans les faits, sept des dix enfants avaient été ou étaient toujours victimes. Un d'entre eux a affirmé avoir déjà été un agresseur avant de devenir une victime à son tour. Il a donc été plus long et plus difficile d'obtenir leur vécu de témoins, car nous devions constamment les ramener à leur expérience de témoin.

Plutôt que de réorienter constamment l'entrevue vers leur expérience de témoins, nous avons d'abord écouté leurs témoignages de victimes, après quoi ils étaient invités à parler de la réaction des témoins autour d'eux avant de finalement les questionner sur leur propre expérience de témoin. Les entrevues ont donc été plus longues à réaliser et nous avons dû voir plusieurs d'entre eux à deux reprises plutôt qu'en une seule prévue au départ. L'objectif de cette démarche visait à faire en sorte que les participants se sentent

écoutés, respectés et qu'ils n'aient pas le sentiment d'être pressés par l'objectif de nos questions. Il était plus facile pour eux de s'exprimer et de se concentrer une fois qu'ils avaient eu la chance de nommer les émotions et les sentiments qui les habitaient.

Le facteur temps a aussi été problématique pour deux raisons. D'abord, il était difficile de trouver une « plage horaire » suffisamment longue pour obtenir toute l'information désirée dans le cadre de vie des élèves sans bousculer leurs horaires déjà chargés. De plus, il fallait prévoir faire la cueillette d'informations entre le début et la fin de l'année scolaire en évitant les périodes importantes telles que les fins d'étapes où les élèves sont généralement en évaluation académique. Pour ces raisons, la cueillette des données a dû se faire de façon intensive, pour éviter qu'elle ne s'étire dans le temps.

Il nous a été plus difficile de rencontrer des intervenantes pour des raisons essentiellement de disponibilité d'horaire à l'exception de deux personnes qui ont affirmé avoir un malaise à exprimer ce qu'elles voyaient et ce qu'elles pensaient réellement de l'approche de leur établissement. À l'exception des deux personnes qui ne souhaitaient pas s'exprimer, le plus grand obstacle concernait les conflits d'horaire qui rendaient la tenue des entrevues impossible.

Pour ces raisons, le questionnaire d'entrevue semi-dirigée a été précieux grâce à la souplesse qu'il offre en pareille situation. En pratique, le questionnaire d'entrevue a respecté, autant que possible, l'ordre stratégique suggéré par le guide de recherche qualitative de Jean-Pierre Deslauriers (1991) et celui de l'entrevue semi-dirigée de Lorraine Savoie-Zajc (2009), c'est-à-dire que les premières questions ont porté sur les expériences et les événements présents. Elles portaient ensuite sur les opinions, les sentiments et les interprétations en lien avec ces événements et les dernières ont été réservées aux informations pratiques telles que l'âge du répondant, la fréquence à laquelle il est témoin, etc. Ce type de questionnaire a permis de sécuriser les participants avant de

focaliser sur le sujet désiré parmi le vécu des enfants allant ainsi moins directement au but. L'entrevue semi-dirigée a également permis d'adapter le niveau de langage des questions d'entrevues aux groupes d'âge des participants, de reformuler les propos et d'expliquer les questions au besoin, d'ajuster le rythme de l'entrevue au participant et finalement de mesurer le contexte émotif permettant de rassurer l'enfant au besoin. Il a permis aux participants de prendre le temps de préciser ou de décrire leurs pensées, d'expliquer et de justifier leurs propos dans leurs mots. Comme prévu, ce type de collecte de données a représenté un gros avantage pour les deux parties. Comme Lorraine Savoie-Zajc le mentionne, « [...] l'entrevue donne accès à la compréhension de comportements complexes et à la trame culturelle sous-jacente aux actions » (Savoie-Zajc, L. 2009, p. 343). Cette visée se retrouvait au cœur même de cette quête de connaissance où nous cherchions à comprendre jusqu'à la plus subtile des réactions telles que certains éléments d'influence ou d'une possible forme « d'omerta étudiante ».

3.3 Analyse des données

La première action entreprise consista à construire un tableau regroupant chacun des éléments se retrouvant dans les (PAPTV) pour ensuite y regrouper les informations pour chacun des établissements primaires et secondaires. Cela nous a permis de retirer les plans d'intervention incomplets et de rassembler l'information des autres plans d'intervention dans un outil standardisé en facilitant les comparaisons et l'analyse.

Ensuite, une transcription intégrale des entrevues a été réalisée. Une fois en possession du matériel de recherche, nous avons procédé à l'analyse de contenu à l'aide d'une grille de classification des données en fonction des thèmes abordés et des éléments qui en ressortent (Voir l'annexe E).

Pour procéder à l'analyse de contenu du matériel de recherche, l'élaboration d'une grille d'analyse est essentielle. Ici, elle repose sur trois éléments de base que sont les objectifs de

la recherche, les éléments prévus dans le cadre théorique et des informations qui ont émergé de la cueillette des données. Ainsi, bien que la grille d'analyse de contenu contenait préalablement les éléments que nous cherchions à vérifier en lien avec notre cadre théorique, elle devait demeurer souple et ouverte afin de faire place à de nouveaux éléments d'information susceptibles d'émerger de la cueillette de données. La catégorisation de la grille d'analyse qui nous a permis de définir chacune des catégories était mixte, car elle reposait en partie sur ce qui est ressorti du contenu des entrevues et en partie sur les éléments de notre cadre théorique (Voir l'Annexe E).

Par la suite, l'importance a été accordée au contenu manifeste des données qui ont été relevées et placées dans la grille d'analyse. Le but ultime était bien sûr de pouvoir analyser et comparer les données entre elles, avec le cadre théorique et les écrits. Nous souhaitons ainsi être en mesure d'établir des relations entre les différents facteurs espérant exploiter au maximum la valeur informative de cette recherche.

Pour ce qui est du cadre d'analyse, une recherche comme celle proposée ici repose sur trois types de données principales. Les premières sont celles qui proviennent du vécu des participants et des documents d'archives alors que les troisièmes ont pour source les concepts théoriques de nature scientifique plus abstraite (Deslauriers, 1991). L'objectif était de tenter de comparer ces types d'informations afin de voir si de nouveaux éléments apparaîtraient et seraient en mesure de repousser les limites des connaissances actuelles. Dans le cas qui nous intéresse, la théorie nous apporte un ensemble d'éléments causals ou de déterminants tels que certains éléments de risque et de protection de différente nature comme le tempérament personnel des élèves ou la position occupée par ces derniers dans la dynamique du groupe, pour ne nommer que ceux-là. Pour ce faire, chacun des témoignages a été scrupuleusement analysé et les informations qu'ils contenaient ont été

classées, comparées, superposées et mises en relation dans l'espoir d'obtenir de nouvelles réponses, particulièrement au sujet de l'articulation des éléments motivateurs.

3.4 L'éthique

Une telle recherche comporte certains défis sur le plan de l'éthique de la recherche qui devaient être pris en considération. D'abord, elle s'adressait majoritairement à des enfants d'âge mineur ce qui nous obligeait à nous préoccuper de leur sécurité physique et psychologique. Pour ce faire, il nous fallait nous assurer que les candidats et leurs parents soient bien informés et volontaires. Nous avons d'abord approché les directions des écoles pour expliquer notre démarche et obtenir leur aval et leur collaboration. Ces autorisations nous ont ensuite permis de fixer des rendez-vous de classe avec les enseignants des niveaux concernés par l'étude afin de présenter le projet et ses objectifs aux élèves et de solliciter leur participation volontaire et confidentielle. Pour ce faire un formulaire était remis à chaque enfant dans une enveloppe portant le nom de l'intervieweur et portant la mention confidentiel. Les élèves désireux de participer devaient ensuite remplir le formulaire avec leurs parents, le remettre dans l'enveloppe et l'acheminer au secrétariat de leur école après quoi les secrétaires nous les remettaient. Finalement, nous établissions le contact directement avec les participants pour fixer avec eux un moment propice à l'interview. Une fois ces étapes franchies, comme intervieweuse, nous devons être attentive aux besoins physiques et surtout émotifs de ces enfants durant l'entrevue. Se sentent-ils affectés d'en parler ? Se sentent-ils intimidés par l'intervieweuse ? Etc. Nous devons être prête à arrêter l'entrevue en tout temps pour entreprendre une relation d'aide et nous assurer que l'enfant aurait le soutien nécessaire après son départ au besoin. Une autre condition délicate consistait à nous retrouver seule avec un enfant qui ne nous connaît pas. Cette situation risquait de rendre certains enfants ou certains parents mal à l'aise. Cependant, en présence des parents, l'enfant risquait de ne pas se livrer avec autant

d'aisance. Pour cette raison, si les candidats venaient qu'à manquer, il nous fallait considérer des rencontres à deux ou trois enfants simultanément. À cet âge (9-14 ans), les pairs occupent une place privilégiée dans leur vie. Ainsi, il pourrait être rassurant pour eux et leurs parents de participer à une telle expérience avec un ou une ami. Au final, seulement deux élèves sont venus accompagnés d'une amie.

Toute recherche qui se respecte doit assurer la confidentialité des témoignages, mais également des participants. Pour cette raison, il nous a fallu prévoir une façon discrète de recruter des participants sans que le personnel ni les autres élèves soient avertis de la participation d'un candidat. Cette question devait donc être abordée et clarifiée avec les autorités scolaires. À titre d'exemple, une lettre contenant les informations importantes au sujet du projet de recherche, des mesures de confidentialité ainsi qu'un formulaire de consentement ou de refus pour les parents et les élèves a été remise aux parents, accompagnée d'une enveloppe de retour identifiée « Natalie Beaudet Confidentiel » que les élèves rapportaient au secrétariat de leur établissement (Voir l'annexe C). Quoi qu'il en soit, tout le processus devait se faire dans le plus grand respect de la confidentialité et du respect des temps de classe des élèves participant comme convenu par les établissements scolaires primaires et secondaires qui nous ont offert leur collaboration. Il nous fallait également travailler dans le plus grand respect de toutes les parties afin que l'expérience de chacun soit et demeure positive, sécuritaire et bénéfique pour les participants tout au long du processus comme l'exigeait notre certificat d'éthique de la recherche. Nombreux sont les auteurs à insister, avec raison, sur l'importance de l'éthique, de l'attitude positive et professionnelle du chercheur ayant pour souci la satisfaction des collaborateurs, la réputation des milieux de recherche et l'empreinte laissée pour ceux et celles qui suivront (Mayer et al., 2000 ; Savoie-Zajc, 2009 ; Deslauriers, 1991).

CHAPITRE IV

4. Présentation des résultats de recherche

Les données recueillies au cours de cette démarche de recherche représentent un riche mélange d'informations en provenance d'écrits scientifiques, de documents d'archives et de témoignages d'élèves témoins de violence scolaire ainsi que sur la base des témoignages d'intervenants qui travaillent auprès de ces derniers. L'ensemble de ces données nous permet de porter un regard plus éclairé sur la situation de ces élèves témoins d'actes répréhensibles.

Ce chapitre présente d'abord les données de recherche à partir des documents d'archives, notamment les plans d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école (PAPTV). Puis les données de recherche des (PAPTV) seront ensuite mises en corrélation avec celles qui ressortent des entrevues réalisées avec les élèves et les intervenantes.

Seulement deux intervenantes œuvrant au secondaire ont pu être rencontrées dans le cadre de cette recherche. Nous aurions souhaité avoir plus de témoignages d'intervenants et particulièrement au primaire. Cependant, il nous paraît tout de même instructif de présenter ce qui en est ressorti, car les intervenantes symbolisent des témoins de première ligne en ce qui a trait au vécu quotidien des élèves en milieu scolaire. D'ailleurs, nous sommes à même de constater que leurs témoignages mis en relation avec celui des élèves témoins qui ont participé à cette recherche font ressortir parfois des similitudes, parfois des différences en plus d'apporter certaines nuances ou distinctions supplémentaires par rapport aux témoignages des enfants.

4.1 Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école (PAPTV)

Comme nous l'avons vu dans la problématique, le gouvernement du Québec oblige désormais les établissements d'enseignement à répondre à un certain nombre d'exigences en lien avec la violence physique et l'intimidation vécues dans leurs écoles. Parmi ces

exigences, on retrouve l'obligation de se doter d'un plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école (PAPTV) et celle d'intervenir.

L'objectif de ce plan vise à mettre fin aux interventions aléatoires des milieux scolaires des niveaux primaire et secondaire en matière de violence. Le plan d'action oblige tous les intervenants d'un même établissement à organiser et à standardiser leurs actions. Les écoles peuvent ainsi uniformiser les interventions de leur milieu tout en respectant les besoins spécifiques à leur clientèle.

Généralement, ces plans d'action regroupent une synthèse du portrait de la situation en matière de violence et d'intimidation de l'établissement d'enseignement, les priorités de ce dernier, ainsi que toutes les mesures et initiatives mises en place pour contrer la violence dans le milieu. Il doit également inclure les points à améliorer ainsi que les objectifs de services à venir et leur échéancier. Il revient à chacune des écoles d'élaborer et de mettre en œuvre leur PAPTV.

Pour nous en tenir à notre objet de recherche, notre but consiste à voir ce que les PAPTV prévoient à l'attention des jeunes témoins de violence et d'intimidation afin de voir quels sont les services concrètement offerts spécifiquement aux témoins dans nos écoles. Mais avant d'être en mesure d'exposer les différentes données et observations tirées des PAPTV de notre échantillon, il est essentiel de relever certains éléments utiles à la bonne compréhension des données qui suivront concernant les PAPTV.

D'abord, il nous faut garder en tête que les PAPTV sont des outils de travail et de référence pour les milieux scolaires. Ainsi, ces documents sont susceptibles de subir plusieurs ajustements au cours des années et, par le fait même, les services qui y sont décrits peuvent être sujets à des changements. Cela en fait un document dynamique et non statique. À titre d'exemple, une école peut faire face à un problème grandissant au cours

d'une année scolaire et modifier son plan d'action pour y inclure de nouvelles mesures ou de nouveaux services capables de répondre à ce nouveau problème. Ces modifications sont habituellement faites au cours de l'année scolaire lors des rencontres du comité qui en est chargé.

Le second élément vient du fait que nous avons observé une inégalité dans la précision des informations que l'on retrouve dans les différents plans d'action à l'étude. En effet, certains d'entre eux sont très détaillés alors que d'autres sont très généraux et manquent même de clarté. Cela a pour conséquence qu'il est souvent difficile de savoir si un service est offert ou non. À titre d'exemple, un des plans d'action PAPTIV de notre échantillon présentait, dans la section « Les modalités applicables pour effectuer un signalement ou formuler une plainte », la réponse suivante : « Utiliser une démarche connue des élèves afin de communiquer à l'adulte responsable les situations de violence ou d'intimidation dont ils sont victimes ou témoins ». J'attire l'attention sur le fait que le lecteur ne peut savoir de quelle démarche il est question et que l'on ne peut que supposer que les élèves connaissent ladite démarche. Pire encore, le point qui suit cette description est le suivant : « Préciser davantage la procédure à suivre pour le signalement d'une situation d'intimidation ». Non seulement nous ne connaissons toujours pas cette procédure, mais, en plus, celle-ci sème le doute sur la connaissance réelle que les élèves sont censés avoir de cette mystérieuse démarche. Un autre souligne à la section description des actions qui doivent être prises lorsqu'un acte d'intimidation ou de violence est constaté : « Procédure d'intervention prévue dans la pyramide d'intervention de l'école ». Or, la pyramide dont il est question n'est pas incluse dans le document. Il nous est donc impossible de connaître la procédure.

Il convient également de souligner que dans les milieux scolaires, certaines interventions sont parfois faites sans nécessairement être écrites dans le PAPTIV, répondant ainsi à un

besoin précis ou à la logique d'une situation exceptionnelle. C'est pourquoi, même s'il n'y a pas de service prévu pour soutenir un témoin et que ce dernier exprime le besoin d'avoir de l'aide, il sera aidé. Cependant, il devra peut-être exprimer son besoin d'aide plutôt que de se le voir offrir d'office. L'aide sera peut-être plus aléatoire ou désorganisée, mais les responsables des établissements scolaires demeurent en tout temps des professionnels aux services des enfants et ont le devoir de veiller à leur sécurité et à leurs besoins.

Malgré le fait que ces documents d'archives soient évolutifs, ils représentent tout de même une source riche d'informations et fournissent un portrait général des initiatives qui ont cours ou que l'on tente de mettre en place dans les milieux scolaires. Dans le cas qui nous préoccupe, ces plans d'action nous permettent de voir quelles sont les initiatives à l'attention des témoins de violence et d'intimidation en milieu scolaire.

Les résultats qui suivent reposent sur un échantillon de dix plans d'action des écoles de premier cycle et de trois des établissements d'enseignement secondaire d'une commission scolaire de la région de l'Outaouais. La raison de ce choix repose sur le fait qu'il y a beaucoup moins d'institutions d'enseignement secondaire qu'il y a d'écoles primaires et parce que certains plans d'action n'ont pu être utilisés en raison de parties manquantes.

4.1.1 Synthèse de l'état de situation en matière de violence et d'intimidation

En général, les portraits de la situation sont établis à partir de sondages effectués auprès des enseignants, des élèves ou des deux. Dans le cas qui nous concerne, huit des dix écoles de niveau primaire de notre échantillon, c'est-à-dire de la première à la sixième année, font mention de sondages effectués. Les deux autres PAPTIV ne contenaient pas de section réservée au portrait de la situation. Cependant, aucune des dix écoles de notre échantillon ne présentait les résultats détaillés de ces sondages, ni dans leur plan d'action ni sur leurs « sites web » respectifs. Ces données étant non disponibles, il nous est impossible de savoir si les questionnaires qui ont été utilisés pour établir le portrait de leur établissement

contenaient des questions à l'attention des témoins. En contrepartie, des huit écoles qui présentaient un portrait de la violence dans leur établissement, aucune ne faisait référence aux témoins ni à des données de nature quantitative au sujet de dénonciations faites par ces derniers.

Cependant, une des institutions secondaires présentait « l'accueil et le soutien aux élèves » comme étant un des points forts qui ressortaient de l'évaluation et « les interventions faites auprès des témoins de violence » comme point à améliorer. Les deux autres ne présentaient aucune donnée en lien avec les témoins.

4.1.2 Les enjeux prioritaires

Comme son titre l'indique, les enjeux prioritaires représentent les actions et les services que chacune des écoles se fixe comme étant les plus importants et les plus urgents à développer. Les actions prioritaires sont habituellement identifiées à partir des éléments apparaissant comme plus faibles dans les portraits que chacun des milieux scolaires avait faits précédemment en matière de violence.

Les enjeux identifiés comme prioritaires au niveau primaire sont les suivants : trois des dix écoles considèrent qu'il faut outiller davantage les élèves à reconnaître et à dénoncer les actes de violence et d'intimidation. Cet enjeu est important pour deux raisons majeures. La première signifie que ces écoles considèrent, avec raison, que tous les élèves sont des témoins potentiels et que, pour cette raison, ils devraient tous être en mesure de reconnaître les actes de violence et d'intimidation. La seconde, parce que ces écoles désirent encourager les témoins à agir en dénonçant l'inacceptable, c'est donc qu'elles reconnaissent l'importance du rôle que les témoins sont en mesure de jouer dans la lutte contre la violence.

Deux des dix écoles ont pour priorité d'assurer un suivi auprès de tous les acteurs impliqués lors d'une situation de violence ou d'intimidation. Cette mesure est fort importante, mais encore faut-il savoir si les termes « tous les acteurs impliqués » incluent aussi les témoins. Car, faut-il le rappeler, il arrive que les témoins vivent des peurs, des traumatismes et des regrets. Pour terminer, les PAPTIV de trois des dix écoles ne proposaient aucune priorité à l'attention des témoins de violence et trois autres ne comptaient tout simplement pas de volet prioritaire dans leur PAPTIV.

En résumé, six des dix écoles primaires de notre échantillon n'identifient aucune priorité à l'attention des témoins de violence et peut-être plus que six dans la mesure où nous ignorons si les témoins sont inclus dans le terme « tous les acteurs impliqués ». Cependant, trois des dix écoles de notre échantillon reconnaissent non seulement l'importance des témoins dans la lutte à la violence, mais également le besoin de les sensibiliser et de les outiller. Finalement, nous sommes incertaine à savoir si les deux écoles qui donnaient priorité à un suivi en cas de situation de violence incluaient les témoins. Au secondaire, aucune des polyvalentes ne présentait de priorité à l'attention des témoins.

4.1.3 Les composantes du plan d'action PAPTIV

La section « composantes » du plan d'action PAPTIV représente la partie la plus exhaustive des documents, car elle contient la description détaillée de tous les services et initiatives déjà mis en place, à renforcer ou à instaurer comme nouvelles pratiques. Elle prévoit également un échéancier et une évaluation pour chacun des services et initiatives mentionnés. Il faut cependant noter qu'à ce jour aucun PAPTIV à notre disposition ne contenait d'informations évaluatives.

Il nous faut d'abord souligner que tous les établissements de l'échantillon, tant primaires que secondaires, avaient ou prévoyaient avoir au moins un élément dans leur PAPTIV à

l'attention des témoins. Mais regardons de plus près les données qui ressortent sur les composantes des plans d'action pour les écoles primaires présentées ici dans l'ordre suivant : les initiatives pour susciter la dénonciation, les mécanismes d'intervention confidentielle, les initiatives de prévention et les services aux élèves témoins.

Les initiatives pour susciter la dénonciation

D'abord, la totalité des établissements considère qu'il est important de mettre en place différents moyens pour donner la possibilité aux témoins de dénoncer de façon confidentielle les actes de violence et d'intimidation. Les initiatives mises en place par les écoles en ce sens vont du formulaire de dénonciation à un site internet confidentiel en passant par une ligne téléphonique de dénonciation ou encore par des boîtes placées de façon stratégique dans les écoles. Ces initiatives sont confidentielles et ont pour but de rassurer les témoins et de protéger leur identité au moment de rapporter un événement violent. Malheureusement, quand on y regarde de plus près, seulement deux des dix écoles ont procédé à la mise en place d'un tel service et l'une des deux affirme qu'elle doit renforcer ce service. Les huit autres écoles de notre échantillon annoncent que cette mesure reste à mettre en place. Autrement dit, c'est huit des dix écoles primaires à l'étude pour qui ce service est encore au stade embryonnaire.

Au secondaire, c'est également l'ensemble des polyvalentes qui considèrent qu'il est important de mettre en place des moyens permettant aux témoins de dénoncer un acte de violence de façon confidentielle. C'est également l'ensemble des écoles secondaires qui offrent déjà le service.

Il en va de même pour ce qui est de valoriser et encourager les témoins et les parents à dénoncer. Seulement trois des dix écoles primaires de notre échantillon affirmaient promouvoir la dénonciation contre deux des trois écoles secondaires. Pourtant, une étude menée par Hawkins, Pepler et Craig en 2001 démontre que 88% des actes d'intimidation

se produisent devant témoins (MELS, 2012). Avec de telles statistiques, il est facile d'imaginer le pouvoir que possèdent les témoins dans la lutte au phénomène de la violence.

Les initiatives d'intervention confidentielle

Vient ensuite le souci de s'assurer que tous les intervenants de l'école connaissent la procédure d'intervention et respectent la confidentialité des signalements et des plaintes afin que tous comprennent bien l'importance de respecter et de protéger la confidentialité des personnes qui dénoncent, dont les témoins.

Par ailleurs, ce sont huit des dix écoles à l'étude qui s'intéressent à la confidentialité dans les interventions. Sept d'entre elles ont déjà agi à cet égard et six d'entre elles affirment renforcer cette mesure par des rappels et de la formation à l'attention des intervenants. Une seule école allègue que plus d'initiatives seront éventuellement mises en place pour assurer une meilleure confidentialité. Ainsi, sept des dix écoles primaires à l'étude possèdent déjà une procédure d'intervention confidentielle. Les chiffres sont également réjouissants du côté secondaire où les trois écoles de l'étude possédaient également une telle procédure. Mais il ne faut pas oublier qu'aucune de ces procédures n'a encore pu être évaluée, sauf peut-être par le biais des sondages utilisés pour tracer le portrait de leur milieu. Quoi qu'il en soit, nous ne sommes pas en possession de ces questionnaires et aucune évaluation n'est rapportée dans la section prévue à cet effet dans les PAPTIV concernés.

Sur le terrain, tout indique que le message n'obtient pas la note de passage, car les témoignages recueillis à cet effet sont plutôt mitigés. C'est six des dix participants qui disaient ne pas faire confiance aux intervenants de leur institution et à la confidentialité du système alors que les quatre autres affirmaient le contraire. La totalité des élèves qui

étaient méfiants envers le système disant l'être à cause de mauvaises expériences vécues par eux-mêmes ou par un ami.

Les initiatives de prévention

Bien qu'il soit essentiel de former les intervenants à intervenir de façon concertée et confidentielle, il est également incontournable de sensibiliser et d'outiller les élèves. Malheureusement, les données démontrent qu'une seule des dix écoles primaires à l'étude offre des ateliers de prévention pour les témoins, les victimes et les intimidateurs et il est souligné qu'elle doit renforcer cette initiative. Deux autres prévoient offrir ces ateliers de prévention dans le futur. À titre de comparaison, au secondaire c'est deux des trois institutions qui en offrent à leur clientèle.

Ces chiffres correspondent assez bien aux témoignages exprimés par les participants si on considère que sept des dix entrevues ont été faites dans des écoles secondaires étant donné l'âge des élèves ciblé par cette recherche (9-14 ans ou 6^e année à sec. II). Ainsi, sept participants du secondaire disent avoir assisté à une ou plusieurs séances de sensibilisation, deux disent ne jamais en avoir eu et un est incertain.

