



Faculté de Psychologie, Logopédie et
Sciences de l'Éducation

Université de Liège

Harcèlement scolaire : comparaison de deux méthodes
d'intervention, la méthode de la préoccupation partagée, ou
Pikas, et la méthode systémique et stratégique de Palo Alto

Mémoire présenté par **Elena GEMOETS**

*En vue de l'obtention du grade de Master en Sciences Psychologiques, à finalité spécialisée
en Psychologie Clinique*

Promotrice : **Adélaïde BLAVIER**

Lecteurs : **Dylan DACHET** et **Charlotte ANGENOT**

Année académique 2022-2023

REMERCIEMENTS

L'aboutissement de ce mémoire n'aurait pas été possible sans l'aide et le soutien de plusieurs personnes que nous tenons à remercier.

Tout d'abord, nous souhaitons remercier notre promotrice, Madame Adélaïde Blavier, pour l'intérêt porté à notre travail. Nous remercions tout particulièrement Madame Juliette Destiné, notre superviseuse, pour sa disponibilité, son écoute et ses précieux conseils tout au long de la réalisation de ce mémoire.

Nous tenons également à remercier Monsieur Dylan Dachet et Madame Charlotte Angenot pour l'attention portée à ce travail ainsi que le temps consacré à sa lecture.

Nous adressons en particulier nos remerciements à Madame Charlotte Angenot, notre maître de stage, et à sa collègue, Madame Myriam Cornelis, pour leur bienveillance et leurs encouragements. Au-delà de leur accompagnement durant notre stage, qui a contribué à la réalisation de ce travail, elles nous ont transmis l'attrait et la passion pour notre futur métier.

De plus, nous remercions tous les jeunes et les professionnels qui ont accepté de participer à cette étude et sans qui ce mémoire n'aurait jamais vu le jour. Nous souhaitons souligner le courage qu'il a fallu à ces jeunes pour partager leur vécu.

Nos remerciements vont également à notre famille et surtout à nos parents, qui n'ont jamais cessé de nous encourager et de croire en nous tout au long de notre parcours universitaire.

Enfin, nous tenons à remercier nos amies pour leur écoute et leur patience. Nous remercions particulièrement Justine, Charline et Laura pour leur aide et leur soutien sans faille.

TABLE DES MATIERES

Introduction	1
Partie théorique	2
Chapitre 1 : Le harcèlement scolaire.....	2
1. Historique.....	2
2. Définition	2
2.1. Points faisant consensus	2
2.2. Points de divergence.....	4
3. Les différentes formes de harcèlement	5
3.1. Le cyberharcèlement	6
4. Chiffres	6
4.1. Différences de prévalence entre les filles et les garçons	7
5. Profils types du harceleur et du harcelé	7
5.1. Profil type de l'élève harceleur	7
5.2. Profil type de l'élève harcelé.....	9
6. Conséquences du harcèlement scolaire sur les victimes	10
6.1. Faible estime de soi	10
6.2. Affects dépressifs	11
6.3. Idées suicidaires	11
6.4. Faible acceptation par les pairs	12
6.5. Sentiment de victimisation	12
7. La prévention du harcèlement scolaire	12
8. Chapitre 1 : Conclusion	13
Chapitre 2 : Les méthodes d'intervention contre le harcèlement scolaire	14
1. La méthode de la préoccupation partagée, ou Pikas	14
1.1. Fondements théoriques.....	14
1.2. But de la méthode.....	16
1.3. Plan d'action.....	17
1.4. Efficacité	18
1.5. Limites de la méthode	19
2. La méthode systémique et stratégique de Palo Alto	19
2.1. Fondements théoriques.....	20
2.2. But de la méthode.....	22
2.3. Plan d'action.....	22