Les services aux élèves témoins

Les rapports examinés indiquent que quatre des dix établissements primaires offrent des mesures de soutien et d'encadrement aux témoins et prennent le temps de rencontrer les élèves et les adultes témoins. Un autre compte renforcer les services aux témoins et deux d'entre eux prévoient offrir ce service éventuellement. Dans l'ensemble, c'est tout de même sept des dix écoles primaires à l'étude qui offrent ou désirent offrir ces services de soutien et d'encadrement aux témoins. Au secondaire, deux des trois institutions secondaires rencontrent les témoins et tous offrent aux témoins des mesures de soutien et d'encadrement.

Plusieurs raisons peuvent expliquer ces différences. D'abord, soulignons qu'il y a très peu d'établissements d'enseignement secondaire qui ont été étudiés comparativement au nombre d'établissements primaires. Cependant, les écoles secondaires doivent composer avec une concentration d'élèves beaucoup plus forte. À titre d'exemple, les écoles secondaires de notre échantillon reçoivent chacune 1176 élèves en moyenne alors qu'au primaire, cette moyenne se limite à 413 élèves par école. Nous pouvons supposer que le seul fait de devoir composer avec plus du double des élèves que les écoles primaires, oblige les écoles secondaires à se doter d'un système bien organisé de gestion de crise telle qu'une procédure d'intervention pour les cas de violence et d'intimidation. Il n'est donc pas étonnant de constater des pourcentages aussi élevés de services dans les établissements secondaires. Qui dit plus d'élèves dit aussi une plus grande concentration de ressources humaines et financières. C'est, à notre avis, un autre élément susceptible d'expliquer de meilleurs résultats au niveau secondaire. À l'inverse, les écoles primaires doivent composer avec moins de ressources. Cette réalité les oblige souvent à faire des choix de priorités ce qui expliquerait en partie les chiffres qui sont ressortis précédemment, sans oublier que, dans les faits, ces données sont peut-être plus élevées puisque certaines écoles n'ont pas cru bon de détailler les services qu'elles offrent. Finalement, un dernier « bémol » doit être porté à notre attention. Les données précédentes proviennent de documents d'archives et ne peuvent nullement nous assurer qu'elles reflètent la réalité dans les faits. Nous pouvons penser que certains milieux éprouvent des difficultés à instaurer les initiatives de leur plan d'action pour toute sorte de raisons alors que d'autres en sont peut-être à évaluer la pertinence des services qu'ils ont mis en place après la rédaction de leur PAPTIV.

Les données précédentes démontrent que les milieux se sensibilisent et tentent continuellement de s'ajuster non seulement au phénomène de la violence, mais également à l'importance du rôle des témoins dans la lutte contre ce phénomène. Mais elles attestent

également qu'il y a encore des écoles qui sous-estiment les risques encourus par les témoins dans certaines situations et par le fait même leur besoin de protection. Pourtant, le témoignage des élèves qui ont participé à cette étude dénonce clairement les risques qu'ils courent et les peurs qu'ils vivent quand vient le temps d'intervenir pour mettre fin à un acte de violence.

4.2 Témoins de violence physique

Cette section fait état de ce qui ressort des témoignages des élèves et des intervenantes ayant été témoins de violence physique dans leur milieu scolaire respectif. Nous traiterons de leurs sentiments, puis de leurs réactions à la vue d'agression physique. Nous poursuivrons avec les facteurs qui les motivent ou les dissuadent à intervenir pour mettre fin aux actes de violence dont ils sont témoins avant de présenter les stratégies d'adaptation dont ils font preuve pour éviter ou contrer les actes de violence avant qu'ils ne se produisent. Comme son nom l'indique, nous définissons ici la violence physique comme toute agression physique directe et volontaire de la part d'un ou de plusieurs agresseurs telles que des coups de poing, des coups de pied, des bousculades, des croche-pieds ainsi que toute agression armée.

4.2.1 Les sentiments et réactions des témoins à la violence physique

Les sentiments exprimés par les élèves à la vue d'un acte de violence physique sont souvent diamétralement opposés. Bien que la majorité des élèves témoins affirme se sentir mal à l'aise et éprouver de l'empathie pour les victimes, ils sont également nombreux à se sentir impuissants.

À l'inverse, plusieurs affirment aimer ça, se sentir excités et avoir le sentiment d'assister à un spectacle. Ces derniers expliquent leur sentiment par le fait qu'en général les batailles ont lieu entre des opposants de force égale qui se sont provoqués en duel et que, lorsqu'il y a un agresseur et une victime, c'est que la victime l'avait mérité. À titre d'exemple, une

élève de 15 ans de secondaire II mentionne ceci : « Une bataille ça peut-être le fun, surtout si tu encourages, mais si la personne l'a méritée. »

Les témoins soulignent aussi qu'ils sont moins empathiques s'ils n'aiment pas la victime ou, à l'inverse, ils seront plus proactifs si la personne impliquée dans l'agression est une personne avec qui ils ont un lien privilégié, tels un ami, un frère, une sœur, etc. Les premiers choisiront de ne pas intervenir parce qu'ils n'aiment pas la victime : « Moi, ça dépend c'est qui. Si c'est du monde que je n'aime pas qui se battent, je vais rien faire. » (Une élève de 14 ans, secondaire II.). Par contre, les seconds expriment unanimement réagir fortement et avec émotion : « Il m'a poigné le bras et j'ai eu un gros bleu presque un mois parce qu'il a voulu frapper ma sœur et je me suis mise entre les deux. » (Une élève de 15 ans, secondaire I).

Les réactions des témoins peuvent être diverses, multiples et circonstancielles. Elles sont diverses parce que certains vont se contenter de regarder, d'autres de partir, plusieurs vont encourager l'agression alors que d'autres vont y prendre part et quelques-uns vont dénoncer ou intervenir directement pour tenter de mettre fin à l'agression. Elles sont multiples, car le même témoin peut avoir plusieurs de ces réactions au cours de la même agression. Il peut donc décider de partir et aller chercher l'aide d'un adulte en autorité. Il peut aussi choisir de regarder silencieusement et de dénoncer l'agression et les acteurs aux autorités après coup. Finalement, les réactions sont circonstancielles, car les témoins adapteront leurs réponses en fonction des variantes du moment telles que le lieu, les acteurs, le sexe ou la taille des adversaires, le nombre de témoins, etc. Il est donc impossible, même pour le témoin, de prévoir sa propre réaction à l'avance. Cependant, les élèves qui ont été témoins sont en mesure de s'exprimer sur les éléments les plus susceptibles d'influencer leurs choix.

Ainsi, les participants affirment qu'au moment de l'événement, les témoins font une analyse rapide du contexte entourant l'agression physique avant d'agir. À ce moment-là, plusieurs éléments vont les influencer dans leur choix d'intervenir ou non ainsi que sur la façon de le faire. La très grande majorité des témoins affirment que leur réaction sera d'abord motivée en fonction de leur propre sécurité. Risquent-ils de recevoir des coups? Les adversaires sont-ils plus vieux et plus grands ou plus nombreux ou encore d'autres témoins sont-ils volontaires pour venir en aide? Les témoins tiendront également compte de la réaction des autres témoins qui les entourent. Qu'ils soient d'accord ou non avec le groupe de témoins, ils ajusteront leurs réactions personnelles au mouvement de la masse de façon à assurer leur sécurité personnelle. Les témoins désirent en effet éviter de s'attirer les foudres des autres témoins ou des agresseurs eux-mêmes. C'est pourquoi, dans la plupart des cas, ils aimeraient intervenir, mais ils jugeront qu'il ne serait pas prudent de le faire, d'où le sentiment d'impuissance exprimé précédemment.

Il est également question de la personnalité particulière du témoin. Certains témoins trouvent ça excitant. Ils vont crier et encourager l'agression physique alors que d'autres trouvent ça désolant ou révoltant et vont tenter d'intervenir. La personnalité fait ici référence non seulement aux traits de personnalité du témoin, mais également aux valeurs et aux croyances de l'individu et il arrive que ces deux éléments, s'ils ne sont pas en harmonie, remettent en question l'intervention. À titre d'exemple, un témoin qui est en désaccord avec l'agression dont il est témoin et qui possède une bonne confiance en lui a beaucoup plus de chance d'intervenir que le témoin en désaccord qui est très timide ou qui se sait impopulaire.

Les témoignages font également ressortir l'influence de ce que nous pourrions considérer comme étant un certain courant de pensée, c'est-à-dire des croyances qui semblent s'étendre à la pensée collective, à tort ou à raison, et qui deviennent ainsi très persistantes.

Ces croyances populaires influenceront la réaction des témoins. C'est le cas notamment de la notion de mérite qui veut que la victime mérite son sort parce qu'elle a un comportement dérangeant. Une élève de 15 ans nous confiait ceci : « [...] si la personne le mérite, là tu sais qu'il mange une volée. » Une autre l'a exprimé ainsi : « [...] Si c'est un intimidateur qui se fait battre, *too bad*, il l'a mérité, il l'a cherché, mais si c'est un innocent, non. » (Élève de 14 ans, sec. II) Il en va de même avec le principe qu'un combat soit acceptable si les combattants sont de force égale ou encore qu'il ne soit pas nécessaire de réagir parce que, de toute façon, quelqu'un va bien finir par s'en charger. Une autre perception souvent exprimée veut que dénoncer une situation ou un agresseur fasse d'eux des délateurs et qu'on ne puisse pas avoir confiance à un délateur. Conformément à cette logique, ces témoins observeront la loi du silence pour prouver aux autres qu'ils ou qu'elles sont des personnes de confiance comme en témoigne cet extrait d'entrevue : « [...] des fois j'interviens, mais des fois je n'interviens pas, parce que si j'interviens et que les autres disent : Fais pas ça, tu es délateur, après ils ne me font plus confiance pour rien. » (Élève de 14 ans, secondaire II)

Ces points de vue sont ceux qui ont été exprimés le plus souvent lors des rencontres avec les participants, mais il y en a d'autres et ils sont sujets à des mutations influencées par les courants sociaux en perpétuelle évolution.

Finalement vient la notion de popularité. Les témoins se questionneront d'abord sur leur propre popularité dans le groupe. Celle-ci est en quelque sorte un élément indicateur leur permettant de savoir s'ils sont avisés de réagir ou non. Puis, ils évalueront la popularité des combattants. À titre d'exemple, les témoins affirment que si la victime est une personne populaire, ils seront plus motivés à intervenir que s'il s'agit d'une personne qui n'est pas aimée d'un grand nombre d'élèves, ayant souvent peur d'être identifiés à la victime. Certains témoins choisiront consciemment d'encourager et même de s'impliquer dans l'agression. Ils le font soit pour montrer à l'agresseur qu'ils sont de son côté ou pour

tenter de devenir membres de son groupe perçu comme populaire parce qu'il est admiré ou craint des autres. Ils expriment d'ailleurs clairement que la notion de popularité est étroitement liée à celle de leur sécurité personnelle, comme c'est le cas dans les extraits d'entrevues suivant.

Admettons que c'est quelqu'un de populaire et qui a beaucoup d'amis, les personnes vont être plus portées à intervenir et à l'aider, mais si c'est quelqu'un que les gens n'aiment pas vraiment, ils vont être plus portés à encourager et à rire de lui. Par exemple, pour beaucoup de monde, ça ne les aurait pas dérangés que le gars dont je te parlais tantôt se fasse battre. (Un élève de 11 ans, 5^e année)

Je ne suis pas le plus populaire [...], mais je suis assez populaire pour que le monde ne m'emmerde pas. (Un élève de 14 ans, secondaire II)

Une des filles de ma classe est dans ceux qui sont bien populaires, mais on est amis [...] on s'aide en classe, mais je ne me tiens pas avec elle. L'autre jour un de mes amis m'achalait, mais elle [la fille populaire] ne savait pas que c'était un ami. Elle est venue me défendre. [...] Mais si je fais une petite chose de travers, je peux passer de protégé à victime. (Un élève de 12 ans, secondaire I)

Considérant que le facteur de popularité est complexe, nous l'aborderons plus longuement dans des pages subséquentes. C'est d'autant plus important que la totalité des témoignages des élèves soulignait qu'une seule chose avait le pouvoir d'annihiler tous les éléments que nous avons identifiés comme étant susceptibles d'influencer les témoins à intervenir ou non et il s'agit du lien affectif. En effet, à partir du moment où il existe un lien privilégié entre le témoin et la victime, tel un lien amoureux, d'amitié ou de parenté, frère, sœur, cousin, etc., la question d'intervenir ou non ne se pose plus. Pour les témoins,

ce lien est plus puissant que l'inquiétude qu'ils peuvent ressentir en regard à leur propre sécurité et ils le soulignent d'ailleurs avec force.

Tu me fais mal, ok, mais si tu fais mal à mes amis tu es mort ! (Une élève de 11 ans, 6^e année)

Oh ! Si c'était mon amie qui se faisait frapper, j'interviendrais, je chialerais, je donnerais des coups, n'importe quoi pour qu'il la lâche. (Une élève de 14 ans, secondaire II)

Précédemment, nous avons vu que la réaction du groupe de témoins influençait les témoins qui désireraient intervenir, mais qui souvent craignaient la réaction de la masse de témoins. Dans les faits, ce sont neuf des dix témoignages recueillis qui allèguent que la réaction de la masse à une agression physique est l'excitation, les encouragements et le voyeurisme.

Mais qu'en est-il si un témoin intervient directement. La totalité des témoins interrogés est d'avis que s'ils interviennent seuls, les agresseurs et les témoins supporteurs vont continuer et souvent même les prendre à partie. Neuf des dix participants à la recherche disaient avoir peur d'intervenir par crainte de ne pas avoir le support des autres témoins, mais également par crainte que les autres témoins se soulèvent massivement contre leur intention visant à mettre fin à l'agression.

Cependant, plusieurs participants ont souligné qu'à leur avis, les plus vieux, comme les élèves de secondaire cinq, avaient plus de chance d'avoir du succès s'ils intervenaient directement auprès des plus jeunes et qu'en ce sens ils avaient une certaine responsabilité.

Dans les cas de dénonciation par un témoin, les expériences sont divergentes. Certains disent avoir dénoncé et que la confidentialité a été respectée. D'autres affirment que ce

n'est pas le cas et même que quelques-uns d'entre eux ont pu être retracés par l'agresseur avant d'être menacés à leur tour. Une élève de 6^e année nous a confié ceci : « [...] Quand ça reste confidentiel, j'aime ça. Mais une fois j'ai parlé à une prof et tout le monde l'a su parce que les profs se sont parlé entre eux. » Finalement, chez les plus vieux, c'est encore mal perçu de dénoncer et ils se disent moins délateurs que les plus jeunes. « Les plus vieux n'iront pas chercher un gardien parce qu'ils considèrent que c'est *stooler*. » (Élève de 12 ans, secondaire I)

Pour leur part, les intervenantes interrogées confirment qu'il y a toujours un plus grand nombre de témoins lors de cas de violence physique qu'il y en a pour l'intimidation. Tout comme les participants, les intervenantes constatent que la violence physique est un spectacle très excitant pour beaucoup de témoins. Selon elles, les élèves veulent savoir qui se bat, qui va gagner, s'il y a un blessé qui saigne, etc. La violence physique attire la foule. Elles précisent également que les agressions physiques résultent, dans une très grande majorité de cas, de deux personnes qui se provoquent, qui désirent se battre devant témoins et qu'il s'agit très rarement d'une victime et d'un agresseur. Ainsi, si la réaction des témoins à la violence physique est différente de la réaction à l'intimidation, c'est que la dynamique, le type de violence, sont également bien différents. On ne parle plus tant d'un agresseur et d'une victime, mais plutôt de deux agresseurs qui désirent s'affronter à la manière de deux coqs dans une même arène.

Malheureusement, les témoins en désaccord sont encore minoritaires et craignent la réaction du groupe témoin majoritairement excité à la vue d'une agression physique. Une des intervenantes soulignait que les élèves témoins vont jusqu'à filmer les agressions puis les mettre sur les réseaux sociaux. Ainsi en plus d'être humilié sur le coup, la victime ou le perdant va l'être aussi sur les réseaux sociaux par la suite. Les deux affirment que c'est rare que les témoins vont partir. Même que, d'après elles, les témoins les encouragent

consciemment parce qu'ils considèrent que la victime a mérité son sort. Voici d'ailleurs deux extraits qui le confirment.

Oui ! Je pense que oui, je ne pense pas, je suis certaine que oui. Oui, y 'en a peut-être un qui va manger un plus gros coup, mais les deux, souvent les deux vont essayer de se battre. [...] Une bataille, ils sont excités là, pis ils vont conter ça après, pis c'est le *fun* à conter. Donc je pense qu'ils sont conscients que ça peut encourager, mais c'est pour ça qu'ils crient. (Intervenante)

Quand il s'agit de bataille, il y a souvent plus de rumeurs qui circulent. Souvent, c'est planifié d'avance, les agresseurs vont passer le mot, ils se promènent dans les corridors et vont demander : as-tu vu un tel et l'information circule plus vite que les textos. Des batailles qui se font sur le coup de l'émotion, c'est plus rare. Mais généralement c'est palpable, quelque chose s'est dit sur le net ou il y a un truc avec une fille et là les jeunes vont suivre l'agresseur jusqu'à ce qu'il trouve la victime. Donc il y a beaucoup plus de témoins au niveau de la violence que de l'intimidation. (Intervenante)

4.2.2 Les facteurs motivateurs et dissuasifs de l'intervention par rapport à la violence physique

Les différents témoignages font également état de quelques facteurs susceptibles de motiver les témoins à agir et c'est le cas notamment de la différence des sexes, du facteur du nombre ou des liens affectifs. Voici ce qui a été exprimé comme étant des éléments susceptibles de motiver les témoins à intervenir.

S'il s'agit d'une bataille de filles, les garçons vont être moins hésitants à intervenir directement, verbalement et même physiquement, pour mettre fin à la crise que s'il s'agit d'une bataille de garçons. À l'inverse, lorsque les filles sont témoins de batailles de garçons, elles favoriseront davantage de dénoncer.

Il en va de même pour les témoins qui sont accompagnés d'amis au moment des faits. Ils interviendront davantage que s'ils sont seuls, car ils peuvent non seulement compter sur leur nombre, mais également sur l'appui moral qu'ils se donnent les uns les autres.

Finalement, comme nous l'avons vu précédemment, le témoin réagira à coup sûr s'il a un lien affectif avec l'une ou l'autre des personnes impliquées dans l'agression physique tel un ou une ami(e), un ou une ami(e) de cœur ou s'il existe un lien de parenté, un frère, une sœur, un cousin, une cousine, etc.

Par contre, les facteurs qui découragent les interventions des témoins sont plus nombreux que les facteurs de motivation. Précédemment, nous avons vu que les témoins craignaient pour leur propre sécurité. Il n'est donc pas étonnant de constater que le mot clé de la dissuasion est sans contredit la peur : peur d'être blessé ou intimidé à son tour, peur d'être identifié à la victime, d'être retracé par l'agresseur quand on dénonce confidentiellement, peur de ne pas être pris au sérieux par les autorités scolaires ou celle de passer pour un délateur. Ils craignent également la réaction de la masse de témoins, l'inaction des autorités scolaires ou des intervenants et l'inefficacité des interventions scolaires.

Viennent ensuite des éléments comme la normalisation de certaine situation de violence, l'absence de liens affectifs ou encore un sentiment haineux nourri par le ou les témoins envers la victime et des traits de personnalité tels que la gêne ou la timidité, l'incapacité de s'affirmer ou de s'opposer.

D'après les intervenantes, ceux et celles qui interviennent le font pour trois raisons principales. La première rejoint celle des témoins et fait référence aux liens affectifs qui les unissent à la victime, alors que la seconde et la troisième raisons divergent de celles évoquées par des témoins. D'après les intervenantes, les témoins interviennent s'ils ou elles ont déjà été victimes et que cela les a rendus plus empathiques ou, s'ils ou elles sont

naturellement plus empathiques soit par tempérament, éducation, sensibilisation ou peut-être simplement parce qu'ils ou elles sont plus matures.

4.2.3 Les réactions d'adaptation stratégiques

Ce que nous appelons les réactions d'adaptation stratégique sont en réalité toutes les stratégies utilisées par les témoins pour contrer les actes de violence dans les milieux scolaires. Ces stratégies sont parfois préventives, parfois curatives, mais elles démontrent clairement la sensibilité et l'empathie de certains témoins envers les victimes d'actes de violence de tout acabit. Elles démontrent également à quel point les témoins font parfois preuve d'imagination pour lutter contre le phénomène de la violence avec peu ou pas de moyens à leur disposition.

Parmi les stratégies de nature préventive les plus souvent mentionnées, on retrouve celle qui consiste à aller chercher la victime quand les témoins voient qu'une agression se prépare et d'accompagner la victime pour éviter qu'elle se retrouve seule le plus souvent possible dans le but de prévenir ou réduire les possibilités d'agression. On peut encore approcher la personne qui semble devenir la cible d'un agresseur ou d'un groupe d'agresseurs et l'introduire à son cercle d'amis pour changer la dynamique et éviter les agressions. La majorité des élèves témoins soulignent qu'ils doivent être sur leur garde et porter une attention particulière aux discours qu'ils tiennent et à l'image qu'ils projettent pour éviter d'être identifiés comme une victime potentielle. Voici d'ailleurs quelques illustrations de stratégies que nous venons de décrire.

Ça fait que quand je voyais que l'agresseur allait vers la victime, je me dépêchais d'aller rejoindre la victime et je disais à l'agresseur de la lâcher que j'étais avec et de la laisser tranquille. [...] Dans ce temps-là, j'essaye de devenir ami avec la victime [...] Je ne crains pas, mais, si j'ai des amis avec moi, je vais leur demander de m'aider à les séparer ou à aller chercher un prof. (Un élève de 13 ans, secondaire I)

Enfin, une autre des stratégies préventives consiste à ce que les témoins tentent d'être en bon terme avec les élèves populaires pour bénéficier de leur appui et de leur protection. Bien que cette stratégie semble bien fonctionner pour bon nombre de témoins, il arrive que certains témoins basculent dans le clan des agresseurs pour assurer leur propre protection. Ainsi, ces témoins sont prêts à participer aux agressions pour tenter de se tailler une place au sein du cercle rapproché des agresseurs. Dans ce cas-ci, l'objectif des témoins n'est pas de venir en aide à une victime, mais bien de manœuvrer pour éviter d'en devenir une comme nous le démontre le témoignage suivant :

[...] quand il y en avait, j'embarquais dans ça parce que j'étais dans la *gang* des plus populaires et eux partaient la bataille et moi j'étais obligé de suivre pour être dans la *gang*. Sinon, ils rient de toi et ils vont dire que je suis avec l'autre. (Une élève de 14 ans, secondaire II)

Par ailleurs, les stratégies d'intervention curative sont souvent plus à risque. Bien sûr, il y a ceux et celles qui prendront le risque d'intervenir directement seul ou avec des amis pour demander à l'agresseur de s'arrêter. Dans ces circonstances, ce qui est le plus souvent rapporté, c'est que le témoin qui est seul cherchera à avoir le soutien et la collaboration de quelques autres témoins qui lui paraissent empathiques pour l'aider à s'interposer. S'il n'y a personne, il choisira plutôt de dénoncer pour ne pas se mettre en danger ou de crier nerveusement à l'agresseur d'arrêter. Cependant, s'il est accompagné d'amis, il cherchera à convaincre ses amis d'intervenir avec lui.

Mais s'il y a plein de monde qui encourage et qu'on est deux trois à vouloir les arrêter, c'est moins inquiétant, mais quand t'es le seul, c'est plus dur. (Un élève de 11 ans, 5^e année)

D'autres témoignages affirment que lorsqu'ils se sentent impuissants, ils vont quand même regarder la scène, sans encourager, pour être en mesure de répondre aux questions des adultes après coup dans le but d'aider ces derniers à connaître la vérité et à sévir en conséquence ou, à l'inverse, ils s'empressent de quitter les lieux pour trouver un adulte, un éducateur ou un gardien de sécurité à qui ils diront discrètement, en passant, qu'il y a une bataille à tel endroit.

4.3 Témoins d'intimidation

Cette recherche a fait ressortir deux *modus operandi* de l'intimidation : le premier étant celui où l'intimidateur intimide seul ou avec quelques acolytes et le second où il est question d'un groupe plus important d'intimidateurs qui s'en prend à une victime (CNPC, 2011; Levasseur et Desbiens 2014; Kubiszewski, 2016) . Pour les besoins de cette recherche, nous parlerons de cette seconde forme d'intimidation comme étant de l'intimidation de groupe. Bien qu'il y ait quelques similitudes entre eux, ces deux types d'intimidation s'organisent de façon différente et interpellent également les témoins de manières différentes. C'est pourquoi nous avons convenu de les aborder séparément dans le but d'éviter toute confusion. Ainsi, dans le présent segment, nous aborderons le premier cas sous le thème des témoins d'intimidation alors qu'à la section 4.4, nous traiterons des témoins d'intimidation de groupe.

Dans le cadre de cette recherche, nous définissons l'intimidation comme une agression répétitive, où il existe un déséquilibre dans le rapport de force des individus, qui se manifeste surtout par des paroles blessantes, menaçantes ou réductrices à l'endroit de la victime. Elle a pour objectif de peiner, rabaisser, ridiculiser, blâmer ou menacer la victime. À titre d'exemple, il peut s'agir de surnom ou de paroles méchantes et humiliantes, de bruits dévalorisants comme « yeurk! », de menaces et même de petites bousculades hypocrites à l'occasion.

La section qui suit concerne donc les témoins d'intimidation et il reprend essentiellement les mêmes thèmes que ceux présentés précédemment dans la section 4.2, mais cette fois en les appliquant à l'intimidation, c'est-à-dire les sentiments des témoins, leurs réactions à la vue d'actes d'intimidation, les facteurs qui motivent ou dissuadent les témoins d'intimidation à intervenir et, finalement, les stratégies d'adaptation dont ils font preuve pour contrer certains actes d'intimidation.

4.3.1 Sentiments et réactions des témoins face à l'intimidation verbale

Contrairement à la violence physique souvent considérée comme acceptable aux yeux des témoins, l'intimidation soulève davantage l'indignation de ces derniers. Considérée par les témoins comme une injustice exercée à l'encontre d'une victime plus vulnérable que son agresseur, l'intimidation fait ressortir l'inégalité des forces et le jeu de pouvoir qui se joue entre la victime et son bourreau. Ces éléments étant plus apparents aux yeux des témoins, ces derniers sont davantage choqués par les actes d'intimidation que par les agressions physiques et ressentent beaucoup plus le besoin d'intervenir. Tous les témoignages recueillis font état, sans exception, de l'indignation des témoins par rapport aux actes d'intimidation. Les témoins disent ressentir un mélange de tristesse et de colère devant un tel spectacle.

Ils considèrent également que l'intimidation est un geste plus grave que la violence physique parce qu'elle dure dans le temps et que la victime souffre plus et plus longtemps. Cependant, les témoins affirment qu'il est plus difficile de discerner l'intimidation que la violence physique, car l'intimidation est pratiquée de façon plus sournoise et parce que les intimidateurs lui donnent souvent la forme d'un jeu complice entre amis, prétextant que c'est juste pour le *fun*. D'ailleurs, plusieurs témoins dénoncent l'inaction des adultes au moment de dénoncer l'intimidation sous prétexte qu'ils n'ont

pas de preuves. Mais les témoins, eux, se sentent frustrés, car les intimidateurs n'intimident jamais devant les adultes.

Un autre élément de cette recherche que l'on doit de souligner réside dans le fait que tous les témoins interviewés étaient ou avaient été victimes d'une forme ou d'une autre de violence ou d'intimidation scolaire ou avaient un proche qui avait vécu cette situation. Il n'est donc pas surprenant que la totalité des participants à qui nous avons posé la question affirme que le fait d'avoir été des victimes directes ou indirectes les avait rendus plus empathiques par rapport à ce phénomène que ceux et celles qui n'avaient jamais vécu cette expérience. Selon eux, le fait d'avoir vécu de la violence les avait sensibilisés davantage aux conséquences de ce phénomène.

Toujours selon les élèves et les intervenants qui ont participé à l'étude, quand il s'agit d'acte d'intimidation, la réaction du témoin sera moins motivée par sa propre sécurité, comme c'est le cas pour la violence physique, que par le sentiment d'injustice et d'empathie. À la différence de la violence physique, les témoins d'intimidation n'ont pas à se soucier de la réaction de la masse des témoins puisqu'en général, l'intimidation se pratique davantage en catimini. Bien qu'il puisse arriver que l'intimidateur soit accompagné de quelques complices, il s'agit tout de même d'un nombre très réduit d'individus. Il est également plus déshonorant pour l'intimidateur de se faire prendre en flagrant délit, car l'intimidation est mal perçue et soulève davantage l'indignation des témoins. L'intimidateur ne bénéficie pas non plus d'un public qui l'encourage et renforce ses actes comme c'est souvent le cas dans les situations de violence physique ou d'intimidation de groupe. Il sera donc plus enclin à capituler du moins sur le moment. Ainsi, les témoins affirment intervenir beaucoup plus quand ils sont témoins d'acte d'intimidation que lorsqu'ils sont témoins d'acte de violence physique. Non seulement leurs interventions seront souvent plus spontanées et impulsives, mais ceux et celles qui

prendront le temps de se questionner se demanderont davantage comment ils vont intervenir plutôt que s'ils peuvent intervenir.

Les témoins disent choisir leur intervention essentiellement en fonction de leurs sentiments, du risque encouru et de leur personnalité. Certains vont être poussés à faire valoir leur sentiment d'injustice en s'adressant directement à l'agresseur alors que d'autres vont dénoncer l'inacceptable pour qu'une personne en situation d'autorité intervienne.

Dans le cas qui nous concerne, c'est neuf des dix participants à notre recherche qui ont affirmé clairement ne pas hésiter à intervenir : « Quand c'est de l'intimidation, je n'hésite pas à aller voir la personne et à lui dire d'arrêter. » (Un élève de 13 ans, secondaire I) « Bien, moi, je me mets à la place des autres. Cette année, quand je vois ça, je vais leur taper dans le dos et je leur dis : Arrête, tu vois bien qu'il n'aime pas ça ! Ils font : Ok, calme-toi. Et ils s'en vont. » (Une élève de 12 ans, 6^e année)

Mais malgré leur bonne volonté, les témoins d'intimidation disent rencontrer deux problèmes de taille. Le premier est l'habileté avec laquelle les intimidateurs déguisent leurs actes d'intimidation en jeux ou en blagues de mauvais goût. Il devient alors très difficile, pour les témoins, de distinguer l'intimidation de certaines moqueries entre amis. Souvent, les témoins n'interviendront pas ou hésiteront à le faire parce que l'intimidateur réussit à semer le doute. Certains disent même attendre d'être témoins à quelques reprises pour être bien certains avant d'agir : « Mais de l'intimidation [...], des fois, ça ressemble à des niaiseries plus qu'à de l'intimidation. Même pour les témoins, des fois, on pense qu'ils se niaient et c'est de l'intimidation. C'est moins évident que quand c'est une bataille. » (Un élève de 11 ans, 5^e année)

Le second problème, c'est l'inaction des adultes en position d'autorité qui refusent d'intervenir affirmant ne pas avoir de preuves. Cette situation génère beaucoup de frustration chez les témoins, car les intimidateurs cherchent à dissimuler leurs actions, surtout aux adultes en autorité. Se retrouvant dans l'impossibilité de prouver ce qu'ils ont vu ou entendu, les témoins finissent par se dire que ça ne vaut pas la peine de dénoncer, puisque les adultes n'interviendront pas. Mais cette situation révolte les témoins qui y voient une dichotomie entre le discours, qui les encourage à dénoncer, et les actes des intervenants adultes. À titre d'exemple voici le témoignage éloquent de trois témoins :

Non, je n'ai absolument pas confiance en eux [aux adultes], pas pantoute ! Par exemple, si on se fait intimider et qu'on va le dire au directeur, il va attendre d'avoir des preuves avant de faire de quoi et les intimidateurs ne font rien quand il y a des adultes autour. Ça fait qu'il n'y a jamais rien qui se passe. Selon moi, il n'y a jamais rien qui se passe. Des fois, peut-être, quand ils ont beaucoup d'insistance. (Un élève de 14 ans, secondaire II)

Tu peux voir la TTS (Technicienne en travail social) et le dire aux profs, mais ils ne vont rien faire quand même. (Une élève de 15 ans, secondaire II)

À chaque fois, ils vont te dire : je n'étais pas là, je ne les ai pas vus, je n'ai pas de preuves. (Deux élèves de 14 et 15 ans, secondaire II)

De leur côté, les intervenantes interrogées affirment qu'en effet, à l'inverse de la violence physique, l'intimidation est considérée comme moins légitime. Comme les jeunes, elles expliquent que l'intimidation est davantage perçue comme une violence gratuite, injuste et, de fait, moins acceptable aux yeux des témoins. Bien que l'intimidation soit plus souvent dénoncée que la violence physique, les intervenantes dénoncent aussi le fait que, dans certaines écoles, les témoins sont pris très au sérieux alors que dans d'autres, on

minimise encore leurs témoignages. Remarquez le contraste qui existe entre les témoignages des élèves précédemment cités et celui d'une intervenante particulièrement impliquée sur le plan de la violence dans son milieu scolaire.

Oui ! C'est super important parce que les élèves vont nous donner leur point de vue, mais ils sont souvent divergents. C'est pourquoi les témoins c'est une grosse mine d'informations. [...] Ils ont souvent peur de parler, mais on met beaucoup de choses en place pour les rassurer et les protéger [...]. (Intervenante)

Cette intervenante dénonçait ce manque d'uniformité dans la procédure. Selon elle, les intervenants devraient toujours rencontrer les témoins et s'assurer de leur protection. Malheureusement, ce n'est pas toujours le cas.

D'ailleurs, les deux intervenantes disaient avoir le sentiment qu'encore trop de membres du personnel banalisent l'information et les confidences qu'ils reçoivent des témoins donnant ainsi aux élèves le sentiment qu'ils ne peuvent pas faire confiance aux adultes, ce qui a pour effet de freiner la dénonciation des témoins. Elles croient également que lorsqu'une personne n'est pas spécifiquement attirée au dossier de l'intimidation, les dossiers manquent de suivi. Selon elles, ce n'est pas donné à tout le monde de savoir comment gérer les cas de violence et d'intimidation ou d'être à l'aise avec ce phénomène et, parfois, un enseignant peut se retrouver dans une position délicate pour gérer de telles situations. Il est donc risqué de laisser chacun des membres du personnel prendre l'initiative de gérer les cas de violence et d'intimidation comme ils le pensent. Pour elles, les interventions ne peuvent pas être de l'improvisation, mais elles pensent qu'actuellement, c'est le cas dans beaucoup trop d'établissements d'enseignement.

Non seulement le témoignage des intervenantes vient-il corroborer celui des élèves témoins, mais il fait également la lumière sur les raisons de cette situation déplorable tant

pour les élèves que pour les intervenants des milieux scolaires. Elles vont encore plus loin que les témoins en affirmant que l'homophobie, le racisme et les handicaps physiques et intellectuels sont à ce point marginalisés que les élèves qui se trouvent dans ces catégories d'individus sont pratiquement déshumanisés et assurés de faire les frais de violence et d'intimidation. Elles affirment en effet que les gais et lesbiennes sont particulièrement rejetés et que le langage homophobe est très banalisé par les jeunes témoins. Souvent, elles doivent intervenir parce que des élèves sont victimes d'homophobie alors que les jeunes ne sont pas gais ou n'en sont pas encore certains eux-mêmes. Le terme « pédé⁴ » est très banalisé. Le langage inapproprié entre amis et cette banalisation du langage homophobe rendent la détection de l'intimidation encore plus difficile, car ni les témoins, ni les intervenantes n'arrivent à faire la différence entre un acte d'intimidation ou du fait que quelques amis s'asticotent malicieusement. Elles affirment que pour certains témoins, c'est comme s'il était plus acceptable de faire de l'intimidation parce que la victime est gaie. Elles constatent qu'il est encore très difficile pour bon nombre d'élèves d'accepter la différence et que, pour elles, il s'agit là d'un défi de taille comme le soulignent les propos d'une des intervenantes :

Je pense qu'il y a une part d'éducation. Cette année je donnais des ateliers et sur 8 élèves j'en avais 4 qui étaient racistes et homophobes et ils le disaient ouvertement. Et je ne parle pas de jeunes de 12 ans, je parle d'élèves de 16 -17 ans. J'ai essayé autant que possible de les informer, de les sensibiliser et il n'y avait rien à faire. Certains m'ont dit ouvertement : Moi, mon grand-père était comme ça, mon père est comme ça et moi je vais rester comme ça et je ne les accepterai jamais ! Certains sont dans un carcan et n'ont aucune ouverture et c'est des jeunes qui vont toujours faire de l'intimidation et avoir des comportements violents. Ils réagissent toujours plus vite parce que c'est ancré. (Intervenante)

⁴ *Pédé* est l'abréviation de *pédéraste* qui signifie un homosexuel pédophile.

Pour les intervenantes, il est donc impensable que la lutte à la violence de tout acabit se fasse sans la collaboration des témoins. Pour ces intervenantes, les témoins occupent une place stratégique puisqu'ils sont en quelque sorte leurs yeux et leurs oreilles. Comme l'intimidation se fait en catimini, ils sont les seuls à pouvoir dénoncer et ils sont d'une aide précieuse pour elles.

Les intervenantes ont également exprimé avoir le sentiment que ceux et celles qui dénoncent le font parce qu'ils sont, soit plus empathiques ou plus impliqués émotionnellement par un lien d'amitié ou de parenté avec la victime. Pour les autres, elles croient que c'est simplement plus facile de ne rien faire. Elles ajoutent que les plus vieux ont tendance à dénoncer moins. Selon elles, ils dénoncent moins pour ne pas perdre la face, parce qu'ils ont l'impression qu'ils sont capables de gérer ça tout seuls ou parce qu'ils essaient de prendre leur place comme adulte. Elles s'entendent également pour dire que ce sont les élèves de 11 à 14 ans qui dénoncent davantage ce qu'ils vivent eux-mêmes et ils dénoncent également plus pour les autres que les élèves de quatrième et de cinquième secondaire. Finalement, elles ajoutent qu'en secondaire trois, les filles font surtout de l'intimidation sociale et de la cyberintimidation, ce qui semble compliquer la tâche des témoins, car ils ne savent pas trop quel rôle ils doivent jouer et comment dénoncer pareilles situations.

4.3.2 Les facteurs de motivation et dissuasifs d'intervention dans les situations d'intimidation

Tout comme pour la violence physique, certains éléments tiennent lieu de facteurs de motivation pour les témoins d'intimidation quand vient le temps d'intervenir. Encore une fois, le lien affectif existant entre le témoin et la victime demeure la motivation la plus puissante. Elle est suivie de près par l'assistance d'un ou de quelques amis. Toujours d'après les témoignages, il semble que le fait d'avoir déjà subi de l'intimidation ou d'avoir un proche qui en a été victime rend le témoin beaucoup plus empathique à l'égard de la

victime et devient, par le fait même, un élément de motivation important. Finalement, plus le sentiment d'injustice chez le témoin est important, plus il sera motivé à agir.

Les facteurs susceptibles de dissuader les témoins d'intimidation à intervenir sont généralement similaires à ceux que l'on recense pour les agressions physiques à l'exception du rôle joué par les intervenants. Tout comme pour les agressions physiques, la peur arrive au premier plan des éléments dissuasifs de l'intervention. Les témoins ont peur d'être intimidés à leur tour, d'être identifiés à la victime et d'être retracés par l'agresseur, et ce, même quand ils dénoncent confidentiellement. De plus, la corpulence physique de l'intimidateur et le nombre d'intimidateurs peuvent également dissuader le ou les témoins à intervenir pour la victime, du moins directement.

Il ressort également des témoignages que le seul fait de ne pas connaître la victime peut faire en sorte que le témoin sera davantage porté à dénoncer ou à intervenir avec moins d'insistance et même à ne rien faire. Tout se passe comme si une forme de détachement s'opérait chez certains témoins quand ils n'ont pas un lien direct ou indirect avec la victime. Cela corrobore les témoignages à l'effet que le lien existant entre le témoin et la victime agisse comme le plus fort des éléments de protection.

Oui je défends du monde, mais je défends le monde que je connais. Mais, si je ne te connais pas, j'irais plutôt voir la victime après pour voir si elle est correcte et je ferais sa connaissance. (Une élève de 11 ans, 6^e année)

Finalement, un nouveau facteur de dissuasion ressort comme étant celui lié à l'inaction des intervenants et à l'inefficacité des interventions scolaires. Bien que ce dernier point s'inscrive dans les peurs des témoins, il n'est pas motivé par l'agresseur, mais bien par une faille du système scolaire quant à la procédure de réception et de traitement des signalements. Comme l'ont souligné précédemment les témoins et les intervenantes interrogés, on peut penser que ce problème dans la mécanique de soutien des

établissements scolaires vient ébranler la confiance des témoins et des victimes au point de mettre en péril la réussite de l'initiative de soutien et d'intervention en matière d'intimidation.

4.3.3 Les réactions d'adaptation stratégique

Comme les témoins de violence physique, les témoins d'intimidation affirment devoir se protéger eux-mêmes avant tout. Ils apprennent rapidement qu'ils doivent toujours être sur leur garde et porter une attention particulière à leur discours et à l'image qu'ils projettent pour éviter d'être intimidés. Essayer d'être en bon terme avec les élèves populaires pour avoir leur appui au besoin est une autre des stratégies d'adaptation très répandue. Par conséquent, cela veut parfois dire utiliser des stratégies beaucoup moins empathiques pour la victime. C'est le cas notamment de ceux et celles qui participent ou ne dénoncent pas soit pour éviter d'être la cible des intimidateurs, soit dans l'espoir de faire partie de leur groupe et d'ainsi bénéficier de leur protection.

Mais quand ils sont en mesure d'intervenir, ils font aussi preuve de stratégies. Parmi celles-ci, on retrouve celle qui consiste à rejoindre ou accompagner la victime quand elle risque de se faire intimider ou encore introduire la victime dans son groupe d'amis pour éviter qu'elle se retrouve seule et vulnérable.

[...] dans notre classe, il y a une fille qui se fait rejeter. [...] l'autre jour, elle se faisait niaiser. J'ai dit à mon amie : regarde, on va aller la chercher parce qu'elle n'arrête pas de se faire crier après et de faire rire d'elle. Je suis allée la voir puis j'ai dit : Viens, j'ai quelque chose à te montrer. Ce n'était pas vrai, c'était juste parce que je voyais qu'ils riaient d'elle et que, si elle était restée là, ils auraient continué à rire d'elle encore bien plus.
(Une élève de 12 ans, secondaire I)

Mais beaucoup affirment intervenir directement ou dénoncer pour venir en aide aux victimes.

[...] la plupart du temps ils arrêtent. Et quand ils me disent de me mêler de mes affaires, je leur dis que c'est justement de mes affaires, qu'ils n'ont pas le droit de faire ça et qu'ils pourraient avoir des problèmes et plein d'affaires comme ça et ils vont juste partir. Sauf que des fois, ils reviennent intimider la personne plus tard, mais sur le coup ils n'argumentent pas. (Un élève de 14 ans, secondaire II)

Pour ce qui est des stratégies de nature curative, nous retrouvons les gestes d'empathie que démontrent les témoins aux victimes pour les encourager moralement. Les témoins vont aller les voir, les consoler, les accompagner, les inciter à dénoncer ce dont ils sont victimes, etc.

Une autre initiative des plus originales consiste à prendre des notes sur les agressions et les intimidateurs telles que les noms, les circonstances, etc., dans le but de dénoncer efficacement.

La plupart du temps, l'intimidateur ne s'attend pas à ce que deux autres personnes aillent le dénoncer. Ça fait qu'on ne dit rien sur le coup, on laisse ça comme ça et le lendemain on le dénonce. Il ne se rend compte de rien et tout à coup il est dans la « chnoute. » (Deux élèves de 11 et 12 ans, les deux en 6^e année)

Il nous faut constater, qu'il s'agisse de violence physique ou d'intimidation, que les stratégies d'adaptation sont très similaires, mais qu'elles ont l'avantage d'être à la disposition de tout élève engagé et conscientisé.

4.4 Témoins d'intimidation de groupe

Tel que nous l'avons mentionné précédemment, la présente étude s'est intéressée à deux types d'intimidation, c'est-à-dire l'intimidation individuelle et l'intimidation de groupe. Dans le segment précédent, nous nous sommes penchés sur les témoins d'intimidation alors que la présente partie s'attardera à l'expérience des témoins d'intimidation pratiquée par un groupe plus important de personnes. À la lumière des témoignages, l'intimidation par le groupe interpelle les témoins de manière différente que l'intimidation plus singulière et fait vivre aux témoins des émotions très déchirantes.

Comme son nom l'indique, nous pouvons définir l'intimidation de groupe comme celle de tous les membres d'un même groupe ou d'une majorité des membres du dit groupe qui s'acharnent à humilier, rabaisser ou ridiculiser un élève ou une élève de façon ouverte et répétitive. Par le fait même, l'intimidation de groupe est parfois pratiquée ouvertement comme la violence physique, parfois plus sournoisement ou à plus grande échelle via les médias sociaux.

Les témoignages nous apprennent également que ce type d'intimidation a pour particularité qu'il arrive souvent que certains membres de ces groupes ne soient pas des intimidateurs, mais plutôt les témoins impuissants d'un ou de quelques *leaders* négatifs et de leurs acolytes. Ces témoins se retrouvent en effet dans une situation où ils ne sont pas d'accord avec les actes d'intimidation perpétrés, mais où ils se retrouvent en quelque sorte coincés. Pire encore, certains d'entre eux disent être contraints ou se sentent contraints de participer aux actes d'intimidation pour éviter d'être perçus comme étant empathiques à l'égard de la victime, car, par le fait même, ils risquent de se retrouver dans la position de cette dernière.

À travers leurs témoignages, les élèves interrogés soulèvent plusieurs éléments d'information fort révélateurs au sujet de la mécanique de l'intimidation en groupe.

D'abord, ils rapportent que dans un groupe il y a toujours au moins une personne qui vit de l'exclusion pour des raisons diverses (apparence, comportement, différence physique ou intellectuelle, ou autre) et que l'exclu n'est jamais un élève populaire. Ce sont les moins populaires qui sont rejetés ou intimidés. Dans un groupe, ce sont les leaders et les élèves les plus influents qui vont intimider. Ceux et celles qui ne participeront pas ne s'opposeront pas non plus.

Les intervenantes abondent dans le même sens et précisent également qu'outre ceux et celles qui se démarquent par leurs différences physiques ou leurs vêtements moins *cool*, les victimes d'exclusion sont ceux et celles qui ont une conduite que les autres considèrent dépassée ou dérangeante. Souvent, ce sont des enfants impulsifs ou ayant des difficultés particulières, un enfant qui devrait être médicamenté et qui ne l'est pas. Ces élèves ont généralement un discours immature pour leur âge et ils ne sont pas compris par les autres. Olweus décrit ces enfants comme étant des victimes provocatrices (1999).

Les élèves expliquent aussi que certaines victimes ne se font pas nécessairement agresser physiquement ou verbalement, mais se font simplement exclure du groupe. Par exemple, personne ne les veut dans leur groupe sportif ou de faire les travaux d'équipe avec elles. Ainsi, sans se faire crier des noms, les victimes sont tout de même conscientes de vivre de l'exclusion. À titre d'exemple, un élève de 5^e année rapportait ceci : « Il y a toujours une personne qui ne va pas nécessairement être intimidée, mais que les élèves vont éviter. Tu sais la personne que tu ne veux pas dans ton équipe. Il y en a un qui bégaie et il a des difficultés à l'école [...] Les gens ne sont pas très méchants avec lui, mais ils vont l'exclure. » (Élève de 11 ans)

Les témoins questionnés affirment également que contrairement à l'intimidation plus cachée et sournoise où l'agresseur est seul ou avec quelques amis, l'intimidation de groupe se pratique plus ouvertement et sans retenue que l'intimidation singulière et qui

s'affiche parfois même en présence de figures d'autorité comme en témoignent ces deux élèves : « [...] On vient d'aller en sciences et la TTS (technicienne en travail social) a passé la moitié du cours avec nous à cause des gars et ils n'ont pas arrêté, ils n'ont rien fait, ils ne se sont pas calmés.» (Une élève de 15 ans, secondaire II)

« [...] C'est comme si c'était eux la figure autoritaire et que les autres ne valaient rien. Même les adultes n'ont pas un mot à dire sur ce qu'ils disent. » (Une élève de 14 ans, secondaire II)

Plusieurs témoins affirment ne pas toujours faire la distinction entre de l'intimidation et quelques élèves qui se « niaient ». Souvent, les groupes d'intimidateurs vont déclarer aux autorités qu'ils ne font que blaguer et qu'ils ne sont pas les seuls à le faire pour se disculper, comme si la force du groupe annihilait la mauvaise conscience ou l'empathie individuelle. Les intervenantes expliquent que lorsqu'il y a de l'intimidation de groupe, il n'y a pas de rassemblement comme on en voit lors de violence physique. Les intimidateurs vont plutôt inciter le plus d'élèves possible à s'en prendre à un même élève. Ils s'encouragent d'une certaine façon, mais cela ne se manifeste pas comme de l'excitation.

Finalement, les élèves soulignent qu'au primaire, la fin de la 6^e année constitue l'éclatement du groupe, car les élèves sont alors redirigés vers différentes institutions d'enseignement secondaire. Cette étape de la scolarisation permet souvent tant aux victimes qu'aux témoins d'avoir la chance de se défaire d'un climat de groupe négatif, stressant et désagréable.

Les élèves affirment que, malheureusement, la cyberintimidation sert parfois les intérêts des intimidateurs. Elle permet aux intimidateurs de rapidement obtenir les encouragements et l'appui d'un grand nombre de personnes. La cyberintimidation offre

aussi la possibilité aux internautes malveillants de blesser et d'atteindre la réputation de la victime non seulement à son école, mais également auprès des élèves qui fréquentent d'autres écoles comme en témoigne cet élève de secondaire II : « Ça m'est arrivé au début de l'année par *Facebook*. Il y a une fille qui a commencé à dire des affaires et tout de suite il y a une grosse gagne qui a embarqué et moi je ne pouvais rien faire. [...] c'a atteint ma réputation dans une autre école où j'allais. » (élève de 15 ans) Cette forme d'intimidation suit la victime jusque dans sa vie privée. D'après les élèves interrogés, la cyberintimidation est très destructrice pour la victime. Les témoins ne peuvent que dénoncer de manière confidentielle, car ils risquent d'être rapidement pris à partie s'ils s'expriment sur les médias sociaux. La cyberintimidation est considérée par les participants comme de l'intimidation de groupe, car lorsqu'une simple opinion négative est partagée sur les réseaux sociaux, elle déclenche presque automatiquement un mouvement de haine qui s'exprime alors sans filtre. Elle devient donc, par le fait même, une intimidation faite par un grand nombre de personnes.