2.4.	Efficacité	23
2.5.	Limites de la méthode	24
3.	Chapitre 2 : Conclusion	25
	Objectif et hypothèses	26
1.	Objectif de la recherche	26
2.	Hypothèses.....	26
	Méthodologie.....	28
1.	Procédure	28
2.	Outils.....	29
2.1.	Échelle d'estime de soi.....	29
2.2.	Échelle de dépression	29
2.3.	Échelle d'idéations suicidaires	29
2.4.	Échelle d'acceptation par les pairs	30
2.5.	Échelle de victimisation	30
2.6.	Échelle de degré de souffrance.....	30
3.	Échantillon	31
4.	Recrutement	31
5.	Méthodes d'analyse	33
	Résultats	34
	Chapitre 1 : Analyses des données quantitatives	34
1.	Données descriptives	34
2.	Analyses générales.....	35
2.1.	Hypothèse 1 : Augmentation de l'estime de soi.....	35
2.2.	Hypothèse 2 : Diminution des symptômes dépressifs et des idéations suicidaires	36
2.3.	Hypothèse 3 : Augmentation de l'acceptation par les pairs	37
2.4.	Hypothèse 4 : Diminution du sentiment de victimisation et du degré de souffrance..	37
2.5.	Conclusion.....	38
3.	Analyses complémentaires.....	39
3.1.	Puissance et taille de l'effet.....	39
3.2.	Liens entre les scores aux six échelles	39
3.3.	Liens prédictifs entre les scores aux six échelles	41
3.4.	Prise en compte du genre	43
	Chapitre 2 : Analyses des données qualitatives	43
1.	Satisfaction par rapport à la prise en charge	43
2.	Évolution de la situation	44

2.1. Un mois après l'intervention	44
2.2. Quatre mois après l'intervention	45
3. Raisons principales du changement	46
4. Nouveaux problèmes du même type.....	46
5. Parents au courant de la situation.....	47
Discussion	48
1. Discussion de l'hypothèse 1 : Estime de soi	48
2. Discussion de l'hypothèse 2 : Dépression et idéations suicidaires	49
2.1. Dépression.....	49
2.2. Idéations suicidaires	50
3. Discussion de l'hypothèse 3 : Acceptation par les pairs.....	51
4. Discussion de l'hypothèse 4 : Victimisation et degré de souffrance	52
4.1. Sentiment de victimisation	52
4.2. Degré de souffrance	54
Intérêts et limites	55
1. Intérêts.....	55
2. Limites	56
Pistes et perspectives	57
1. Pistes cliniques.....	57
2. Perspectives de recherche	58
Conclusion	59
Bibliographie.....	61
Annexes.....	75
Annexe 1 : Formulaire d'information et de consentement pour les élèves du secondaire	75
Annexe 2 : Formulaire d'information pour les élèves du primaire	77
Annexe 3 : Formulaire de consentement pour les élèves du primaire.....	81
Annexe 4 : Tableaux.....	83
Résumé	88

INTRODUCTION

Nous avons choisi de nous pencher sur la problématique du harcèlement scolaire à la suite de nos stages réalisés dans un centre de rééducation ambulatoire puis dans un centre psychomédicosocial. Lors de ceux-ci, nous avons constaté que les situations de harcèlement entre enfants sont nombreuses et que les intervenants y réagissent de façons très différentes.

La dernière enquête menée par le programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) en 2018 a montré que, dans tous les pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), 23 % des élèves déclarent avoir été victimes de harcèlement scolaire. En Belgique francophone, le harcèlement scolaire concerne 17 % des élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles (Lafontaine et al., 2019). Étant donné sa prévalence élevée, nous avons voulu nous pencher sur l'efficacité des méthodes d'intervention qui existent pour faire face au harcèlement scolaire.

Nous avons constaté que les données scientifiques ne mettent pas en évidence l'efficacité plus grande d'une méthode en particulier par rapport aux autres. De plus, lors de notre revue de la littérature, nous avons été frappés par les plans d'action diamétralement opposés de deux méthodes d'intervention : la méthode de la préoccupation partagée et la méthode systémique et stratégique de Palo Alto. Nous avons donc décidé de comparer l'efficacité de ces deux méthodes d'intervention.