Avant de nous pencher sur le vécu des témoins d'intimidation de groupe, mentionnons qu'à travers les témoignages des participants à cette étude, nous sommes à même de constater que les participants désignent le groupe en se référant parfois à un *gang*, parfois à une classe complète et, dans un des cas, à l'école toute entière.

4.4.1 Sentiments et réactions des témoins d'intimidation par le groupe

Les témoins de ce type d'intimidation s'expriment sur le sujet en expliquant que le non-fondement des actes de violence contre les victimes donne aux témoins le sentiment que la violence est gratuite et injustifiée. D'après certains témoins, les raisons pour intimider ou exclure sont fausses et inventées de toute pièce, mais encouragées par le groupe, ce qui rend la chose extrêmement choquante. C'est pourquoi elle soulève l'indignation des témoins. Mais, contrairement à l'intimidation singulière, l'intimidation de groupe éveille

de nouvelles émotions et d'autres sentiments, car les élèves qui en sont témoins affirment se sentir impuissants et apeurés, ils ont le sentiment d'être pris en otage. Ce sentiment découle de trois éléments. Le premier se traduit par la frustration de ne pouvoir exprimer leur empathie à l'égard de la victime d'aucune façon sans risque pour leur propre sécurité. Le second vient du fait qu'en plus de ne pouvoir exprimer leur sentiment librement et ouvertement, ils ont peur, car à tout moment ils peuvent devenir victime et, finalement, parce qu'ils sont retardés dans leurs apprentissages : « Tu n'apprends presque rien parce qu'ils sont toujours en train de chialer. » (Élève de 14 ans, sec II) « C'est dur vivre dans une classe comme ça, t'as peur de parler. » (Élève de 15 ans, sec II) Les témoins ont également le sentiment que dans bien des cas, les enseignants n'ont pas de pouvoir sur les intimidateurs de groupe ou un pouvoir momentané seulement. Ils ont l'impression que les enseignants n'arrivent pas à imposer leur autorité aux *leaders* du groupe. Certains témoins rapportent même que les intimidateurs ont une emprise si forte sur le groupe qu'ils vont jusqu'à pousser le groupe à ridiculiser les adultes en position d'autorité. Ainsi, chaque fois que le groupe est réuni l'atmosphère est négative, stressante et démotivante et ils ne peuvent généralement pas y échapper.

Une élève de secondaire I âgée de 12 ans expliquait comment une jeune fille de sa classe, qui n'a jamais rien fait de mal, a été prise à partie par une majorité des élèves de son groupe. L'élève témoin racontait combien elle se sentait triste et impuissante chaque fois que le groupe s'en prenait à la jeune fille, combien elle aurait aimé pouvoir se lever et aller consoler la victime. Mais elle affirmait que si elle avait donné suite à son désir de lui venir en aide, elle se serait rapidement retrouvée dans la position de la victime à cause de la force du groupe. Son témoignage était empreint d'émotions qui en disaient long sur son malaise par rapport à cette situation. Malheureusement, elle n'est pas la seule dans cette situation. Voyons d'ailleurs un des extraits d'entrevues très explicites sur le sujet.

Il y avait dans ma classe un gars qui venait d'ailleurs et il se faisait vraiment intimider beaucoup. Le monde riait de lui parce qu'il avait un accent et ils disaient qu'il puait et qu'il se fouillait dans le nez, mais ce n'était pas vrai. Le monde disait qu'il avait des verrues, ça non plus ce n'était pas vrai et quand quelqu'un l'accrochait, c'était comme une *tague*, tout le monde se sauvait de l'élève qui lui avait touché. Finalement, il a déménagé au milieu de l'année parce que c'était rendu que c'était presque toute l'école qui l'intimidait. [...] On l'a dit au prof, plusieurs qui ne trouvaient pas ça correct l'ont dit, mais on a fini par arrêter de le dire parce que ça continuait, on savait plus trop quoi faire. Les profs essayaient d'intervenir, mais ça continuait toujours. Ils ont fini par le changer d'école. Mais les profs ont essayé. (Un élève de 11 ans, 5^e année)

Par rapport à une telle situation, nous sommes en mesure de constater deux types de réactions. La première est celle des témoins empathiques à la victime et la seconde est celle des témoins moins sensibles à la victime. Dans le premier cas, la réaction des témoins est fortement liée à la peur que ressentent les témoins de se retrouver dans la position de la victime. Bien qu'ils soient empathiques à cette dernière, c'est bien entendu leur propre sécurité qu'ils favoriseront avant tout et ce, même si pour cela ils doivent momentanément devenir eux-mêmes des intimidateurs contre leur gré. Souvent, cela veut dire aussi vivre avec le regret et la culpabilité pour les témoins empathiques à la victime. Dans le second cas, les témoins seront davantage tentés de rejoindre le groupe d'intimidateurs pour en faire partie. Ces derniers passeront volontairement de témoins à intimidateurs.

Contrairement à l'intimidation individuelle, l'intimidation exercée par un plus grand nombre de personnes dans un groupe a pour impact la force du nombre. Plus le nombre d'intimidateurs est important plus il semble normaliser le comportement de ses membres. Un peu comme si le fait de ne pas être seul à faire quelque chose de mal rendait la responsabilité individuelle moins importante et ces actes moins graves. D'après les

témoignages des participants, non seulement les intimidateurs n'ont pas honte de leur comportement, mais plus ils feront preuve d'audace, plus ils seront admirés et renforcés par le groupe de telle sorte que les membres du groupe se relanceraient continuellement afin de savoir qui ira le plus loin. Ce que peut ressentir la victime n'aurait plus aucune importance. Les élèves affirment également que si ces comportements soulèvent l'admiration des intimidateurs, il soulève aussi l'indignation et la crainte des témoins en désaccord. Ainsi, les témoins empathiques craignant de devenir la cible d'un grand nombre de personnes ne tenteront pas une intervention directe, mais opteront davantage pour une dénonciation confidentielle espérant une intervention efficace des autorités en place. Cela pas toujours le cas comme en témoigne cet élève de 14 ans de secondaire II : « [...] C'est comme si c'était eux la figure autoritaire et que les autres ne valaient rien. Même les adultes n'ont pas un mot à dire sur ce qu'ils disent ». Cependant, les élèves questionnés en étaient conscients et relevaient que les témoins n'osant pas intervenir donnent du même coup tout le pouvoir et toute la latitude nécessaire aux intimidateurs. Cette dynamique ressemble étrangement à ce qu'ils appellent un couteau à double tranchant. D'un côté, s'ils interviennent, les témoins risquent de devenir les victimes et s'ils n'interviennent pas, les intimidateurs prennent le contrôle du groupe dans lequel les témoins sont pris en otage et où ils sont parfois forcés de faire des choses contre leur gré.

Devant la force du groupe, les témoins disent ne pas avoir le pouvoir d'aider la victime directement sans être immédiatement identifiés à cette dernière et subir le même traitement. Certains racontent éviter d'intervenir parce que leurs interventions ont l'effet contraire et poussent le groupe à intimider davantage la victime, comme si l'expression de leur désaccord faisait l'effet d'une provocation aux yeux des agresseurs. Mais il y a pire encore : sans même intervenir, les témoins affirment faire très attention de ne pas démontrer le moindre signe d'empathie à l'égard de la victime, car une telle attitude pourrait se retourner contre eux. Un simple regard désolé vers la victime risque d'être

interprété comme un geste de trahison envers le groupe et avoir des conséquences graves pour les témoins. Ces derniers doivent donc aller à l'encontre de leurs sentiments pour ne pas aller à l'encontre du groupe.

Les participants aimeraient que les autorités au courant de ces rejets ou de ces actes d'intimidation interviennent avec plus de force. Plusieurs témoins informent d'ailleurs confidentiellement la TTS ou la direction et tentent d'inciter les personnes en autorité à intervenir. Mais si les interventions des adultes apaisent momentanément l'atmosphère de la classe, l'intimidation reprend de plus belle peu de temps après. Même que plusieurs témoins affirment que certains groupes d'intimidateurs poussent l'audace jusqu'à défier les autorités et leur manquer de respect. Il arrive malheureusement que les enseignants soient à bout de ressources par rapport à l'intimidation d'un grand groupe. Finalement, les témoins concluent qu'ils ne peuvent se fier à l'action des autorités dans de telles situations.

De plus, certains témoins expliquent que le phénomène d'intimidation en groupe prend parfois la tournure d'un jeu sauf pour la victime bien sûr. Les intimidateurs se relancent et les choses dites sont souvent complètement fausses et ne servent qu'à alimenter le jeu de la haine et de l'exclusion.

Finalement, les témoins désireux d'assurer leur propre protection en évitant de basculer du côté des intimidateurs ou de la victime vont chercher à rester neutres. Pour y arriver, ils doivent agir comme s'ils étaient indifférents à la victime. En réponse à cette question, une jeune fille de secondaire I, âgée de 15 ans, nous a clairement répondu : « Ils vont faire comme si de rien n'était. »

Au secondaire, les élèves affirment devoir ne pas baisser la garde devant l'intimidation du groupe. Ils doivent être à l'affût de ce qu'ils portent, de ce qu'ils disent et surtout de

ce qui se passe autour d'eux. Les témoins expriment clairement la peur qu'ils ressentent par rapport à cet aspect du climat scolaire. Dans de telles circonstances, il vaut mieux avoir les sens aiguisés et posséder de bonnes aptitudes de survie pour éviter les pièges de la dynamique sociale du milieu. Cependant, tous ne possèdent pas cette capacité.

De leur côté, les intervenantes affirment que quand il s'agit de violence physique et d'intimidation de groupe, les témoins sont en quelque sorte à la fois le problème et la solution. D'après elles, leur présence alimente les agressions puisque que les agresseurs veulent être vus, qu'ils désirent se donner en spectacle. Mais elles sont convaincues que si les témoins s'y opposaient, ils pourraient changer cette dynamique négative. Malheureusement, cette dernière conviction exprimée par les intervenantes semble aller à l'encontre des témoignages précédemment décrits par les élèves. Il semble qu'au contraire, leur opposition a plutôt l'effet d'une provocation et pousse les intimidateurs à en faire encore plus au détriment de la victime et expose les opposants au danger.

Pour terminer ce segment au sujet des réactions des témoins, on peut voir que ces derniers affirment que les témoins qui ont déjà été victimes d'intimidation sont plus enclins à dénoncer pour aider les victimes que les élèves n'ayant jamais été victimes d'un tel acte. Cependant, il faut noter que six des dix participants à l'étude disent avoir été souvent intimidés au cours de leur cheminement scolaire alors que les quatre autres affirment ne jamais l'avoir été ou l'avoir été très peu.

4.4.2 Les facteurs motivants et dissuasifs d'intervention

Comme nous venons de le voir, absolument rien ne motive les témoins à intervenir directement parce qu'ils craignent pour leur propre sécurité. Cependant, leur empathie et leur sentiment d'assister à une injustice, et surtout l'espoir que les autorités soient en mesure d'intervenir efficacement les poussent à dénoncer confidentiellement.

Malheureusement, il existe beaucoup plus de facteurs dissuasifs que de facteurs de motivation dans les cas d'intimidation du groupe, à commencer par la peur. Ici, la peur est le mot clé. En effet, ils ont peur du nombre, peur d'être identifiés à la victime et d'être intimidés au même degré par le groupe, peur d'être retracés par les agresseurs quand ils dénoncent confidentiellement, peur de l'inaction des intervenants et des autorités scolaires et, finalement, ils ont peur d'être rabroués verbalement s'ils interviennent.

Cependant, les intervenantes sont plus optimistes. Pour elles, la puissance des liens affectifs ou le fait qu'un témoin soit impliqué malgré lui demeurent des motivations plus fortes que la peur. Elles soulignent aussi que la maturité et l'empathie, surtout si le témoin a déjà été victime, deviennent des éléments de motivation qui ne relèvent pas de la fiction. Elles déplorent cependant que lorsqu'il s'agit d'intimidation faite par le groupe, certains témoins vont dénoncer auprès des intervenants, mais certaines victimes n'ont aucun ami ni témoin dans le groupe pour dénoncer les mauvais traitements qu'ils subissent, de sorte qu'il n'y a personne pour prendre leur défense.

Mais pas tout le temps, il y a de bonnes victimes qui sont faciles à écœurer et qui n'ont pas d'amis là, zéro. Personne ne va prendre leur part.
(Intervenante)

L'une d'elles apporte un élément nouveau en affirmant que dans une institution, lorsqu'une personne est identifiée comme étant le ou la responsable de l'intervention en matière de violence et d'intimidation et qu'il ou elle est en mesure de s'occuper des dossiers du début à la fin, cela constitue un incitatif sérieux à la dénonciation. Selon elle, cette personne devient rapidement la personne-ressource pour toutes les victimes et les témoins de violence et d'intimidation. Elles soulignent finalement que les élèves sont également de plus en plus conscientisés et qu'ils comprennent mieux l'importance de

leurs réactions et normalisent de moins en moins. Ainsi, le fait d'être plus conscientisés augmenterait leur motivation à réagir.

Parmi les facteurs dissuasifs qu'elles identifient et qui diffèrent des craintes déjà mentionnées par les participants, on retrouve la peur de se faire accoler la réputation de délateur, le fait de ne pas avoir l'appui d'amis pour intervenir, le fait d'être timide ou de ne pas être populaire soi-même. Finalement il existe des cas où un intimidateur a l'habitude de terroriser tout le monde.

Pour ce qui est des nouveaux éléments dissuasifs relevés par les intervenantes, nous retrouvons la banalisation de la violence et particulièrement de la violence homophobe, le fait que le témoin soit un ami de l'agresseur ou aspire à devenir son ami, le fait que le ou les témoins considèrent que la victime mérite son sort et, finalement, le fait de ne pas réaliser la gravité des conséquences pour les victimes. Elles expliquent que ce dernier problème vient du fait que les conséquences à court, moyen ou long termes pour les victimes demeurent une notion abstraite pour les élèves témoins de violence.

4.4.3 Les réactions d'adaptation stratégiques

Pour assurer leur protection personnelle, les témoins cherchent à se dissocier de la victime, à ignorer les actes d'intimidation en cours ou à regarder la scène discrètement avec désolation. Certains d'entre eux, parfois même des amis de la victime, vont jusqu'à se ranger derrière le groupe d'intimidateurs, pour éviter de devenir eux-mêmes des victimes ou simplement pour tenter d'être acceptés comme membres du groupe d'intimidateurs. Dans ce cas, ils sont généralement motivés par le désir d'être admirés ou craints comme les intimidateurs ou simplement pour bénéficier de la protection du groupe.

Pour leur part, les intervenantes interrogées réalisent que certains parents et certains intervenants minimisent les dénonciations qui leur sont rapportées et cela a pour conséquence que les élèves perdent leur confiance envers les adultes. Elles tentent donc de renverser la vapeur en intervenant avec sérieux chaque fois qu'une victime ou un témoin dénoncent, même si cela leur paraît banal. Elles affirment que le but est d'entretenir le lien de confiance entre les adultes et les enfants. Une d'entre elles organise également une soirée d'information et de sensibilisation, à chaque début d'année scolaire, à l'attention des parents, des enfants et des enseignants afin de les sensibiliser à ce problème. Les deux ont également fait des demandes répétées auprès des autorités scolaires pour obtenir qu'une personne-ressource pour prendre en charge les dossiers d'intimidation et l'une des deux intervenantes a obtenu ce mandat alors que la seconde affirme qu'ils ont maintenant une intervenante désignée à cet effet dans leur unité.

Elles tentent également de sensibiliser les jeunes à leur langage pour contrer leurs propos qui rendent difficile la détection de l'intimidation. Elles affirment que les enfants se traitent souvent de toute sorte de qualificatifs et, quand elles interviennent, ils affirment qu'il s'agit de blagues entre amis.

Parfois, l'intimidation est dure à définir clairement parce que nos enfants se traite souvent de *bitch* ou de toute sorte de noms et, quand tu intervient, ils te disent : Bien non, c'est ma copine [...]. Ils ont un langage qui rend très difficile la détection de l'intimidation. (Éducatrice)

4.5 Les facteurs de risque et de protection liés au phénomène de la violence et de l'intimidation

À la lumière des résultats précédents, nous voyons que les témoins d'une agression physique ou d'une scène d'intimidation doivent être en mesure de bien évaluer les risques qu'ils courent pour leur propre sécurité avant de choisir qu'elle sera la meilleure façon de

réagir. Cette section vise à faire ressortir les facteurs de risque et de protection, non seulement du côté des témoins, mais également du côté des intervenantes. Dans cette section, nous accorderons une attention particulière au facteur de popularité, car tant les témoins que les intervenantes y font constamment référence, mais parfois de façon différente.

4.5.1 Les facteurs de protection et de risque pour les témoins

Pour un élève témoin, le fait d'être populaire auprès des autres ou d'être en bons termes avec les élèves populaires représente un très grand facteur de protection, car sa popularité lui confère une certaine notoriété aux yeux de la population étudiante. À l'inverse, les élèves moins populaires ou carrément impopulaires risquent fort d'être contestés et rabroués par les autres élèves. Un autre facteur de protection consiste à avoir un bon groupe d'amis. L'amitié représente un lien affectif fort qui assure à l'élève un appui incommensurable en toute circonstance. Ainsi, l'élève témoin bénéficiera de la force de son groupe. À l'inverse, un élève solitaire et sans amis devient à risque, car il sera rapidement remarqué et considéré, par les agresseurs, comme étant seul et sans défense. Il sera également plus sujet à être contesté, car il sera perçu comme marginal. D'ailleurs, le lien affectif, qu'il s'agisse d'amitié, de liens amoureux, de parenté ou autres, est perçu comme le plus grand facteur de protection pour les victimes. Mais attention, car, pour les témoins, il peut devenir le plus grand facteur de risque en même temps. Le témoin qui constate que la victime est une personne avec qui il a un lien affectif risque fort d'agir impulsivement sur le coup des émotions et sans réfléchir. Il risque ainsi de se mettre dans une position beaucoup plus vulnérable. Afficher une attitude de confiance en soi et être capable de s'affirmer représentent aussi des facteurs de protection, car on a des chances de rencontrer moins d'objection en lien avec ses actions. Une personne confiante n'apparaît pas comme une victime, mais au contraire elle donne plutôt l'impression de quelqu'un qui est prêt à défendre ses idées.

Avoir une forte stature physique pour les garçons est également présenté comme un facteur de protection, car, encore aujourd'hui, les costauds risquent de rencontrer moins d'opposition. Cependant, à l'inverse, être gai ou lesbienne, être d'une autre origine ethnique et afficher une différence physique ou intellectuelle sont aussi des facteurs de risque. Certains élèves n'acceptent toujours pas la différence et sont prêts à stigmatiser tous ceux et celles qui ne correspondent pas à leurs représentations. Il en est de même pour les élèves qui affichent un tempérament dérangeant ou qui manquent de maturité. Le réflexe des autres élèves sera davantage de les prendre à partie que de chercher à comprendre pourquoi il en est ainsi et à faire preuve d'empathie. C'est pourquoi ces éléments sont des facteurs de risque importants.

Finalement, la banalisation et la normalisation de certains actes de violence ou d'intimidation sont également considérées comme des facteurs de risque élevé, car tant les agresseurs et les victimes que les témoins sont portés à minimiser les actes de violence ou d'intimidation.

Pour ce qui est des facteurs de protection liés aux établissements scolaires, les écoles où les adultes susceptibles d'intervenir sont proactifs, ainsi que celles où un intervenant est attitré au suivi des dossiers en matière de violence et d'intimidation constituent un plus grand facteur de protection, car elles offrent un meilleur lien de confiance entre les élèves et les intervenants ce qui a pour effet d'entraîner un plus haut taux de dénonciation des actes de violence. À l'inverse, les écoles où il y a peu de suivi des plaintes, où le personnel est peu impliqué et où le lien de confiance entre les intervenants et la population étudiante est faible ou inexistant, elles sont davantage considérées comme des établissements à risque.

4.5.2 Le facteur de popularité

Parmi les facteurs précédemment identifiés, nous avons souligné le facteur de la popularité. Ce facteur de protection est si omniprésent dans le discours des témoins et des intervenantes qu'il prend l'ampleur d'un véritable phénomène qui donne, en quelque sorte, le ton à la dynamique sociale au sein même des établissements d'enseignement. Il faut savoir que non seulement la totalité de personnes interviewées ont souligné l'importance du phénomène de popularité, mais qu'elles en parlent et le décrivent de façon concrète et détaillée. C'est pourquoi il nous paraît indispensable de nous y attarder, pour tenter de mieux comprendre de quelle manière ce facteur influence la dynamique sociale dans les écoles.

Selon les participants à l'étude, ce phénomène est particulièrement important puisque non seulement il est facteur de protection pour ceux et celles qui sont populaires, mais également pour ceux et celles qui sont leurs amis. En plus, les élèves populaires jouiraient d'une certaine notoriété quand vient le temps d'intervenir auprès des autres. Ainsi, les témoins ont le sentiment que les élèves populaires ont plus de chance de mettre fin aux actes de violence que les élèves qui ne jouissent pas d'une telle popularité, car ils risquent moins d'être contestés.

Là où la confusion s'installe, c'est du côté de la description de ce qu'est un élève populaire. En effet, quand vient le temps de décrire les attributs propres aux personnes dites populaires, nous obtenons, à première vue, deux portraits complètement différents, voire opposés l'un de l'autre. D'un côté, on nous décrit des élèves qui font preuve de confiance en eux, ayant une personnalité joyeuse et amicale. De l'autre côté, la description ressemble davantage au cliché du mauvais garçon ou de la mauvaise fille ou encore à l'image du ou de la rebelle que tous craignent. Voici un condensé des descriptions que les témoins ont faites des élèves populaires.

La première description dit des garçons populaires qu'ils connaissent beaucoup de gens, qu'ils sont gentils et que les gens les aiment. Ils ne sont pas gênés, ils parlent à tout le monde sans discrimination et ils seraient plus sociables que la moyenne. Ils ont des vêtements à la mode, ils font parfois du sport et, souvent, ils ont des véhicules motorisés. Pour les filles, c'est sensiblement la même chose. Elles ont une façon d'être, elles ont confiance en elles, elles sont plus sociables et sympathiques que la moyenne des filles et toutes les autres veulent être avec elles. Leur façon de s'habiller et leur comportement seraient enviés par les autres jeunes filles. Elles ont beaucoup d'amis, portent des vêtements de grandes marques à la mode et elles sont *cool*.

La seconde description des garçons populaires nous les présente comme étant de mauvais élèves. Ces élèves clameraient ne pas aimer l'école et échouer tous leurs cours. Plusieurs participants affirment que s'ils sont mauvais et méchants, ils sont considérés comme populaires. Par contre, s'ils sont corrects, mais sans plus, ils se retrouvent entre les deux. Cependant, dès qu'ils sont très gentils et attentionnés, s'ils ne disent jamais rien de méchant, ils seront considérés comme des intellectuels et cela, même s'ils ont de la difficulté à l'école. Selon les élèves interviewés, ce n'est pas populaire d'être un intellectuel. De leur côté, les filles populaires sont décrites comme étant belles ou minces; elles ont des relations sexuelles très jeunes avec les garçons et elles consomment des drogues. Certaines ne sont pas belles, mais elles sont populaires quand même, car elles ont un beau corps et elles sont bien habillées. Elles sont généralement méchantes et sans pitié. Elles ridiculisent et intimident les autres. Or, les filles qui vont mépriser celles qui ne répondent pas à ces critères ou qui sont cruelles avec les autres élèves sont populaires.

Est-il possible qu'une certaine confusion existe entre le fait qu'une personne soit populaire parce qu'on l'envie et que l'on aimerait être comme elle et le fait qu'une personne soit

populaire parce qu'on la craint? Quoi qu'il en soit, qu'est-ce que ces deux descriptions ont en commun pour que l'on parle de popularité dans les deux cas?

Nous pouvons tout de même observer que les deux descriptions, aussi différentes soient-elles, présentent certaines similitudes. Par exemple, dans les deux cas, les élèves populaires se font remarquer par les autres, vont vers les autres et affichent une certaine assurance. Dans les deux situations, on souligne également l'importance de l'image corporelle et de la minceur véhiculée socialement, surtout chez les filles. Finalement, le statut social est également mis en évidence à travers les vêtements de marque ou la possession d'un véhicule motorisé. D'ailleurs, les mêmes élèves expliquent qu'à l'inverse, ceux et celles qui se tiennent en retrait ou qui sont identifiés comme des intellectuels, ceux et celles qui affichent une apparence physique négligée, qui présentent un surpoids ou qui ne correspondent pas aux critères sociaux de la beauté, comme avoir l'air d'un garçon si on est une fille ou à l'inverse être efféminée pour les garçons, freinent sérieusement la possibilité de devenir populaire. Il en est de même pour ceux et celles dont l'orientation sexuelle est différente. Les participants soulignent également que certains comportements jugés socialement inacceptables comme se curer le nez en public ou avoir une odeur corporelle désagréable annulent toute chance d'être populaire à cause de leurs caractéristiques socialement considérées comme repoussantes.

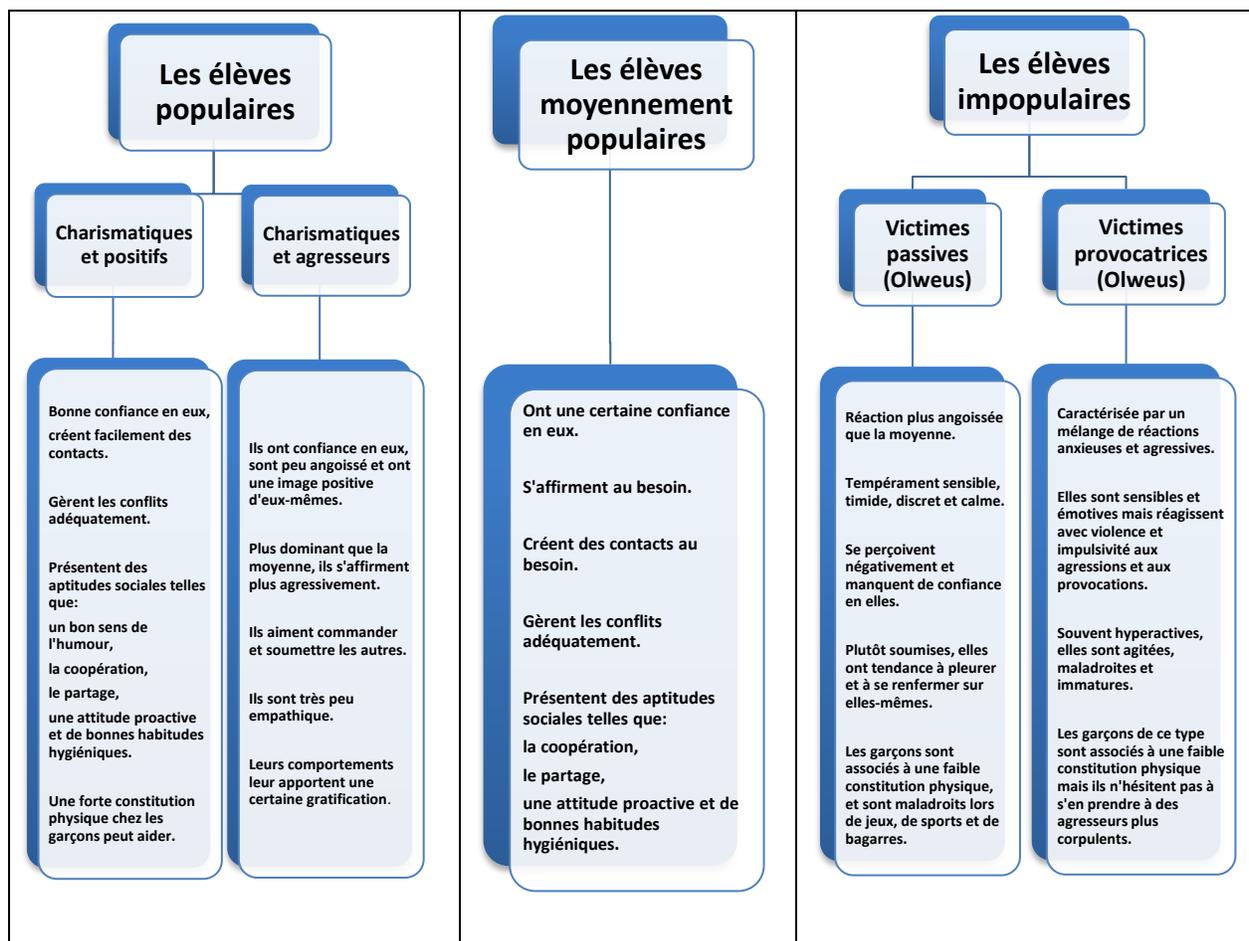
Les témoignages des intervenantes nous permettent de croire que les représentations sociales influencent grandement les jeunes. Cependant, des éléments tels que l'habillement en lui-même joueraient un tout petit rôle dans la balance selon elles. Elles décrivent plutôt les élèves populaires comme étant ceux et celles qui ont du charisme, qui sont à l'aise de s'exprimer et qui font rire les autres, qui vont exprimer et assumer leurs pensées et leurs opinions. Le facteur de l'âge est également non négligeable, selon elles, les plus vieux bénéficient d'une certaine notoriété par rapport aux plus jeunes.

À l'inverse, les élèves timides, les marginaux, les homosexuels et la clientèle catégorisée «d'ortho», c'est-à-dire les élèves aux prises avec des difficultés d'ordre neurologique qui nécessitent l'aide et le soutien de l'orthopédagogue, tels que les enfants ayant des troubles d'apprentissage par exemple, arrivent en tête de liste des élèves qui ne sont pas populaires. Et ce, malgré les différentes campagnes de sensibilisation.

Il est donc permis de croire que les témoins populaires pourraient bénéficier d'un pouvoir de persuasion plus important et d'une certaine notoriété inaccessible aux témoins catégorisés et non populaires. Malheureusement, les témoins considérés populaires représentent un très petit pourcentage de l'ensemble des élèves.

Ce tableau 2 résume de quelle manière les élèves déterminent les standards de popularité entre eux et par le fait même les standards de popularité des témoins.

Tableau 2
Les standards de popularité selon les élèves



4.6 L'influence parentale

Cette section du mémoire vise à mettre en lumière l'importance de l'influence parentale sur les décisions des enfants lorsque leurs parents font part de leur point de vue à leurs enfants au sujet de l'intimidation dont ils sont témoins.

4.6.1 Les recommandations parentales faites aux enfants

Les résultats de recherche nous informent de ce que les parents recommandent à leurs enfants de faire lorsqu'ils sont témoins de violence, qu'il s'agisse de violence physique ou d'intimidation. Ainsi, six des dix participants rapportent que leurs parents leur recommandent de dénoncer ou d'essayer d'aider la victime, dans la mesure du possible. Deux des dix confient que leurs parents leur disent comment intervenir, mais les témoins affirment ne pas suivre les recommandations parentales, car ils estiment qu'elles sont irréalistes et ils préfèrent suivre leur instinct. Un seul enfant rapporte que ses parents lui demandent de ne pas s'en mêler et, finalement, le dernier témoin explique qu'il ne se confie pas à ses parents parce qu'il n'a tout simplement pas confiance en eux. À la lumière de ces résultats, nous pouvons affirmer que sept des dix participants suivent les recommandations parentales au mieux de leur connaissance et que les trois autres ne les suivent tout simplement pas pour des raisons différentes.

De leur côté, les intervenantes affirment que les enfants sont très fortement influencés par l'exemple et l'éducation de leurs parents et qu'il n'est pas rare de voir les élèves répéter le discours parental. Elles expliquent qu'il est très difficile pour elles de convaincre les enfants d'aller à l'encontre des valeurs inculquées par leurs parents. C'est pourquoi elles estiment qu'il est essentiel de faire de la sensibilisation auprès des parents également. Bien qu'elles estiment que les drames rapportés par les médias dans les dernières années ont eu pour effet de conscientiser bon nombre de parents, elles constatent qu'il y a encore beaucoup trop de parents qui minimisent la violence et vont jusqu'à encourager leurs enfants à se battre alors que d'autres ne savent pas ce qu'est l'intimidation. Certains commentaires parentaux encouragent même les élèves à contredire les enseignants et les intervenants du milieu scolaire. Les intervenantes sont convaincues que les parents ont beaucoup plus d'influence qu'elles. À titre d'exemple, relevons un extrait d'entrevue avec chacune d'elles :

Si la mère d'un élève a dit qu'on était « con », l'élève arrive et il a du pouvoir sur nous : on est « con », sa mère l'a dit. (Première intervenante)

[...] les parents ont beaucoup plus d'influence que nous, du moins, je pense. Le jeune va se plier à nos exigences dans le cadre de l'école, mais dans la rue il va faire ce que son parent l'encourage à faire. Mon influence se résume au terrain de l'école. (Seconde intervenante)

4.7 La perception des témoins par rapport aux services scolaires

Voyons maintenant de quelle façon les témoins apprécient les différents volets du travail des intervenantes, ainsi que la perception, à ce sujet, des deux intervenantes à qui nous avons parlé.

4.7.1 La confiance allouée aux intervenants des milieux scolaires

Ce sont trois des dix répondants qui disent avoir pleinement confiance aux intervenants scolaires. En général, c'est parce qu'ils ont eu une bonne expérience dans le passé ou parce qu'une de leurs connaissances a eu une expérience positive. Deux autres, se disent plutôt mitigés sur la question. Ils affirment qu'ils iraient se confier à ceux et celles qui sont proactifs. Un des participants dit avoir confiance, mais qu'il s'est déjà senti abandonné.

Ça dépend de quel professeur. Si on sait qu'ils sont sévères envers ce genre de personnes-là, on va être plus porté à aller voir ceux-là. (Un élève de 13 ans en secondaire II)

Enfin, ce sont cinq élèves sur dix, soit la moitié des participants, qui se disent insatisfaits et n'avoir aucune confiance aux intervenant(es) du milieu. Certains expriment que les intervenant(es) et la direction restent de glace devant leur dénonciation. D'autres ne sont pas à l'aise de dénoncer, car tout le monde finit par le savoir alors que certains autres nous

assurent que les fautifs n'ont que de petits avertissements et qu'ils s'empresent de récidiver.

Les intervenantes remarquent que les témoins de 11 à 14 ans dénoncent plus pour les autres et pour eux-mêmes que les plus vieux. Pour leur part, les élèves de secondaire IV et V dénoncent très peu; leurs actes sont davantage rapportés par les éducateurs ou le personnel de l'école qui doit garder l'œil ouvert en tout temps. Les intervenantes prétendent également que le fait d'avoir une figure de référence, un visage voué à l'intervention en permanence à l'égard de l'intimidation favorise le lien de confiance et incite les témoins à dénoncer davantage. Les témoins se sentent moins gênés d'aller parler de leurs difficultés toujours à la même personne. Ainsi, elles estiment que l'intervenant doit s'exposer régulièrement pour permettre aux jeunes d'associer son visage à la personne-ressource auprès des élèves en matière de violence et intimidation.

Je ne veux pas que l'enfant intimidateur s'en sorte parce que les victimes et les témoins vont perdre confiance en moi et au système. C'est pourquoi, pour moi, c'est important de faire toute l'intervention. (Une intervenante)

4.7.2 L'efficacité et la confidentialité des services

Lorsque vient le temps de parler de l'efficacité des services qu'ils reçoivent, quatre des dix élèves participants affirment être satisfaits de ces services. Les commentaires recueillis concernaient surtout l'appréciation de la confidentialité et l'assurance qu'ils allaient recevoir de l'aide.

Deux des élèves participants disent se sentir ambivalents par rapport à l'efficacité des services offerts par leur institution d'enseignement. Ils affirment cependant qu'il y a plus de services depuis qu'il y a eu plusieurs suicides, mais que la qualité des services dépend toujours de l'école ou des intervenants. Les quatre autres jeunes demeurent convaincus

de l'inefficacité et de la non-confidentialité des services. Ils affirment qu'il n'y a pas d'aide ou que l'aide n'est pas efficace. On dénonce le manque de confidentialité promis et l'inaction de certains intervenants.

Moi, ça dépend, quand ça reste confidentiel j'aime ça. Mais une fois j'ai parlé à une prof et tout le monde l'a su parce que les profs se sont parlé entre eux. (Une élève de 11 ans, 6^e année)

On dénonce pour les autres, mais pas pour nous, parce que les personnes remontent toujours à nous, ça nous est arrivé. (Une élève de 12 ans, 6^e année)

Plusieurs dénoncent l'arrêt de l'aide après quelques interventions inefficaces des intervenants. C'est également ce qui est arrivé pour deux cas d'intimidation de groupe, les tentatives d'aide ayant échoué et l'aide s'étant arrêtée à tous les niveaux. Dans le premier cas, les intimidateurs ont pris le contrôle des cours et dans le second cas, l'enfant intimidé a dû déménager.

Pourtant, les intervenantes rapportent que les écoles les mieux organisées mettent en place un filet de sécurité autour des victimes et des témoins pour éviter qu'elles vivent des représailles en lien avec une dénonciation. Ainsi, on ne divulgue jamais la provenance de la source, les témoins sont rassurés, ils retournent en classe avec une fausse feuille de retenue, ils sont faussement appelés à la direction où l'intervenante les attend pour ne pas éveiller les soupçons des agresseurs, l'intervenante va faire l'intervention juste le lendemain de la dénonciation pour que l'agresseur ne se doute de rien, etc. De plus, l'intervenante réalise un suivi quelques jours après la dénonciation pour s'assurer que les témoins ne vivent pas de conséquences en lien avec leur dénonciation. Les agresseurs sont également mis en garde par l'intervenante quant à d'éventuelles représailles de leur part. Cependant, cette façon de faire n'est pas standardisée à l'ensemble des établissements

d'enseignement. Cela a pour effet que d'autres écoles n'offrent aucun moyen confidentiel de dénonciation, ni de mesures de sécurité pour les témoins désireux de dénoncer une situation. Certaines écoles sont loin de se préoccuper des témoins, car elles n'arrivent pas encore à faire les interventions de base auprès des victimes elles-mêmes. Dans plusieurs écoles, il n'y a toujours rien pour protéger les élèves témoins qui sont soupçonnés par un agresseur d'avoir dénoncé. Dans ces cas, si un témoin soupçonné se confie à un enseignant, c'est l'enseignant qui jugera ou non s'il doit aider l'enfant.

4.7.3 La sensibilisation offerte

La très grande majorité des participants affirment qu'il y a plusieurs événements d'information qui visent à les sensibiliser et ils se disent bien informés. Cependant, trois des dix élèves témoins affirment qu'il n'y en a pas suffisamment. Ces trois élèves proviennent du secondaire, mais de deux établissements différents.

Pour sa part, une des intervenantes explique qu'à son école, les témoins sont incités à dénoncer, qu'ils sont sensibilisés aux conséquences d'être témoins et qu'on leur explique comment réagir quand ils sont témoins et pourquoi. Elle dit aussi que de nombreuses initiatives sont prises à cet égard telle que la tournée des classes pour en parler avec les élèves, du matériel de sensibilisation comme des bannières, des chandails, des bracelets, etc. Des vidéos sur le sujet sont visionnés, une semaine de la non-violence avec activités, conférenciers, témoignages et sessions d'information pour les élèves, les parents, et le personnel sont organisées. Malheureusement, elle avoue qu'aucune sensibilisation n'est encore faite pour aider les élèves à comprendre les différents comportements liés à différents problèmes ou syndromes tels que le TDA, TDAH, Asperger, Gilles de la Tourette, etc. Elle explique que certaines institutions scolaires ont développé leurs propres outils d'intervention, mais que pour ça, il faut une personne ou un comité qui accepte de s'en occuper en plus de sa charge habituelle de travail et il faut du temps.

À l'inverse, la seconde intervenante affirme que, dans son institution d'enseignement, la sensibilisation passe par l'initiative personnelle de chacun et que souvent ça ne concerne que l'intimidation et non toutes les formes de violence et qu'on a peu de matériel à sa disposition. Elle explique que le même matériel ne pouvant être présenté plusieurs années de suite à la même clientèle, les intervenants en viennent rapidement à manquer d'instruments de sensibilisation. Elle souligne qu'en plus le matériel existant est majoritairement destiné aux écoles primaires. Elle ajoute qu'à l'école où elle enseigne, le service d'investigation et de sensibilisation relève de l'initiative personnelle d'un ou de quelques individus et que, très souvent, les initiatives sont abandonnées en cours de route. Finalement, les deux intervenantes disent que les policiers collaborent avec les écoles en présentant un film et en abordant tout l'aspect légal de la violence et de l'intimidation avec les élèves de première secondaire. Elle indique que certaines écoles choisissent de faire appel à des conférenciers et à des organismes communautaires pour faire de la sensibilisation.

4.8 En résumé

les recherches précédentes et particulièrement la théorie d'Olweus font ressortir qu'au moment où un témoin prend la décision d'intervenir pour venir en aide à une victime, un mécanisme complexe et multidimensionnel s'enclenche. Ce mécanisme fait en sorte que la décision du témoin sera motivée par un mélange de dimensions humaines, sociales, relationnelles et contextuelles. Parallèlement, le MELS/MEES (2012, 2018) publiait une statistique démontrant que 88% des scènes de violence scolaire se déroulaient en présence de témoins et que, dans le 2/3 des cas, les agressions prennent fin dans les 10 secondes suivant une intervention directe d'un témoin. Sachant qu'au Québec la loi 56 oblige les institutions scolaires à intervenir et à avoir un plan d'action contre les violences scolaires (Assemblée Nationale, 2012), il devient impératif pour les intervenants scolaires d'obtenir

le soutien et la collaboration des témoins. Mais toujours selon Dan Olweus (1999), une telle collaboration ne peut être possible sans de solides mesures d'aide et de soutien adaptés aux besoins de chacune des parties incluant les témoins dans un plan d'action global.

Bien que la présente recherche corrobore en tous points celle de Dan Olweus, elle fait ressortir plus précisément la position des témoins en portant un regard plus spécifique sur les différentes dimensions qui motivent ou non les témoins à intervenir. Elle dévoile notamment les dimensions **relationnelles, sociales et contextuelles ainsi que les dimensions humaines** qui influenceront la décision du témoin.

1. **La dimension relationnelle** : Elle est de loin celle qui ressort avec force dans cette recherche. Elle met à jour la puissance du lien affectif dans la décision du témoin à intervenir sur le coup de l'émotion, rendant ainsi le témoin plus vulnérable aux conséquences tant pour lui que pour la victime qu'il cherche à protéger. Elle met donc en évidence l'importance des liens d'amitié comme premier facteur de protection.
2. **Les dimensions sociale et contextuelle** : Elles varient en fonction du type de violence et du nombre de témoins présents. Elles font ressortir les mécanismes sociaux du phénomène de popularité, lui-même influencé par les valeurs socialement véhiculées. Il émerge également de cette recherche que de posséder et afficher une certaine confiance en soi et d'être capable de s'affirmer ou de bénéficier d'un physique costaud et robuste pour un élève de sexe masculin sont des éléments efficaces pour se positionner dans ces micros sociétés que sont les institutions scolaires au Québec. À l'inverse, certains groupes marginalisés et socialement stigmatisés sont plus à risque d'être non seulement agressés, mais laissés à eux-mêmes.

3. **La dimension humaine :** Elle démontre, à l'exception du lien affectif, qu'un témoin bien qu'empathique et fortement en désaccord avec l'acte de violence dont il est témoin, se souciera d'abord de sa propre sécurité.

Parallèlement à cette réalité étudiante, les institutions, bien que de plus en plus conscientisées et informées sur le phénomène de la violence, semblent peiner à répondre efficacement à leur responsabilité de protection des élèves. Même en considérant que le PAPTIV soit un instrument en perpétuelle évolution, nous observons des degrés de réalisation différenciés entre les établissements scolaires. Si certains de ces établissements semblent en faire une utilisation rigoureuse et détaillée, d'autres les développent peu et encore beaucoup d'écoles sous-estiment l'apport des témoins dans la réduction des actes de violence, tout comme des risques encourus par ces derniers lors d'interventions et par le fait même de leur besoin de protection.

Même si les intervenantes déplorent le fort niveau d'influence parental auquel elles sont confrontées dans leur pratique, les témoins dénoncent, en majorité, l'inefficacité des interventions. Ils soutiennent que lorsque les témoins dénoncent, les autorités en place refusent d'intervenir ou interviennent de manière insuffisante pour dissuader les fautifs de recommencer. Ils disent également que leur dénonciation ne reste pas confidentielle et les exposent à des représailles.

À la lumière de ces résultats, on peut penser qu'il reste beaucoup à faire dans les milieux scolaires pour obtenir la confiance et une meilleure collaboration de la part des témoins dans la lutte contre la violence et l'intimidation.

CHAPITRE V

5. Discussion et analyse

Le chapitre précédent nous révèle toute la complexité de la dynamique relationnelle à laquelle font face les témoins de la violence physique et de l'intimidation au quotidien dans les écoles du Québec. **Ces résultats de recherche sont pour nous d'autant plus pertinents qu'ils révèlent beaucoup de peur, de souffrance et de malaise chez ces enfants témoins alors que très peu d'écrits scientifiques se sont penchés sur ce qu'ils vivaient.** Au mieux, on les nomme au passage dans les ouvrages consacrés aux victimes et aux agresseurs. Or, cette recherche vise à relever les particularités de la position de témoins afin de pouvoir enfin les situer dans le tableau de la violence scolaire. Pour ce faire, nous reprendrons notre question de recherche et nous la traiterons en deux segments. Le premier cherche à comprendre si les témoins se sentent interpellés par les différents actes de violence qu'ils voient en lien avec leurs positions émotionnelles. Le second segment vise à comprendre ce qui conditionne positivement ou négativement leur capacité à intervenir. À l'aide de notre cadre théorique qui traite des violences entre élèves, nous comptons faire ressortir de nouveaux éléments de connaissance ou en préciser d'autres dans le but de mieux comprendre la dynamique de la position de témoin dans le contexte de la violence scolaire. Par la suite, nous porterons un regard sur ce que nous apprennent les plans d'intervention (PAPTV) et particulièrement sur l'importance accordée aux témoins dans ces plans d'interventions et de quelle façon ils sont soutenus par les écoles. En dernier lieu, l'analyse nous conduira à émettre certaines recommandations.

5.1 Analyse des positions émotionnelles et des attitudes réactionnelles que suscitent la violence physique et l'intimidation chez les témoins.

Les témoignages révèlent explicitement que tous les élèves témoins sont susceptibles de se retrouver, à un moment ou un autre, dans le rôle de victime ou d'agresseur. Mais il

ressort de cette étude que le seul fait de se retrouver témoin, volontairement ou non, augmente le risque de se retrouver également victime ou agresseur de façon plus ou moins importante en fonction de la situation de violence et de la réaction qu'aura le témoin. Le guide d'intervention à l'attention des écoles secondaires de la Colombie-Britannique (2001) soulignait d'ailleurs ceci : « Une victime dans une situation peut devenir un témoin lors d'un autre incident et un agresseur en d'autres circonstances » (p. 10, chapitre 2). Il semble bien que ce soit le cas. Un témoin qui applaudit et encourage une agression physique devient un supporter pour l'agresseur, mais s'il décide d'intervenir et que, ce faisant, il s'attire la désapprobation de la masse, il deviendra rapidement une victime (Kubiszewski, 2016; CNPC, 2011). De façon générale, les élèves témoins sont bien conscients des risques qu'ils courent. C'est pourquoi ils affirment que ce sont les circonstances de l'agression qui les guideront. Il ne faut donc pas s'étonner que de nombreux témoins affirment être empathiques à l'égard des victimes, mais se sentent impuissants.

À la lumière des résultats de recherche, très peu d'élèves restent de glace par rapport à un acte de violence physique ou d'intimidation dont ils sont témoins. Même si tous les témoins ne se sentent pas interpellés de la même façon ni pour les mêmes raisons, l'étude révèle d'abord que la réaction émotionnelle des élèves sera différente en fonction du type de violence dont ils sont témoins. Dans ses écrits, Dan Olweus, (1999) fait référence à deux types de violence : la violence directe et la violence indirecte. De leur côté, les élèves nuancent davantage les différentes formes de violence et cette distinction, plus fine, des catégories de violence est motivée par les différentes réactions émotives que ces formes de violence suscitent.

Afin de mieux comprendre les distinctions faites par les élèves témoins, plaçons les sous-catégories dans les deux grandes catégories de violence identifiées par Olweus. Ainsi, la

violence directe est l'équivalent de ce que les témoins appellent la violence physique et elle se caractérise par des coups portés directement au corps, alors que la violence indirecte regroupe toutes les formes d'intimidation, singulière ou de groupe, et la cyberintimidation incluant les élèves ostracisés.

Lors d'actes de violence physique, deux réactions émotives se distinguent des autres. Dans un premier temps, les témoins se sentent empathiques envers les victimes, mais se disent impuissants à intervenir, car ils souhaitent assurer leur propre protection en face de la masse de témoins habituellement excités. Ce positionnement des témoins de violence physique, en fonction du climat social du moment, va dans le même sens que les recherches de Kubiszewski (2016), Levasseur et Desbiens (2014) et d'Olweus (1999).

Dans un deuxième temps, la réaction émotive des témoins en sera majoritairement une d'excitation provoquée par le spectacle de violence qui s'offre à eux. Pour se déculpabiliser et se déresponsabiliser, ces derniers se rabattent sur des croyances populaires voulant, par exemple, que les opposants soient de force égale, qu'ils se soient mutuellement provoqués et que les deux parties souhaitent cette démonstration de force ou même que la victime l'avait mérité. La violence physique, ainsi banalisée par une majorité d'élèves, permet aux témoins de donner libre cours à leur instinct grégaire et à l'excitation qu'offre le spectacle de la violence physique, telle une bataille de coqs. Ces résultats renforcent les écrits de plusieurs chercheurs (Kubiszewski, 2016; Levasseur, Desbiens, 2014; Janosz et al., 2018). Comme nous le savons déjà, l'appui du groupe a pour effet de désensibiliser le témoin et de faire disparaître sa responsabilité individuelle (Levasseur, Desbiens, 2014; Janosz et al., 2018; Levasseur, 2017).

De son côté, la dynamique de l'intimidation de groupe présente des similitudes avec celle de la violence physique. Comme elle, on y distingue des élèves témoins empathiques et des témoins supporteurs de l'intimidation. Les témoins d'intimidation de groupe qui sont

compatissants refusent de participer aux agressions parce qu'ils se sentent en peine et révoltés par l'injustice et la gratuité des agressions dont ils sont témoins. Caroline Levasseur (2017), abonde dans le même sens et explique que la réaction de ces témoins serait motivée par des règles morales liées à l'importance des conséquences vécues pour les victimes. Ces participants affirment également se sentir contraints au silence et craignent d'intervenir parce qu'ils font face à un grand nombre de personnes déterminées. Mais, ils ont également l'impression d'être pris en otage dans une situation qu'ils n'ont pas choisie, qu'ils ne contrôlent pas, qui nuit à leurs apprentissages et pour laquelle ils n'ont pas toujours l'appui des autorités. Ces témoins sont, en quelque sorte, ce que nous pourrions appeler des victimes indirectes. Certaines études dont celles de Decety (2011), Kubiszewski (2016), Janosz et al. (2008) et Janosz et al. (2012) convergent vers l'existence d'un mécanisme neurologique qui se produirait dans le cerveau d'un témoin de violence. Ce système de neurones dits «miroirs» (Kubiszewski, 2016; Decety, 2011) serait responsable de l'insécurité que ressent le témoin face à un acte de violence. Ainsi, la souffrance vécue par la victime provoquerait, chez le témoin empathique, un sentiment d'insécurité à la vue d'un acte de violence (Kubiszewski, 2016). Ce phénomène expliquerait que certains témoins seraient plus enclins que leurs camarades non témoins à vivre une détresse psychologique et à nourrir un sentiment négatif envers leur établissement scolaire (Kubiszewski, 2016; Janosz et al., 2012; Janosz et al., 2008). À l'autre pôle, les témoins supporteurs le seront par manque d'empathie à l'égard de la victime, mais surtout par admiration envers l'audace des agresseurs ou pour tenter de faire partie de la bande d'intimidateurs afin de bénéficier de la protection de ce groupe. Ainsi, ces témoins deviendront des agresseurs souvent pour assurer leur propre protection. Certains auteurs associent ces réactions à un désengagement moral de la part de ces témoins (Levasseur, 2017; Kubiszewski, 2016). Il convient d'ajouter ici que l'audace des

leaders des actes d'intimidation de groupe va parfois jusqu'à défier les adultes en position d'autorité, retirant ainsi toute crédibilité de ces derniers auprès de l'ensemble des élèves.

Dans ces deux cas de violence, c'est-à-dire la violence physique et l'intimidation de groupe, on retrouve un groupe de témoins empathiques, mais qui a peu de moyens pour intervenir en toute sécurité, à l'exception de la dénonciation confidentielle, dans la mesure où ils font confiance aux figures d'autorité en poste. Cela n'est malheureusement pas toujours le cas, comme le dénoncent plusieurs participants ainsi que les intervenantes rencontrées. Ces deux cas de violence démontrent clairement que devant un grand nombre de personnes, même les témoins les plus empathiques considèrent que le risque d'intervention est trop élevé pour leur sécurité. Cependant, un élément semble faire exception à la règle et peut renverser cette généralité. Il s'agit du lien affectif qu'entretiennent le témoin et la victime. Tous les participants à cette étude, sans exception, ont déclaré que s'ils entretenaient un lien affectif fort avec la victime, tels un lien de parenté, un lien amoureux ou un fort lien d'amitié, ils n'hésiteraient pas à se mettre en danger pour intervenir. Ainsi, l'empathie c'est bien, mais le lien affectif c'est mieux. Pour ce qui est du sentiment d'empathie, l'étude ne permet pas d'identifier avec certitude les raisons qui font en sorte que certains témoins sont plus habités par ce sentiment que certains autres. Cependant, l'étude révèle que le sentiment d'empathie de certains témoins varie en fonction du type de violence auquel ils font face. À titre d'exemple, on se rappelle que les témoins questionnés affirmaient être plus empathiques à une victime d'intimidation qu'à une victime de violence physique. De plus, certains groupes sociaux encore marginalisés, tels que les gais et lesbiennes ainsi que les enfants caractérisés par une différence physique ou intellectuelle ou une nationalité différente seraient moins susceptibles de profiter de l'aide des témoins en vertu de la perception négative et du manque d'empathie de certains à leur égard. Dans ses travaux de recherche, Levasseur avance que certains témoins légitiment les agresseurs en les encourageant plus ou moins

activement et que leur réaction serait fortement en lien avec l'éducation morale qu'ils ont reçue leur permettant de distinguer le bien du mal (Levasseur, 2017; Levasseur et Desbiens, 2014). Si tel est le cas, l'importance accordée à l'éducation morale des enfants dans le développement des sentiments empathiques prend une importance capitale et relance le débat de l'apprentissage des valeurs sociales et éducatives. Cette information renforce l'hypothèse de l'importance de l'influence des valeurs sociales et éducatives à laquelle adhèrent les témoins quand vient le temps d'intervenir en faveur d'une victime. Cette hypothèse est également appuyée par les intervenantes qui constatent, pour leur part, que les parents ont beaucoup d'influence sur les valeurs qu'adoptent leurs enfants. Cette étude fait également ressortir qu'une majorité de témoins essaie de suivre les recommandations de leurs parents, mais qu'en même temps, ils favorisent d'abord leur intuition quand vient le temps d'intervenir. Toujours selon Levasseur (2017), même si les témoins portent en eux des valeurs morales, c'est d'abord le contexte social qui leur permettra de les mettre en pratique ou non. Finalement, sept des dix répondants déclarent ne pas avoir confiance aux intervenants des milieux scolaires ou disent avoir des sentiments mitigés à cet égard. Bien sûr, les parents et les intervenants des milieux scolaires ne sont pas les seules sources d'influence sur les élèves, mais ils sont certainement deux gros joueurs dans le choix des valeurs morales auxquelles adhéreront les élèves et, par le fait même, les élèves témoins.

Les résultats de l'étude nous amènent à avancer l'hypothèse que le seul fait d'avoir été une victime de violence suffirait à rendre les témoins plus compréhensifs et empathiques à la douleur des autres. Cette hypothèse est particulièrement significative et prend tout son sens si on la compare à la description des caractéristiques propres aux victimes et aux agresseurs que font ressortir les études de Olweus (1999). Ce dernier relève deux types de victimes et deux types d'agresseurs. Les premières sont les victimes dites soumises ou passives. Il les décrit comme étant des élèves plus sensibles, plus timides et calmes que la

moyenne, mais également plus angoissés, plus anxieux et démontrant un plus grand manque de confiance en eux. Comme il leur est plus difficile de s'affirmer, leurs comportements et leur attitude signaleraient aux autres qu'ils ont affaire à des élèves anxieux qui ne riposteront pas aux attaques et aux insultes. Ces derniers correspondent parfaitement à la description des élèves non populaires faite par les participants à notre recherche. Olweus, (1999) établit un lien direct entre ce tempérament et une éducation de surprotection maternelle. Cette recherche ne permet cependant pas de corroborer ce lien. Selon ce qu'il avance, ces témoins sont peut-être plus empathiques aux victimes, mais ils ne bénéficient ni d'un tempérament ni d'une popularité leur permettant d'intervenir directement sans représailles. Leur tempérament anxieux, timide et insécure étroitement lié à leur faible niveau de popularité les rendrait plus sujets à une réaction négative de la part du groupe. Ces élèves, qu'ils soient animés par leur propre expérience douloureuse ou par des valeurs morales les rendant empathiques, comme le mentionne Levasseur (2014), n'interviendront probablement pas, car leur tempérament a conditionné leur positionnement social négatif. Cependant, parce qu'ils ont été témoins de violence, ces élèves risquent fort de vivre une détresse psychologique et d'avoir des sentiments plus négatifs envers leur milieu scolaire (Kubiszewski, 2016; Janosz et al. 2018).

Les secondes victimes, toujours selon Olweus, (1999) sont celles qu'il qualifie de victimes provocatrices. Ces élèves seraient caractérisés par un mélange de réactions à la fois angoissées et agressives. Ils sont plus impulsifs que la moyenne des élèves. Ils présentent souvent des problèmes de concentration ou d'hyperactivité et leurs comportements suscitent l'irritation des autres, ce qui a pour effet de déclencher une réaction négative de la part des autres, y compris des enseignants. Ils sont généralement les élèves les moins supportés par les témoins (Olweus, 1999 ; Robichaud, 2003 ; Labbé, 2009 et Beaulieu, 2007). Par le fait même, que ce soit comme victimes ou comme témoins, ils n'occupent pas la meilleure position pour intervenir et solliciter l'appui des autres témoins. Cependant,

lorsque ces élèves sont témoins et qu'ils ressentent de l'empathie pour la victime, ils pourraient, de par leur tempérament impulsif, intervenir en faveur de la victime sans avoir d'abord fait une lecture du contexte social entourant l'agression et risqueraient ainsi susciter une vive réaction négative à leur égard (Olweus, 1999; Robichaud, 2003).

Toujours selon les recherches d'Olweus (1999), les agresseurs feraient preuve d'un tempérament plus porté à la domination que la moyenne des élèves et ils s'affirmeraient plus agressivement. Ils aiment commander et soumettre les autres. Ils font preuve de très peu d'empathie à l'égard des victimes et, contrairement à certaines croyances, ils ont confiance en eux et ont une image plutôt positive d'eux-mêmes, tout en manifestant un degré d'anxiété très bas. Leur comportement leur apporte une certaine gratification, un certain prestige en plus des bénéfices matériels qu'ils obtiennent parfois de leurs victimes. Ils seraient généralement issus de milieux où ils ont développé un certain degré d'hostilité envers leur environnement. Cette fois, on peut penser que par leur tempérament affirmé et dominant, ils seraient les mieux placés pour intervenir et obtenir le soutien des autres, mais il n'en est rien puisqu'ils font également preuve de peu d'empathie envers les victimes, préférant les dominer. Cette description d'Olweus correspond étrangement à la description que les participants à notre recherche font des élèves qui sont populaires pour des motifs négatifs ou, si l'on préfère, les élèves qui sont populaires parce qu'ils sont craints.

Finalement, Olweus, (1999) qualifie d'agresseurs passifs les élèves qui participent aux agressions sans en prendre l'initiative. Il les décrit comme étant hétérogènes, pouvant se trouver parmi des élèves anxieux ou souffrant d'un manque de confiance en eux. Cette description permet de comprendre qu'un témoin au tempérament agresseur n'interviendra pas, par manque d'empathie envers la victime et à cause de sa tendance à la domination, alors qu'un témoin au tempérament de victime n'interviendra pas non

plus, par peur et manque de confiance en lui, et cela, même s'il est empathique à cette dernière. Ainsi, dans tous les cas, la victime a peu de chance d'obtenir du soutien sauf si elle entretient un lien affectif avec un ou quelques témoins. Ainsi, le sentiment d'empathie des témoins n'est pas le gage d'une intervention en faveur des victimes, contrairement aux liens affectifs. La présente étude fait ressortir avec clarté qu'un témoin aux prises avec un fort sentiment d'inquiétude et de peur pour une victime avec qui il entretient un fort lien affectif sera davantage guidé par ses émotions et interviendra de façon impulsive pour venir en aide à la victime, et ce, au risque de sa propre sécurité.

À l'inverse de la violence physique, la dynamique de l'intimidation singulière suscite l'indignation, la colère et la tristesse des témoins. Ces sentiments sont liés principalement au fait qu'il existe dans l'intimidation singulière un déséquilibre dans le rapport de force entre l'agresseur et la victime, mais également parce que les agressions se répètent dans le temps et peuvent faire souffrir très longtemps. Quand ils arrivent à identifier un tel cas d'intimidation, les témoins manifestent beaucoup moins d'hésitation à intervenir directement. L'agresseur ne bénéficie pas d'une masse de spectateurs qui encouragent son agression. C'est même le contraire, puisque son acte de violence et de contrôle est perçu comme étant déshonorant et le témoin peut tirer avantage de la honte que peut ressentir l'agresseur de s'être fait prendre. Les témoins peuvent ainsi exprimer leur désaccord à l'agresseur et leur empathie à la victime tout en mettant fin à l'acte d'intimidation, du moins momentanément. Nonobstant ces points favorables à l'intervention, les témoins ont de la difficulté à reconnaître les actes d'intimidation singulière et à obtenir l'aide des intervenants parce qu'ils sont dans l'incapacité de prouver leurs observations. En résumé, la question n'est pas tellement de savoir si les témoins sont interpellés et s'ils se sentent compétents à intervenir, mais plutôt de quelle façon ils se sentent interpellés en fonction de leurs valeurs et de leurs sentiments et s'ils ont les moyens d'intervenir en toute sécurité quand ils le désirent. Les sentiments des témoins varient en fonction de la position

hiérarchique qu'ils occupent dans leur milieu scolaire et du type de violence dont ils sont témoins, sauf quand il y a un lien affectif entre le témoin et la victime.

Les témoins se sentent compétents à intervenir, mais pas dans n'importe quelle circonstance et à n'importe quel prix. Ils craignent pour leur sécurité parce qu'ils sont conscients que la ligne est mince entre la position de témoins et celle peu enviable de victimes. Ils sont conscients des dangers qu'ils courent lorsque vient le temps d'intervenir, mais ils n'hésitent pas à le faire lorsqu'ils en ont l'opportunité et les moyens. Là où ils sont peut-être moins conscients, c'est sur le plan de leurs croyances normatives et du discours banalisé qu'ils subissent ou peuvent entretenir. Les valeurs morales auxquelles les élèves témoins adhèrent contribuent à légitimer certains actes de violence et contribuent au manque d'empathie et de soutien aux victimes (Levasseur, 2017; Levasseur et Desbiens, 2014; Thibault et Lavoie, 2013). La sensibilisation devient ainsi un combat permanent et de tous les instants pour les institutions scolaires.

5.2 Analyse du sentiment de compétence des témoins en lien avec le rang social qu'ils occupent.

Le sentiment de compétence des témoins semble étroitement lié à la position sociale qu'ils occupent dans cette microsociété qu'est l'école. Les participants à l'étude décrivent clairement différents groupes sociaux que l'on retrouve à l'intérieur des murs des écoles, tels que les élèves populaires, les moyens, les intellectuels et les « orthos »⁵. À chacun de ces groupes est associé un statut hiérarchique différent et informel.

Notre étude démontre qu'en fonction du groupe auquel le témoin s'identifie ou auquel il est identifié par ses pairs, il aura plus ou moins d'influence, perçue ou réelle, sur les autres témoins lors d'une intervention. Cette perception que le témoin a de son statut social

⁵ « Orthos » : Un élève qualifié d'élève ortho est celui ou celle qui reçoit des services d'orthopédagogie.

informel influencera son sentiment de compétence ainsi que l'influence qu'il pense avoir sur les autres.

Dans cette hiérarchie, où l'on retrouve des élèves très populaires, moyennement populaires et des élèves clairement impopulaires, les témoins considérés comme étant populaires sont ceux qui sont les plus admirés ou les plus craints et qui, par le fait même, risquent de recevoir le moins d'opposition lors d'interventions. Bien que la description des élèves populaires soit paradoxale, ces élèves influencent la majorité de la population étudiante parce qu'ils sont considérés comme étant charismatiques, audacieux, parce qu'ils affichent une certaine assurance et qu'ils ont une facilité à s'exprimer et à faire rire les autres. Les témoins moyennement populaires ne sont ni populaires ni impopulaires. Leur influence est moindre, mais, quand ils s'affirment, ils sont considérés. De leur côté, les élèves impopulaires, soit ceux et celles que l'on traite d'intellectuels, « d'orthos » et les homosexuels présentent des caractéristiques différentes. Les intellectuels sont discrets et s'affirment moins, ce qui fait d'eux des victimes faciles. Ils sont généralement des témoins empathiques, mais ne se perçoivent pas comme ayant une grande crédibilité auprès de la masse. Cette description des résultats de recherche ressemble étrangement à celle des victimes soumises ou passives décrites précédemment par Olweus (1999) ainsi que par Rincon-Robichaud, (2003) entre autres. Finalement, les élèves identifiés comme étant « orthos » et les homosexuels remportent la palme de l'impopularité et ont tendance à être ostracisés par les autres (Thibault et Lavoie, 2013). Les premiers dérangent par leurs différences et sont rejetés parce que leurs comportements ou leurs modes de fonctionnement ne correspondent pas ou correspondent moins aux attentes et aux réactions sociales attendues. Ils sont décrits par les participants à cette recherche exactement de la même manière que les victimes provocatrices que décrit Olweus (1999) dans ses écrits, avec qui nous observons une forte corrélation. Ce dernier les dépeint comme étant caractérisés par un mélange de réactions anxieuses et agressives. Pour leur

part, les gais et lesbiennes sont, encore aujourd'hui, considérés comme des erreurs de la nature pour bon nombre de personnes. Cette pensée, liée aux valeurs et aux croyances sociales, semble persister malgré les efforts de sensibilisation déployés par les milieux scolaires (Thibault et Lavoie, 2013). Ainsi, les témoins considérés « orthos » ou homosexuels risquent fort de n'avoir aucune crédibilité aux yeux de la masse, et ce, même s'ils sont empathiques à la victime et aimeraient intervenir. De façon générale, les témoins moyennement populaires et impopulaires ne risqueront pas d'intervenir sauf s'ils entretiennent un lien affectif avec la victime.

Tous les témoins auxquels nous avons parlé étaient très lucides par rapport à la position qu'ils et elles occupaient dans cette hiérarchie informelle. C'est pourquoi, à la lumière de cette étude, la question n'en est pas une de compétence, mais plutôt de légitimité. Ce qui poussera un témoin à réagir est d'abord le lien qu'il entretient avec la victime. Vient ensuite cette hiérarchie sociale officieuse qui dicte clairement aux témoins leur légitimité à intervenir ou non au risque de leur sécurité. Puis, vient s'ajouter aux deux premiers facteurs, la sensibilisation que le témoin a reçue au cours de son éducation.

En effet, les témoins respectent plus ou moins consciemment cette hiérarchie sous-jacente dans l'échelle de popularité, sans quoi ils s'exposeraient, selon eux, à des attaques de ce que Olweus appelle des déviances extérieures. Dans ses écrits, Olweus affirme que les victimes expliquent souvent leurs agressions par les singularités extérieures en affirmant qu'elles sont harcelées parce qu'elles ont les cheveux roux, qu'elles portent des lunettes, ont un accent différent des autres, parce qu'elles ont un surplus de poids, etc. Cependant, les recherches d'Olweus (1999) démontrent qu'il n'en est rien, à l'exception de la force physique chez les garçons. L'étude réalisée par Olweus (1999) a mis en lumière que d'autres enfants présentant les mêmes caractéristiques extérieures que les victimes passaient complètement inaperçus ou étaient même populaires. Ainsi, il a réalisé que dans

les faits, 75% des gens présentaient des déviances extérieures et que, par conséquent, quiconque veut trouver une déviance chez une personne est à peu près certain d'en trouver. C'est pourquoi les caractéristiques extérieures ne sont en réalité que de faux prétextes qu'utilisent les agresseurs pour s'en prendre à leurs victimes et ainsi faire respecter leur suprématie dans la hiérarchie. D'ailleurs, plusieurs des témoignages que nous avons entendus confirmaient les recherches d'Olweus et affirmaient que les choses dites aux victimes pour les blesser étaient totalement fausses ou grandement exagérées. C'est pourquoi, au moment d'intervenir, les témoins savent qu'ils s'exposent aux représailles des agresseurs et des autres témoins en désaccord. Ils savent que s'ils n'ont pas la notoriété d'intervenir et le font tout de même, on s'en prendra à eux en alléguant leurs déviances extérieures que l'on exagèrera aux yeux de tous pour les rabaisser, que l'on répandra des faussetés sur leur compte afin de miner leur crédibilité et salir leur réputation. C'est de là que provient la peur des témoins de passer de témoins à victimes.

Les plus susceptibles d'être ainsi ostracisés sous le motif de caractéristiques extérieures sont, bien entendu, les témoins marginalisés, c'est-à-dire ceux et celles qui ont des comportements différents ou qui apparaissent différents. Dans les faits, ces personnes sont souvent incomprises et moins tolérées. C'est pourquoi ces élèves sont généralement les témoins les moins légitimés à intervenir dans les situations de violence.

En résumé, on l'aura compris, quand le choix d'intervenir du témoin empathique est ainsi dicté par la position qu'il occupe dans la hiérarchie populaire et que le risque d'être attaqué dans son intégrité vient s'immiscer dans le calcul du risque, on ne parle plus du sentiment de compétence du témoin, mais plutôt de sa légitimité sociale à intervenir dans son milieu scolaire en rapport avec sa sécurité. On peut même se demander si cette hiérarchie sociale informelle que l'on retrouve dans les milieux scolaires ne reproduirait pas la hiérarchie sociale de la société environnante dans laquelle les écoles se trouvent.

Or, par rapport à ce problème, certains plans d'action (PAPTV) s'attaquent à ce phénomène par le biais de la sensibilisation aux différences et à la non-violence. Mais les plans d'interventions font également état de certaines difficultés liées à la confidentialité ainsi qu'à l'ensemble des services pour les témoins, dont la protection de ces derniers.

Les participants à cette étude dénonçaient le manque de suivi. Pourtant Olweus (1999) affirme qu'il s'agit là d'un élément indispensable sur le plan de l'intervention des écoles. De leur côté, les intervenantes soutenaient que sans le soutien d'une personne attirée et identifiée aux cas de violence, il était très difficile d'assurer un suivi adéquat des plaintes et des dénonciations.

5.3 Analyse des plans d'action pour prévenir et traiter la violence dans les écoles (PAPTV)

L'analyse des plans d'action démontre clairement quelques faiblesses. Notamment, en ce qui a trait à la clarté et à la normalisation des procédures à suivre par tous les intervenants d'un même établissement, à la sensibilisation de la clientèle scolaire dans le but de lutter contre la banalisation des discours ostracisants et des actes de violence, à l'établissement d'un système de dénonciation confidentielle efficace qui soit invitant et protecteur pour les témoins qui désirent dénoncer et finalement un système capable d'assurer un suivi des actes dénoncés. Selon les participants à notre étude, plusieurs établissements d'enseignement semblent éprouver de la difficulté à obtenir l'engagement et l'investissement de l'ensemble des membres du personnel dans la lutte contre la violence scolaire. Ce qui est mis en lumière par l'analyse des PAPTV l'est également par les témoins qui ont participé à cette recherche. Les témoins n'hésitent pas à dénoncer un manque d'appui et de confidentialité de la part des autorités scolaires en matière d'intimidation singulière et d'intimidation faite par un groupe de personnes. Ils expriment ouvertement leurs frustrations et affirment avoir peu confiance aux

intervenants et aux directions des établissements scolaires. Ces résultats n'ont rien de surprenant, car ils ne font que confirmer les écrits qui dénoncent le manque de formation initiale et continue du personnel scolaire au Québec depuis un certain temps déjà (Beaumont et al., 2018 ; Beaumont, Leclerc, Frenette et Proux, 2014 ; Blaya et Beaumont, 2007 ; Debarbieux et Fostinos, 2012).

L'étude fait également ressortir l'importance d'avoir, dans chacune des écoles, une personne responsable des dossiers en matière de violence, en mesure d'être le visage identifié à cette cause et capable de faire les suivis avec les différentes parties, qu'il s'agisse des témoins, des victimes, des agresseurs, mais également de la direction et des parents. La suggestion d'avoir une personne désignée est soumise tant par les élèves participants que par les intervenantes et cela, pour les mêmes raisons, c'est-à-dire assurer les suivis, faciliter l'approche et la communication entre la personne désignée, les parents et les élèves et assurer une meilleure confidentialité.

Dans le plan d'intervention pourtant exhaustif qu'il propose, Dan Olweus (1999) ne fait aucune mention des témoins, mais souligne l'importance pour la victime de bénéficier de ce qu'il appelle « un fil d'écoute » qui consiste à désigner une personne responsable des communications en matière de violence entre l'école et la victime ou ses parents en toute confidentialité. Il insiste sur le fait qu'il est primordial que la personne désignée par l'institution scolaire assure un suivi jusqu'à la fin sans s'en désintéresser en cours de route. Ainsi, si on y ajoute les témoins, cette recommandation d'Olweus correspond totalement au constat et à la demande qui est exprimée par les témoins et les intervenants de cette étude.

5.4 Les liens avec les objectifs de la recherche et les recommandations

Les deux axes de questionnement à l'origine de ce mémoire visaient à savoir si les élèves témoins de violence et d'intimidation **se sentent interpellés** lors d'événements violents et

s'ils **se sentent habilités à intervenir** en faveur des victimes. À la lumière des résultats de cette recherche, nous pouvons affirmer que non seulement les témoins se sentent émotivement interpellés, mais aussi que leurs réactions émotives diffèrent en fonction du type de violence dont ils sont témoins et en fonction du lien qu'ils entretiennent avec la victime.

Cependant, ils mettent également à jour que ce ne sont pas les habilités d'un témoin qu'il faut questionner, mais plutôt le degré de légitimité à intervenir que lui accorde son statut social dans son milieu scolaire. Les élèves affirment clairement avoir la sensibilité et la compréhension nécessaire pour venir en aide aux victimes, mais l'enjeu n'est pas là. L'état de la situation fait plutôt ressortir les mécanismes sociaux des milieux scolaires dans lesquels s'inscrivent les témoins et par lesquels ils sont catégorisés.

Selon notre compréhension, ce mécanisme de hiérarchie sociale entre élèves serait le grand responsable de la peur et de l'hésitation des témoins à intervenir malgré leur volonté. Ce classement informel impose aux témoins toute une gamme d'émotions anxiogènes que nous supposons négatives pour la santé des témoins. Il faut également considérer que même si un fort lien affectif est en mesure d'inhiber la peur d'un témoin à intervenir malgré le danger, il ne lui permet pas de se soustraire à ce dernier. Ainsi, le témoin qui interviendra sur le coup des émotions pour venir en aide à la victime risque fort d'être contesté, bafoué ou même maltraité à son tour. C'est pourquoi beaucoup craignent de réagir directement et choisissent de le faire sous forme de dénonciation. Mais la présente étude met également en lumière la frustration vécue par les témoins par rapport au manque de confidentialité, aux interventions insuffisantes et même à l'inaction de certaines autorités scolaires. Les témoins affirment avoir très peu confiance aux intervenants et aux directions des établissements scolaires et les plans d'interventions des

écoles soulèvent également des faiblesses à ce niveau appuyant du même coup les sentiments des témoins.

La présente recherche fait donc ressortir qu'au moment d'intervenir, les témoins sont victimes de la pression sociale de leur milieu qui détermine le degré de latitude qui leur est imposé. Elle permet de comprendre toute l'anxiété vécue par les témoins ainsi réprimés émotionnellement et freinés dans leurs désirs d'intervention.

Il serait important de connaître les effets négatifs et peut-être même positifs de cette anxiété sur les témoins à court, moyen et long termes. Bien que cette recherche ne permette pas de répondre à ces questions, elle nous invite à réfléchir sur la position du témoin sous un angle nouveau qui est celui de victime. On peut donc supposer qu'une approche sociologique permettrait d'apporter de nouveaux éléments de réponses en lien avec la dynamique et la pression sociale des milieux scolaires alors qu'un regard psychologique nous informerait, sans doute, sur les effets anxiogènes vécus par les témoins.

D'un point de vue interventionniste, si dans ce moment de vulnérabilité les témoins ne sont ni crus, ni soutenus, ni protégés, ils risquent de perdre confiance à l'égard des intervenants du milieu et de mettre fin à leurs initiatives d'aide aux victimes. Dans un tel cas, les institutions d'enseignement perdent l'occasion d'obtenir la collaboration des élèves et réduisent ainsi leur capacité à protéger leur population la plus vulnérable, c'est-à-dire les victimes. Il nous semble que dans une telle situation, tant les témoins que les milieux scolaires sont perdants.

Or, il ressort que les témoins ne bénéficient pas de la liberté d'intervenir comme ils le souhaiteraient, cela en toute sécurité, et ce, même si les institutions et les campagnes de promotion gouvernementales contre la violence scolaire les y invitent fortement. Il nous

semble pertinent de penser que les institutions scolaires auraient plusieurs avantages à reconnaître et à donner plus d'importance à l'apport des témoins par rapport à la réduction des actes de violence dans les milieux scolaires. Il nous semble également incontournable, pour arriver à réduire le fossé qui existe entre les autorités scolaires et les témoins, que les écoles s'attardent aux besoins particuliers des témoins en matière de confidentialité, de moyens de dénonciation efficaces et particulièrement en matière de soutien et de protection. D'où l'importance, pour les institutions d'enseignement de se munir d'un programme où les témoins occuperaient une place aussi importante que celle des victimes et de leur offrir des services adaptés. Mais, pour ce faire, les institutions doivent non seulement être prêtes à les soutenir, mais elles doivent également être équipées pour le faire, sinon elles risquent de passer à côté de leurs objectifs.

Toujours sur le plan de l'intervention, une des intervenantes qui a eu l'occasion de témoigner de son expérience était d'accord avec les élèves participants. Elle proposait à cet effet une piste de solution qui vise à avoir une seule figure d'autorité en matière de violence dans chacun des établissements afin que cette personne soit identifiée comme telle par les élèves. Selon elle, cela permettrait également aux établissements d'avoir un meilleur contrôle et un meilleur suivi des dossiers en matière de violence, car la même personne aurait l'occasion de faire les interventions et les suivis du début à la fin. Cette personne aurait également l'autorité de suspendre ou même de renvoyer les agresseurs récidivistes à la suite d'une gradation d'interventions et avec la collaboration de la direction. On peut penser qu'une telle initiative pourrait augmenter l'efficacité des interventions pour toutes les raisons mentionnées par l'intervenante, mais également parce qu'on peut penser que cette personne bénéficierait d'une formation adaptée en matière de violence et d'intimidation. Une telle initiative permettrait peut-être aux élèves d'avoir un meilleur sentiment de sécurité et de vivre moins de frustrations en lien avec l'efficacité des interventions.

Parallèlement, l'étude met en évidence que lorsqu'il qu'on a affaire à leaders négatifs et populaires qui s'adonnent à de l'intimidation de groupe, les témoins sont sans ressource. Les témoins participant à notre recherche le dénoncent fortement. Ils demandent la protection et le soutien des dirigeants de leur établissement. Ils souhaiteraient que ces leaders négatifs soient rapidement identifiés, encadrés et avertis que leurs actions d'intimidation ne seront pas tolérées et qu'ils soient avisés des démarches qui seront prises quant à leur manque de collaboration. Les élèves témoins souhaitent des actions rapides et concrètes de la part des intervenants et des dirigeants de leur établissement et l'expriment clairement. Ils estiment être sans pouvoir et privés de leurs droits et libertés sans l'aide des dirigeants des établissements d'enseignement. C'est pourquoi nous croyons que les écoles auraient avantage à tenir compte de ces informations dans la mise en place d'un plan d'interventions dont les objectifs seraient de réduire les agressions, de protéger les victimes et d'inciter les témoins à réagir. On peut également penser que de telles informations pourraient aussi contribuer à améliorer le sentiment de sécurité des élèves y compris des témoins et de rétablir la confiance des élèves envers les intervenants de leur milieu.

Enfin, la sensibilisation et l'information par rapport à ces problèmes méconnus et banalisés par les élèves et souvent même par les parents demeurent pour les institutions d'enseignement un défi constant et non résolu d'année en année, mais combien incontournable. Les écoles obtiennent de plus en plus d'ententes de collaboration avec différents organismes qui leur offrent un soutien tangible en termes de sensibilisation et d'accompagnement. Souhaitons que cette collaboration ne fasse qu'augmenter au cours des années à venir. Plus de sensibilisation auprès des parents est également souhaitée par les intervenants et nous pensons que cela est positif.

En terminant, nous proposons un visuel en trois tableaux qui résume le vécu émotif des témoins associé aux réactions qui les accompagnent. Cela nous permet de constater les différences d'émotions et de réactions selon les différents types de violence.

Tableau 3

Les émotions et les réactions que suscite la violence physique chez les témoins

Les émotions vécues lorsqu'un élève est témoin de violence physique	
L'excitation	Le malaise La tristesse L'empathie
Les réactions exprimées par les témoins	
Ils regardent, crient, encouragent, filment ou photographient et en parlent longtemps après. Ils ne dénonceront pas, ni n'interviendront pour y mettre fin parce qu'ils veulent voir le spectacle.	Ils vont dénoncer à un adulte, ils vont aller chercher de l'aide, peut-être regarderont-ils sans encourager, mais n'interviendront pas, par crainte pour leur sécurité.
*Une seule exception dans les deux cas, le lien d'attachement d'un témoin envers la victime poussera le témoin à intervenir.	

Tableau 4

Les émotions et les réactions que suscite l'intimidation chez les témoins

Les émotions vécues lorsqu'un élève est témoin d'intimidation	
Indignation, colère et tristesse	Certains affirment être indifférents lorsqu'ils ne connaissent pas la victime.
Les réactions exprimées par les témoins	
La plupart affirment intervenir directement ou dénoncer. Ils chercheront également à rassurer la victime.	Ils ne feront rien.
*Encore une fois, la seule exception dans les deux cas, le lien d'attachement du témoin envers la victime poussera le témoin à intervenir directement.	

Tableau 5

Les émotions et les réactions que suscite l'intimidation par le groupe chez les témoins

Les émotions vécues lorsqu'un élève est témoin d'intimidation par le groupe	
Les plus empathiques ressentent de la colère et de la frustration, de la tristesse et de la peur.	Les moins empathiques à la victime ont du plaisir et auront envie d'y prendre part.
Les réactions exprimées par les témoins	
Ils dénoncent et espèrent le soutien des autorités scolaires.	Ils ne dénoncent pas, ils encouragent les intimidateurs, ils rient et participent aux actes d'intimidations. Ils veulent être remarqués et cherchent à faire partie du groupe d'intimidateurs et ils ne questionnent pas leur plaisir sous prétexte qu'ils ne sont pas les seuls à intimider.
<p>*Encore une fois, le seul espoir pour la victime d'obtenir une réaction en sa faveur est d'entretenir un bon lien d'attachement avec un des témoins ou des intimidateurs.</p>	

CONCLUSION

La question de recherche visait à mieux comprendre si les élèves témoins d'actes de violence se sentaient interpellés et habilités à intervenir en faveur des victimes. Cette question faisait ressortir deux axes de recherche. **Le premier** concernait la position des témoins par rapport au phénomène de la violence et de l'intimidation. Nous voulions comprendre la lecture que font les témoins de leur rôle et de leurs responsabilités en tant que témoins. **Le second** axe de recherche visait à déterminer si les témoins étaient en mesure de faire une lecture appropriée des événements de violence afin de réaliser une intervention sécuritaire et quels étaient les freins et les motivations auxquelles ils étaient confrontés.

Pour mener notre étude, nous nous sommes appuyés sur les écrits scientifiques et la théorie d'une approche d'intervention globale en matière de violences et de brutalités entre élèves minutieusement développés par Dan Olweus. Puis, nous avons utilisé une méthodologie de nature qualitative, nous permettant d'être en contact direct avec les sujets ciblés par cette étude. Nous avons également procédé à l'analyse de plans d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école (PAPTV) dans le but de comprendre de quelle manière les institutions scolaires tentent d'intervenir dans leur milieu en matière de violence.

Non seulement cette recherche a permis de répondre à nos interrogations de départ, elle a également mis en lumière des éléments permettant une meilleure compréhension de la réalité et des besoins de certains groupes d'élèves tels que les victimes, les élèves hyperactifs ou ayant d'autres types de difficultés académiques ou encore ceux et celles qui sont ostracisés à cause de leurs différences, mais également et surtout des élèves témoins. Bien que les résultats de recherche énumérés dans les pages qui précèdent confirment, à bien des égards, des connaissances déjà mises à jour par de précédentes recherches, ils apportent également un éclairage sur une notion moins connue concernant

l'importance du lien affectif comme premier facteur de protection en matière de violence scolaire. Ces résultats permettent en plus de mieux comprendre comment s'articulent les mécanismes de sélection de protection dans les microsociétés que sont les écoles. Cette démarche a donc permis une récolte d'informations fructueuses très enrichissante dont les points forts sont les suivants.

Cette recherche fait d'abord ressortir que la réaction d'un témoin varie en fonction de ses valeurs personnelles, des valeurs sociales auxquelles il adhère et du type de violence à laquelle il est exposé.

Elle nous a également permis de faire une analyse minutieuse du processus multidimensionnel complexe, composé d'éléments relationnels, sociaux, contextuels et humains auxquels un témoin est exposé lorsqu'il se retrouve en présence d'un acte de violence.

À cet égard, un élément relationnel ressort avec beaucoup plus de force de ces résultats de recherche et il s'agit du lien affectif qu'éprouve un témoin pour une victime. Le lien affectif s'inscrit au sommet des facteurs de protection. Dans un tel cas, les témoins interviendront sur-le-champ et avec émotion pour tenter de mettre fin à l'altercation au péril de leur propre sécurité physique et au risque d'être invectivés par la masse de témoins en désaccord. Ainsi, la force du lien se présente comme un couteau à double tranchant. D'un côté il assure une protection à la victime, de l'autre, les émotions du témoin brouille son jugement et inhibe ses peurs l'exposant à un danger potentiel.

D'ailleurs, l'étude met clairement en évidence que le premier questionnement qu'aura un témoin qui désire intervenir pour venir en aide à une victime de violence portera sur sa propre sécurité. Ensuite, il se questionnera sur la manière la plus sécuritaire d'intervenir.

Une seule exception peut contrecarrer ce réflexe humain et c'est le lien affectif décrit précédemment.

Viennent loin derrière les autres facteurs de protection tels que la confiance en soi, la capacité de s'affirmer, avoir une corpulence physique supérieure à la moyenne pour les garçons, etc. Bien que ces derniers facteurs de protection fassent partie des résultats de cette démarche, ils ne font que confirmer des connaissances déjà connues des milieux scolaires et des chercheurs (Olweus, 1999; Beaulieu, J. 2007; Beaumont et al. 2018; Fortin et al. 2000).

Par ailleurs, cette recherche nous a également permis de mieux comprendre comment s'articulait le mécanisme entourant la reconnaissance sociale plus communément appelé le niveau de popularité. Il est connu des milieux scolaires que d'être un élève populaire est un excellent facteur de protection. Mais pour que la popularité d'un élève soit un facteur de protection pour lui, l'élève doit posséder un ensemble de caractéristiques socialement valorisées par les autres qui lui confèrent ce rang. Il en va de même pour un élève témoin désirant intervenir. Plus un témoin jouit d'une forte popularité auprès des élèves, plus il est légitimé d'intervenir et moins il rencontrera d'opposition de la communauté étudiante. À l'inverse, plus la cote de popularité d'un témoin est faible plus l'intervention de ce dernier risque de rencontrer une vive opposition.

Dans cette organisation sociale, les élèves s'inscrivent dans une échelle de popularité qui correspond à un certain niveau de légitimité informelle. Cette structure scolaire officieuse connue des élèves et de plusieurs intervenants des milieux trace en quelque sorte un portrait des relations interpersonnelles et de la hiérarchie sociale de chacune des institutions scolaires.

Dans une approche interventionniste, cette connaissance nous permet de croire qu'une meilleure compréhension des valeurs sociales véhiculées permettrait de mettre en place des mesures de protection ciblées qui répondraient aux besoins spécifiques des élèves moins populaires, c'est-à-dire plus à risque. Cette connaissance permettrait également aux intervenants de procéder à un couplage beaucoup plus efficace entre les élèves. Elle offre également aux intervenants la possibilité de mieux cibler leurs efforts et leurs sujets de sensibilisation.

De leur côté, les plans d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école (PAPTV) nous permettent de constater que certaines écoles du Québec en sont encore à leurs premiers balbutiements avec cet outil et que les services aux élèves, et particulièrement ceux destinés aux témoins, sont encore déficients. L'analyse des résultats de cette recherche démontre d'ailleurs clairement le fossé qui existe entre les efforts déployés par les intervenants des milieux scolaires et le manque de confiance des élèves envers leurs services d'intervention ainsi qu'envers les directions. Les témoins expriment qu'il existe des lacunes sur le plan de la confidentialité et de la protection et ils dénoncent l'inaction du système. Ils évoquent avec force leurs frustrations à l'égard du manque d'efficacité des écoles en matière de gestion des actes de violence et d'intimidation. Alors, même si ces documents (PAPTV) sont la preuve que les institutions présentent une volonté de changement et qu'elles tentent d'organiser leurs actions pour améliorer leurs services, nous ne pouvons que constater que le manque de connaissances lié à la dynamique et à la gestion de la violence institutionnelle, ainsi que le déficit d'effectifs spécialisés nous semble faire cruellement défaut. Les milieux scolaires que nous avons rencontrés étaient dynamiques et désireux d'en faire plus, mais les informations qui ressortent de cette recherche nous permettent d'avancer que les institutions scolaires peinent, actuellement, à répondre aux exigences imposées par le ministère de l'Éducation du Québec par le biais de la loi 56.

Malheureusement, cette étude ne permet ni de comprendre le processus de sélection des valeurs auxquelles les élèves adhèrent, ni le degré d'importance qu'ils accordent aux valeurs éducatives. Elle ne permet pas, non plus, de comprendre le phénomène de banalisation pratiqué, consciemment ou non, par les élèves. À ce point-ci de notre réflexion, nous pensons qu'une approche sociologique répondrait probablement davantage à ces interrogations. De même, cette recherche ne nous informe pas sur le processus empathique auquel les recherches psychologiques apporteraient sans doute un éclairage.

Il importe également de souligner que la présente recherche présente certaines limites d'ordre plutôt institutionnel. Elle se penche, entre autres, sur la perception ou le sentiment de soutien qu'offrent les intervenants et le système scolaire aux élèves témoins qui dénoncent l'intimidation. Toutefois, elle ne cherche pas à vérifier la protection et le soutien réellement offerts, car ces éléments varient en fonction de l'approche choisie par chacun des établissements. Cependant, il serait fort important, pour les institutions d'enseignement, de mesurer cette différence entre la réalité et la perception avant de mettre en place un plan d'action sollicitant les élèves témoins à intervenir ou à dénoncer.

Cette recherche met en quelque sorte une loupe sur les motivations et les influences des témoins en espérant en comprendre la dynamique avec, pour finalité, d'en faire ressortir des informations permettant l'orientation des actions de sensibilisation, d'intervention et de responsabilisation des élèves témoins. Bien que ce processus ne représente que l'infime partie d'une démarche qui s'inscrit dans un plan d'action global du système scolaire, il pourrait, en regard des statistiques, en influencer l'ensemble. Cette recherche ne permet cependant pas d'en mesurer l'impact. À ce titre, il serait intéressant d'y porter une attention ultérieure.

RÉFÉRENCES

Assemblée nationale. (2012). *Projet de loi n° 56 : Loi visant à lutter contre l'intimidation et la violence à l'école*. Éditeur officiel du Québec, p.16.

<http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2012C19F.PDF>

Beaulieu, J. (2007). *Victimisation par les pairs à l'école et dépression à l'adolescence : une étude franco-québécoise*. (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Sainte-Foy (Québec).

Beaumont, C., Galand, B., Lucia, S. (2015). *Les violences en milieu scolaire : définir, prévenir et réagir*. Presses de l'Université Laval.

Beaumont, C., Leclerc, D., Frenette, E. (2018). *Évolution de divers aspects associés à la violence dans les écoles québécoises 2013-2015-2017*, Québec, Canada : Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence, Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.

Beaumont, C., Leclerc, D., Frenette, E. et Garcia, N. (2017). *Portrait de la violence dans les écoles québécoises: perception du personnel de direction 2013-2015*. Rapport de recherche. Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, Canada.

Beaumont, C., Leclerc, D., Frenette, E. & Proux, M-È. (2014). *Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement au Québec*. Rapport du groupe de recherche SÉVEQ, Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.

Bélanger, J., Janosz, M., Archambault, I. et Riberdy, H. (2010). *Portrait de la violence dans des écoles secondaires montréalaises : enjeux pour l'éducation à la santé*. *Revue des sciences de l'éducation*, (vol. 36, n°3, 2010, p. 649-669).

Blaya, C. & Beaumont, C. (2007). *La formation initiale des enseignants en matière de gestion des comportements agressifs et / ou de violence à l'école : un tour d'horizon international*. Communication orale présentée à la conférence internationale sur la violence à l'école, Sherbrooke, Québec.

Boutin, G. & Forget, S. (2010). *Programmes québécois de lutte contre la violence scolaire : description, apports et limites*. Revue pluridisciplinaire de recherche, n°10/ Automne 2010 : Jeunes face à la violence.

Centre national de prévention du crime (CNPC). (2011). Sécurité publique du Canada. Repéré à : <http://www.publicsafety.gc.ca/res/cp/res/bully-fra.aspx>

Debarbieux, E. (2016). *L'école face à la violence Décrire, expliquer, agir*. Armand Colin, Collection U, 256 pages.

Debarbieux, E. & Fostinos, G. (2012). *L'école entre bonheur et ras-le-bol... Observation internationale de la violence à l'école*. Repéré à : https://www.autonome-solidarite.fr/media/uploads/fas_oive_victimation_1er_degre.pdf

Decety, J. (2011). *Dissecting the neural mechanisms mediating empathy*. Emotion Review, volume 3, p. 92-108.

Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : Guide pratique*. Montréal (Québec). Mc.Graw-Hill, Éditeurs.

Fortin, L. Marcotte, D. Royer, É. & Potvin, P. (2000). *Les facteurs discriminants sur les plans personnel, familial et scolaire entre les troubles de comportement intériorisés, extériorisés et concomitants chez des élèves de première secondaire*. Revue des sciences de l'éducation (vol. 26, n°1, 2000, p. 197-218).

Giguère, C., Vitaro, F. , Boivin, M. , Desrosiers, H., Cardin, J.-F. et Brendgen, M. R. (2011). *La victimisation par les pairs de la maternelle à la deuxième année du primaire, dans Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ)– De la naissance à 8 ans, Institut de la statistique du Québec, vol. 5, fascicule 4, pages 1-19.*

Gauthier, B. (2009). *Recherche Sociale: De la Problématique à la Collecte des Données*. Presse Universitaire du Québec, 767 pages.

Gouvernement du Québec, (2018). *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2016-2017 Résultats de la deuxième édition TOME 2 L'adaptation sociale et la santé mentale des jeunes*. Institut de la statistique du Québec.

Gouvernement du Québec, (2015). *Ensemble contre l'intimidation, une responsabilité partagée. Plan d'action concerté pour prévenir et contrer l'intimidation 2015-2018.*

Archives nationales du Québec. Repéré à :

www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/plan-action-intimidation-2015.pdf

Janosz, M. et Al. (2018). *Être témoin de violence à l'école secondaire peut s'avérer, à long terme, aussi dommageable pour la santé mentale que d'être intimidé directement.* Université de Montréal. Repéré à : udemnouvelles :

<https://nouvelles.umontreal.ca/article/2018/09/17/etre-temoin-de-violence-a-l-ecole-peut-etre-aussi-dommageable-qu-en-etre-victime/>

Janosz, M., Archambault, I., Pagani, L. S., Pascal, S., Morin, A. J. S. & Bowen, F. (2008). Are there detrimental effects of witnessing school violence in early adolescence? *Journal of Adolescent Health*, 43, (p. 600 à 608).

Janosz, M., Pascal, S. & Galand, B. (2012). Être témoin de violence à l'école : son importance et ses liens avec le climat scolaire. Dans Benoît Galand, Cécile Carra & Marie Verhoeven, directeurs. *Prévenir les violences à l'école.* Paris : Presses universitaires de France. (p. 93-109)

Kubiszewski, V. (2016). *Prévalence des élèves témoins de harcèlement scolaire et difficultés associées : résultats préliminaires.* *Pratiques psychologiques*, 22, 205-219.

Labbé, C. (2009). *Programme d'intervention visant à réduire la victimisation chez les élèves du 3^e cycle du primaire par l'implication proactive des témoins.* (Rapport d'analyse d'intervention, projet de maîtrise inédite). Université de Montréal, Qc.

Levasseur, C. (2017). *Intimidation dans les écoles secondaires : agir sur les témoins pour atténuer le phénomène.* Université de Montréal. Repéré à : udemnouvelles :

<https://nouvelles.umontreal.ca/article/2017/08/28/intimidation-dans-les-ecoles-secondaires-agir-sur-les-temoins-pour-attenuer-le-phenomene/>

Levasseur, C. et Desbiens, N. (2014). *Les dynamiques d'intimidation à l'école : pourquoi et pour qui sont-elles légitimes?* *Revue de psychoéducation* (Vol.43, n° 2, 2014, p. 235 – 249).

Litrownik, A. J., Newton, R., Hunter, W. M., English, D., & Everson, M. D. (2003). *Exposure to family violence in young at risk children: A longitudinal look at the effects of victimization and witnessed physical and psychological aggression.* *Journal of Family Violence*, 18, 59-73.

Mayer, R.; Ouellet, F.; Saint-Jacques, M.-C.; Turcotte, D. et collaborateurs. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Boucherville (Québec). Gaëtan Morin éditeur ltée.

MELS, Gouvernement du Québec, (2009). *Adoption du projet de loi n^o 56 : Le Québec se dote d'une loi pour prévenir et combattre l'intimidation et la violence à l'école*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

http://www.gouv.qc.ca/portail/quebec/pgs/commun/actualites/actualite/actualites_120613_intimidation/?lang=fr

MELS, Gouvernement du Québec, (2009). *La violence à l'école : ça vaut le coup d'agir ensemble! Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école 2008-2011*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, p. 1-28.

http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/ViolenceEcole_f.pdf

MELS, Gouvernement du Québec, (2011). *La violence à l'école : ça vaut le coup d'agir ensemble! Bulletin la violence à l'école*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. p.2.

<http://www.mels.gouv.qc.ca/violenceEcole/index.asp?page=bulletin>

MELS, Gouvernement du Québec, (2011). *Le gouvernement du Québec lance un appel à la mobilisation : L'intimidation, c'est fini. Moi, j'agis*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. p.2.

<http://www.mels.gouv.qc.ca/ministere/info/index.asp?page=communiqués&id=1303>

MELS, Gouvernement du Québec, (2011). *Projet de loi n^o 56 : Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. p.2 <http://www.mels.gouv.qc.ca/violenceecole/index.asp?page=projetLoi>

MELS, Gouvernement du Québec, (2012). *L'intimidation c'est fini, moi j'agis*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. <http://moijagis.com/>

MEES, Gouvernement du Québec, (2018). *Document de soutien 2018 – 2019 : L'adulte comme modèle de bienveillance à l'école*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

Ministry of Education and Ministry of Public Safety and Solicitor General, (2001). *Pleins feux sur le harcèlement et l'intimidation*. British Columbia.

Mrug, S., & Windle, M. (2010). *Prospective effects of violence exposure across multiple contexts on early adolescents' internalizing and externalizing problems*. *Journal of child psychology and psychiatry*, 51, 953-961.

Olweus, D. (1999). *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités : Les faits, les solutions*. Paris, France. ESF éditeur.

Parazelli, M. & al. (2003). *Les programmes de prévention précoce : Fondements théoriques et pièges démocratiques*. *Revue de service social*, (volume n° 50, 2003, p. 81-121).

Pena Ibarra, L. P. (2015). *La relation entre le climat scolaire, le contexte scolaire et l'adoption des différents rôles lors d'une situation de violence scolaire*. Mémoire présenté au département de sociologie de la Faculté des arts et des sciences de l'Université de Montréal, (p.115)

Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R., Pires, A. (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal, Gaëtan Morin.

Rincon-Robichaud, M. G. R., (2003). *L'enfant souffre-douleur : l'intimidation à l'école*. Montréal, Québec. Les éditions de l'homme.

Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans Gauthier, B. *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (p. 337- 360). Québec, Presse de l'Université du Québec.

Sousa, C., Herrenkohl, T. I., Moylan, C. A., Tajima, E. A., Klika, J. B., Herrenkohl, R.C., & Russo, M. J. (2011). *Longitudinal study on the effects of child abuse and children's exposure to domestic violence, parent-child attachments, and antisocial behavior in adolescence*. *Journal of interpersonal violence*, 26, 111-136.

Thibault, S. & Lavoie, K. (2013). *Les pratiques émergentes de lutte contre l'homophobie dans les milieux scolaires et jeunesse de l'Outaouais*. *Revue d'intervention sociale et communautaire*, (vol.19, n°1, 2013, p. 153-184).

Voors, William. (2003). *L'intimidation : Comment sauver votre enfant!* Bibliothèque nationale du Québec, Bibliothèque nationale du Canada : Béliveau éditeur.

Wood, S. L. & Sommers, M. S. (2011). *Consequences of intimate partner violence on child witnesses: A systematic review of the literature.* Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing. 24,223-236.

ANNEXE A

Demande d'accès à l'information

Mercredi 17 avril 2013

Commission scolaire des Draveurs

Service d'accès à l'information
Mme Aissatou Fall
200, boulevard Maloney Est
Gatineau (Qc) J8P 1K3

Mme Fall,

Je suis étudiante à la maîtrise à l'Université du Québec en Outaouais et je fais présentement une recherche sur le vécu et la responsabilité des élèves témoins de violence et d'intimidation. Pour cette raison, je suis à la recherche de tous documents concernant la lutte à la violence et à l'intimidation dont votre commission scolaire s'est dotée pour faire face à ce problème. Comme je fais régulièrement de la suppléance pour votre commission scolaire, je sais que certaines de vos écoles font preuve d'initiatives avant-gardistes très inspirantes. C'est pourquoi je fais appel à votre institution.

Suite à une communication téléphonique avec monsieur _____, ce dernier m'informait qu'il m'était possible de me procurer ces différents documents, y compris les documents internes, par le biais d'une demande écrite faite à votre attention. C'est pourquoi je m'adresse à vous pour obtenir votre aide.

J'aimerais me procurer tous les documents d'archives vous servant à outiller et à accompagner les directions d'établissements et à gérer la lutte à la violence et à l'intimidation. À titre d'exemple, le guide d'établissement des règles, les formulaires pour les directions d'établissement, les exemples de plans d'intervention, les politiques et exigences en matière d'intimidation, les services que vous offrez, etc.

Je suis disponible pour toutes questions ou précisions au sujet de cette demande. Mes coordonnées sont les suivantes :

Natalie Beaudet
8 Hermas-Poulin
Cantley, Québec
J8V 3W7
Téléphone
Cellulaire

Recevez, Mme _____, mes salutations distinguées et mes plus sincères remerciements.

Natalie Beaudet
Étudiante de maîtrise

ANNEXE B

Demande de collaboration aux directions des établissements scolaires



À l'attention de la direction de l'établissement scolaire

Madame, Monsieur,

Par la présente, nous sollicitons votre participation à un projet de recherche par entrevue, visant à comprendre la réalité des témoins de violence et d'intimidation scolaires. Comme vous le savez sans doute déjà, un fort pourcentage de violence et d'actes d'intimidation se produit en présence ou à la connaissance de témoins. Malheureusement, les témoins sont trop souvent, inconscients de l'importance de leurs réactions et de la gravité des conséquences pour les victimes ou ne savent tout simplement pas quoi faire et comment le faire en toute sécurité.

Cette recherche a pour objectif de connaître la réalité des témoins et les enjeux auxquels ils sont confrontés dans l'espoir de faire ressortir les connaissances qui permettront de mieux orienter les actions de sensibilisation et d'accompagnement de ces élèves. Les questions d'entrevues porteront sur quatre dimensions, dont la dynamique personnelle qui fait référence au vécu de témoin de l'élève, à la dynamique de groupe, à l'influence éducative et finalement à leur perception du soutien scolaire. Cette étude s'inscrit dans le cadre d'un mémoire de maîtrise réalisé par madame Natalie Beaudet, bachelière en psychosociologie des communications à l'Université du Québec à Montréal et étudiante de maîtrise en travail social à l'Université du Québec en Outaouais (UQO), sous la direction de monsieur Jacques Boucher (professeur et chercheur aux départements de travail social et de sciences sociales de l'UQO).

La clientèle ciblée par cette recherche est les élèves de la 6^e année du primaire et de la 1^{re} et 2^e année du secondaire. Ces élèves sont généralement âgés entre 10 et 14 ans et sont particulièrement confrontés au phénomène de l'intimidation. C'est pour cette raison que nous souhaitons votre collaboration. Dans le cadre de cette étude, nous désirons rencontrer, sur une base volontaire, trois intervenants scolaires et un minimum de trois élèves, pour chacun des niveaux ciblés (6^e, sec I et II). Nous souhaiterions également que ces entrevues, d'une durée approximative de 1h30, se déroulent en milieu scolaire, idéalement à l'heure du midi où l'élève pourrait dîner durant l'entrevue afin d'éviter, dans la mesure du possible de lui faire manquer du temps de classe ou à tout autre moment que vous jugerez opportun. Les élèves volontaires recevront un formulaire à l'attention de leurs parents comprenant une explication du projet de recherche et une demande d'autorisation parentale à faire signer.

Afin de solliciter la participation des élèves, je vous propose de passer dans les classes des niveaux concernés pour leur présenter le projet de recherche, répondre à leurs questions et leur remettre les documents réponses qu'ils pourront rapporter au secrétariat dans une formule confidentielle (dans une enveloppe prévue à cet effet ou une boîte dans laquelle ils pourront déposer leur réponse).

Ces entrevues se dérouleront entre le mois de mars et juin 2013 inclusivement en tenant compte d'éviter les périodes d'examens. Les volontaires pourront, en tout temps, décider de se retirer sans avoir à fournir de raison ni à subir de préjudice.

À la fin du processus, les directions des écoles ayant participé recevront une copie du rapport final contenant les conclusions de la recherche et les recommandations susceptibles d'éclairer leurs interventions visant à sensibiliser les élèves au rôle important qu'ils jouent comme témoins dans le phénomène de la violence et de l'intimidation. Les directions pourront, si elles le désirent, rendre cette information accessible au sein de leur établissement.

Certaines questions de cette étude sont susceptibles de rappeler des événements difficiles chez quelques élèves. Il est possible que certains d'entre eux sentent le besoin de se confier. Ainsi, les directions participantes sont invitées à présenter le projet de recherche à son personnel et à les sensibiliser à la possibilité d'accueillir un élève désirant se confier à une tierce personne. De plus, au besoin, il me faudra être en mesure de référer un élève à une ressource pouvant lui venir en aide à l'école ou à l'extérieur de l'école.

Les informations recueillies seront traitées de façons strictement confidentielles. Toutes informations enregistrées au moment de l'entrevue ainsi que les transcriptions seront placées sur une clé USB conservée sous clé et retirées de tous les autres appareils électroniques. Ces informations seront conservées pour une période maximale de deux ans après la remise du mémoire, après quoi elles seront détruites. Elles ne seront jamais utilisées à d'autres fins que celles de la recherche. En aucun cas, le témoignage individuel des participants ne sera communiqué à qui que ce soit. De plus, si cette étude devait faire l'objet de publication dans des revues scientifiques, elle le serait sans qu'aucun participant ne puisse être identifié ; il en va de même pour le mémoire de maîtrise.

Toute question concernant le projet pourra être adressée à la chercheuse principale ou à son directeur de recherche.

Natalie Beudet (étudiante) Jacques Boucher (enseignant)

Téléphone : Université du Québec en Outaouais

Cellulaire : Téléphone :

Courriel : Courriel :

Vous devez également savoir que ce projet devra obtenir l'aval du Comité d'éthique de la recherche de l'UQO sans quoi il ne pourra avoir lieu. Si vous avez des questions ou encore une plainte à formuler concernant l'éthique de cette recherche en cours de processus, vous pourrez contacter Monsieur André Durivage, président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais, au 819-595-1781.

Afin de signifier votre participation à ce projet de recherche, nous vous demandons de bien vouloir signer le consentement ci-dessous.

En vous remerciant de votre collaboration, veuillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes salutations les meilleures.

Natalie Beaudet
Étudiante à la maîtrise

Ayant lu et comprenant toutes les implications de la collaboration de notre établissement d'enseignement à ce projet de recherche, j'affirme y participer volontairement et je le signifie par ma signature ci-jointe.

Date _____ Je _____

Directeur (trice) de l'école _____ désire collaborer à ce projet de recherche.

Signature _____

ANNEXE C

Formulaires d'informations et de participation volontaire



Chers enseignants, techniciennes et membres de la direction,

Mon nom est Natalie Beudet et je suis étudiante à la maîtrise en travail social à l'Université du Québec en Outaouais (UQO). Ce message vise à solliciter votre aide en tant qu'intervenant auprès des élèves. Je fais présentement une recherche dans le cadre de mon mémoire de maîtrise ayant pour titre : *Quelles sont les motivations des témoins de violence et d'intimidation à intervenir ou non en faveur des victimes?* Cette étude vise à connaître la réalité des élèves témoins de violence et d'intimidation et de leurs motivations à intervenir ou non en faveur des victimes. Pour se faire, j'ai besoin de deux personnes qui accepterait de m'accorder une entrevue d'environ 1h pour me partager leurs expériences, leurs observations, leurs opinions, etc.

Les informations recueillies seront traitées de façon strictement confidentielle. Toute information enregistrée au moment de l'entrevue ainsi que les transcriptions seront placées sur une clé USB et conservées sous clé dans un coffre prévu à cet effet et seront retirées de tous les autres appareils électroniques. Ces informations seront conservées pour une période maximale de cinq ans après le dépôt final du mémoire, après quoi elles seront détruites. Elles ne seront jamais utilisées à d'autres fins que celles de la recherche. En aucun cas, le témoignage individuel des intervenants ne sera communiqué à qui que ce soit. De plus, si cette étude devait faire l'objet de publication dans des revues scientifiques, elle le serait sans qu'aucun participant ne puisse être identifié.

À la fin du processus, les directions des écoles ayant participé recevront une copie du rapport final (mémoire de maîtrise) contenant les conclusions de la recherche et les recommandations susceptibles d'éclairer leurs interventions auprès des élèves et pourront le rendre accessible au sein de leur établissement, si elles le désirent.

Cette recherche, autorisée par l'école s'avère donc importante et utile. Cependant, il est important que vous sachiez que votre participation à cette étude est volontaire et que vous pouvez décider de vous retirer en tout temps sans avoir à fournir de raison ni à subir de préjudice.

Toute question concernant le projet pourra être adressée à la chercheuse principale ou à son directeur de recherche.

Natalie Beudet (étudiante) Jacques L. Boucher (professeur)

Téléphone : Université du Québec en Outaouais

Cellulaire : Téléphone :

Courriel : Courriel :

Vous devez également savoir que ce projet a obtenu l'aval du Comité de l'éthique de la recherche de l'UQO. Si vous avez des questions ou encore pour formuler une plainte concernant l'éthique de cette recherche, vous pouvez contacter monsieur André Durivage, président du Comité de l'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais, au 819 595-3900, poste 1781 ou par courriel à l'adresse suivante : andre.durivage@uqo.ca



Afin de signifier votre consentement, nous vous demandons de bien vouloir signer le formulaire de consentement ci-joint.

En vous remerciant de votre collaboration, veuillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes salutations les meilleures.

Autorisation de l'intervenant (copie à conserver)

Je, _____ comprends les implications reliées à cette recherche et j'affirme participer volontairement à ce projet. Je vous informe des coordonnées pour me rejoindre.

Numéro de téléphone

Numéro de téléphone

Date : _____ Signature : _____
Intervenant

Date : _____ Signature : _____
Chercheure

ou

Je ne désire pas participer à ce projet de recherche.

Je vous remercie de votre collaboration !

Natalie Beudet
Responsable de la recherche



Autorisation de l'intervenant (copie de la chercheure)

Je, _____ comprends les implications reliées à cette recherche et j'affirme participer volontairement à ce projet. Je vous informe des coordonnées pour me rejoindre.

Numéro de téléphone

Numéro de téléphone

Date : _____ Signature : _____
Intervenant

Date : _____ Signature : _____
Chercheure

ou

Je ne désire pas participer à ce projet de recherche.

Merci de bien vouloir rapporter la page 3 à la chercheure ou au secrétariat de l'école, dans l'enveloppe prévue à cet effet, dans les plus brefs délais.

Je vous remercie de votre collaboration !

Natalie Beaudet
Responsable de la recherche

Formulaire d'information et autorisation parentale

Chers Parents,

Par la présente, nous sollicitons votre autorisation à la participation volontaire de votre enfant à une étude par entrevue, ayant pour titre : *Quelles sont les motivations des témoins de violence et d'intimidation à intervenir ou non en faveur des victimes ?* Cette étude vise à comprendre la réalité des témoins de violence et d'intimidation scolaires. Comme vous le savez sans doute déjà, un taux non négligeable de gestes de violence et d'actes d'intimidation se produit en présence ou à la connaissance de témoins. Malheureusement, trop souvent, ils ne savent tout simplement pas quoi faire et comment le faire en toute sécurité.

Cette recherche a pour objectif de connaître la réalité des témoins et les enjeux auxquels ils sont confrontés dans l'espoir de faire ressortir les connaissances qui permettront de mieux orienter les actions de sensibilisation et d'accompagnement de ces élèves. Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'un mémoire de maîtrise réalisé par madame Natalie Beaudet, bachelière en psychosociologie des communications à l'Université du Québec à Montréal et étudiante de maîtrise en travail social à l'Université du Québec en Outaouais (UQO), sous la direction de monsieur Jacques L. Boucher, professeur et chercheur au Département de travail social.

Les entrevues, d'une durée approximative de 1h00, se dérouleront dans le cadre scolaire idéalement à l'heure du midi de façon de permettre à l'enfant de dîner durant l'entrevue afin d'éviter, dans la mesure du possible, de lui faire manquer du temps de classe. Les questions porteront sur quatre dimensions, dont sa dynamique personnelle qui fait référence à son propre vécu de témoin. Puis il sera question de la dynamique du groupe, de l'influence parentale et finalement de sa perception du soutien scolaire. Ces entrevues se dérouleront entre les mois de mars et juin 2013 inclusivement tout en évitant les périodes d'examens.

À la fin du processus, les directions des écoles ayant participé recevront une copie du rapport final (mémoire de maîtrise) contenant les conclusions de la recherche et les recommandations susceptibles d'éclairer leurs interventions auprès des élèves et pourront le rendre accessible au sein de leur établissement. Cette recherche, autorisée par l'école s'avère donc importante et utile. Cependant, il est important que vous sachiez que vous pouvez refuser que votre enfant participe à cette étude sans aucune conséquence. Puisque sa participation à cette étude est volontaire, votre enfant pourra décider de se retirer en tout temps sans avoir à fournir de raison ni à subir de préjudice.

Il peut arriver que certaines questions de cette étude rappellent des événements difficiles chez quelques élèves. Il est possible que certains d'entre eux sentent le besoin de se confier. Ainsi, la direction de l'école a été invitée à présenter le projet de recherche à son personnel et à les sensibiliser à la possibilité d'accueillir un élève désirant se confier à une tierce personne. De plus, au besoin, il me sera possible de référer votre enfant ou adolescent à une ressource pouvant lui venir en aide à l'école ou à l'extérieur de l'école. Enfin, je suis moi-même intervenante sociale depuis des années auprès des enfants et, par le fait même, je suis formée à intervenir dans ce sens.

Les informations recueillies seront traitées de façon strictement confidentielle. Toute information enregistrée au moment de l'entrevue ainsi que les transcriptions seront placées sur une clé USB et conservées sous clé dans un coffre prévu à cet effet et seront retirées de tous les autres appareils électroniques. Ces informations seront conservées pour une période maximale de cinq ans après le dépôt final du mémoire, après quoi elles seront détruites. Elles ne seront jamais utilisées à d'autres

fins que celles de la recherche. En aucun cas, le témoignage individuel des élèves ne sera communiqué à qui que ce soit. De plus, si cette étude devait faire l'objet de publication dans des revues scientifiques, elle le serait sans qu'aucun participant ne puisse être identifié ; il en va de même pour le mémoire de maîtrise.

Toute question concernant le projet pourra être adressée à la chercheuse principale ou à son directeur de recherche.

Natalie Beaudet (étudiante) Jacques L. Boucher (professeur)

Téléphone : Université du Québec en Outaouais

Cellulaire : Téléphone :

Courriel : Courriel :

Vous devez également savoir que ce projet a obtenu l'aval du Comité de l'éthique de la recherche de l'UQO. Si vous avez des questions ou encore pour formuler une plainte concernant l'éthique de cette recherche, vous pouvez contacter monsieur André Durivage, président du Comité de l'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais, au 819 595-3900, poste 1781 ou par courriel à l'adresse suivante : andre.durivage@uqo.ca

Afin de signifier votre consentement à la participation de votre enfant, nous vous demandons de bien vouloir signer le formulaire de consentement ci-joint et de le faire parvenir au secrétariat de l'école par le biais de votre enfant le plus rapidement possible dans le but d'éviter des délais au processus de recherche.

En vous remerciant de votre collaboration, veuillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes salutations les meilleures.

Natalie Beaudet

Responsable de la recherche



Autorisation parentale (votre copie)

Je, soussigné(e) _____
Nom du parent

Responsable légal de _____
Nom et prénom de l'enfant

L'autorise à participer à la recherche

Ne l'autorise pas à participer à la recherche

Date : _____

Signature : _____

Verso ⇔

Autorisation de l'élève (votre copie)
--

Je, _____ comprends les implications reliées à cette
Ton nom

Recherche et j'affirme participer volontairement à ce projet. Je vous informe des
coordonnées pour me rejoindre _____

Numéro de téléphone

Numéro de téléphone

Date : _____ Signature de l'élève : _____

Date : _____ Signature de la chercheuse : _____

ou

Je ne désire pas participer à ce projet de recherche.

Je te remercie de ta collaboration !
À bientôt je l'espère !

Natalie Beudet
Responsable de la recherche

**Cette page (recto-verso) doit être signée et retournée au
secrétariat de l'école**

Autorisation parentale (copie de la chercheuse à retourner)

Je, soussigné(e) _____
Nom du parent

Responsable légal de _____
Nom et prénom de l'enfant

L'autorise à participer à la recherche

Ne l'autorise pas à participer à la recherche

Date : _____

Signature : _____

Verso ⇨

ANNEXE D

Questionnaires d'entrevues

Grille d'entrevue des intervenants

- Le sujet : le vécu des témoins de violence et d'intimidation scolaire
- 4 dimensions de la recherche (personnalité, dynamique des groupes, l'aspect éducatif et la perception des services)
- Objectifs (comprendre le vécu des témoins, ce qui motive leurs réactions afin de les accompagner et de les responsabiliser).

Dynamique des groupes

1. a) D'après votre expérience, comment réagissent les témoins lors de violence ?
b) Réagissent-ils de la même façon quand il s'agit d'intimidation ?
2. a) Y a-t-il des témoins qui interviennent ou dénoncent ?
b) D'après votre expérience, au moment d'intervenir ou de dénoncer, les témoins craignent-ils la réaction des autres élèves ?

Dynamique personnelle ou individuelle

3. À votre avis, qu'est-ce qui différencie les témoins qui dénoncent de ceux qui ne dénoncent pas ?
4. a) Selon vous, les élèves sont-ils conscients des conséquences de l'intimidation ou ont-ils tendance à normaliser la violence et l'intimidation ?
b) Sont-ils conscients de l'importance de leur réaction de témoin ?

Influence familiale

5. À votre avis, les parents sont-ils suffisamment informés et sensibilisés pour supporter les efforts de l'école dans sa lutte contre l'intimidation ?

6. Est-ce que les parents informent leurs enfants de ce qu'ils doivent faire quand ils sont témoins de violence et d'intimidation à l'école ?

7. Toujours selon vous, jusqu'à quel point les élèves sont influencés par l'exemple ou les recommandations parentales ?

Le soutien scolaire

8. Toujours d'après votre expérience, les élèves sont-ils suffisamment sensibilisés à l'école de la gravité des conséquences et de leur responsabilité comme témoins ?

9. Quels sont les moyens mis à leur disposition pour dénoncer un agresseur de façon sécuritaire et confidentielle ?

10. À votre avis, les élèves témoins font-ils confiance aux intervenants et à l'application des politiques en matière de violence et d'intimidation ?
Sinon, pourquoi ?

11. Quand un élève témoin est soupçonné par les autres élèves d'avoir dénoncé un agresseur ou un intimidateur, quelles sont les mesures à votre disposition pour les protéger ?

12. Les enseignants abordent-ils le rôle des témoins, les possibilités qui s'offrent à eux et les façons d'agir en toute sécurité ?

13. Quels sont les outils et les services dont vous disposez pour sensibiliser et aider les élèves en matière de violence et d'intimidation et y a-t-il des choses de prévues pour les témoins ?

14. Pour terminer, depuis combien d'années êtes-vous appelé à intervenir auprès des élèves de ce groupe d'âge ? _____

Occupation :

a) Direction b) Enseignant(e)

c) Technicien(ne) en intervention

d) Technicien(ne) en psychoéducation

e) Technicien(ne) en travail social

f) Technicien(ne) en toxicomanie

e) Autre

Homme

Femme

Questionnaire de recherche pour élèves

1. Confidentielle
2. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, il faut répondre avec franchise et ne pas dire par exemple « je vais dire ça p.c.q. c'est ça qui est bien de dire alors qu'en réalité ce n'est pas ce que tu fais », car cela pourrait tromper les résultats de recherche.
3. Si tu ne comprends pas une question, n'hésite pas à me le dire.
4. **Le sujet** : L'intimidation, mais du point de vue des témoins.

Connaissances générales sur le sujet

1. C'est quoi pour toi la différence entre l'intimidation et la violence ?
2. D'après toi, c'est quoi les conséquences (les effets), pour les victimes, ceux que personne ne veut dans son équipe ou à qui tout le monde passe des commentaires méchants ?

Dynamique personnelle ou individuelle

3. As-tu déjà été témoin d'intimidation ou de violence et comment te sens-tu quand tu es témoin d'une bataille ou d'un geste méchant envers quelqu'un ?
b) Comment as-tu réagi ?
4. Quand tu es témoin de violence, vas-tu t'inquiéter de la réaction des autres ou tu vas faire ce que tu penses que tu dois faire ?
5. Te sens-tu à l'aise d'intervenir quand tu es témoin de violence ou d'intimidation ou au contraire tu n'oses pas intervenir et pourquoi ?

Dynamique de groupe

6. D'après ton expérience, que font les témoins quand ils voient une bataille ou une personne qui se fait niaiser tous les jours ?

7. Quand tu vois une bataille ou un élève se faire ridiculiser, es-tu porté à faire comme les autres ou à agir autrement, explique-moi ?

8. a) Qu'est-ce qui arrive si tu dénonces un agresseur ou si tu demandes à un agresseur d'arrêter ?

b) Pourquoi c'est comme ça ?

9. Dans ta classe ou dans l'école en général, te considères-tu comme populaire et pour quelles raisons ?

L'influence familiale

10. Quand tes parents sont témoins de violence, que font-ils ? Ou que penses-tu qu'ils feraient ?

11. Qu'est-ce que tes parents te suggèrent de faire quand tu es témoin de violence ou d'intimidation ?

12. Est-ce que tu suis les recommandations de tes parents et pourquoi ?

Le soutien scolaire

13. Comme témoin, as-tu confiance aux adultes de l'école qui sont supposés t'aider ou préfères-tu gérer ça autrement et pourquoi ?

14. Qu'as-tu l'habitude de faire quand tu vois quelqu'un se faire violenter ou harceler constamment ?

15. Quand tu demandes de l'aide pour une victime, est-ce qu'elle reçoit l'aide et la protection qu'il faut de l'école ?

16. Avez-vous des périodes d'information sur ce que vous devez faire quand vous êtes témoin de violence ou d'intimidation ?

Pour terminer, j'ai juste besoin de quelques infos. Techniques.

Nom de l'école :

Nom :

Âge :

Année de scolarité :

C'est terminé, un gros merci de ton aide !

ANNEXE E

Grille d'analyse des données

Grille d'analyse des données

Dynamique personnelle

- 1. Le sentiment du témoin**

- 2. La réaction du témoin**
 - a. À la violence
 - b. À l'intimidation
 - c. À la violence de groupe

- 3. Les motivations du témoin**

- 4. L'influence des autres sur la réaction du témoin**

Dynamique de groupe

- 5. La réaction des autres témoins**

- 6. La réaction du groupe face à l'intervention d'un témoin**
 - 6.1 La réaction à une intervention directe
 - 6.2 La réaction à une intervention indirecte

- 7. La popularité**
 - 7.1 Indices de la popularité
 - 7.2 Indices de la non-popularité
 - 7.3 Leur popularité auto-rapportée

L'influence familiale

9. L'exemple des parents témoins

9.1 Intervention

9.2 Non-intervention

9.3 Intervention de l'un des deux parents seulement : PèreMère

10. Les recommandations des parents

11. L'influence des parents sur leurs enfants

Le soutien scolaire

12. La confiance des témoins envers les intervenants scolaires

13. Efficacité de l'aide donnée par l'école

14. La formation et la sensibilisation offertes à l'école