Notre attention a également été retenue par le fait que de nombreuses études tentent de déterminer l'efficacité des méthodes d'intervention contre le harcèlement sur base du point de vue des professionnels les ayant utilisées. Par conséquent, nous avons souhaité mener une recherche visant à interroger les élèves victimes de harcèlement scolaire et à les rencontrer en tant qu'individus porteurs d'un point de vue personnel.

Dans la première partie de ce mémoire, nous présenterons les données issues des recherches que nous avons effectuées sur le harcèlement scolaire. Nous exposerons tout particulièrement les deux méthodes d'intervention dont nous avons choisi de comparer l'efficacité. La seconde partie sera dédiée à la présentation de la méthodologie que nous avons utilisée. Nous révélerons ensuite les résultats quantitatifs et qualitatifs que nous avons obtenus. Enfin, nous clôturerons par une discussion visant à mettre en lien nos résultats avec ceux issus des recherches antérieures.

PARTIE THÉORIQUE

CHAPITRE 1 : LE HARCELEMENT SCOLAIRE

1. HISTORIQUE

C'est à Dan Olweus, un professeur de psychologie en Norvège dont les premiers travaux datent de 1970, que revient l'intérêt particulier pour les violences entre camarades d'école (Bellon & Gardette, 2011 ; Olweus, 1995). Dès 1983, il a lancé la première campagne de prévention contre le harcèlement scolaire en Norvège (Piquet, 2017a). Il faudra néanmoins attendre 1994 pour que la Grande-Bretagne commence à mettre en place des programmes anti-harcèlement (Piquet, 2017a ; Bellon & Gardette, 2011). En Finlande, c'est seulement dans les années 2007 et 2008, lors desquelles deux élèves harcelés ont commis des massacres de masse dans leur école, que le gouvernement a commencé à réfléchir à la problématique du harcèlement (Piquet, 2017b).

La lenteur du développement de la recherche à ce sujet s'explique par le fait que le harcèlement scolaire était, il y a encore une dizaine d'années, considéré comme de petites disputes d'enfants (Piquet, 2017a). La France a en effet pris du temps avant de qualifier le harcèlement comme un réel type de violence scolaire et non comme de simples bizutages (Bellon & Gardette, 2011). Plus précisément, en Belgique et en France, l'intérêt pour ce sujet a seulement émergé vers les années 2010, notamment à la suite des suicides très médiatisés de Marion et Mattéo, deux adolescents victimes de harcèlement à l'école (Galand, 2021 ; Kammerer & Boisteau, 2021 ; Stassin, 2019 ; Stassin & Lechenaut, 2021).

À l'heure actuelle, il ne fait plus aucun doute que le harcèlement scolaire constitue un problème de santé publique majeur (Fontaine, 2018), ainsi qu'un problème psychosocial d'une importance capitale qui peut avoir d'importantes conséquences négatives (Eyuboglu et al., 2021).

2. DEFINITION

2.1. Points faisant consensus

En Belgique, la définition du harcèlement scolaire fournie par le Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles comporte trois grandes caractéristiques : l'intention de nuire, la répétition et la disproportion des forces (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2015). Cette définition, acceptée par la plupart des chercheurs et praticiens, a été formulée par Dan Olweus en 1983 (Fougeret-Linlaud, 2022 ; Olweus, 1994, 2011).

A. L'intentionnalité

D'après Dan Olweus, le harcèlement scolaire est un comportement négatif intentionnel (Olweus, 1994, 2011). Il définit le harcèlement scolaire comme une action négative, physique ou verbale, qui survient lorsqu'un individu tente volontairement d'infliger une blessure à un autre ou de l'exclure d'un groupe (Olweus, 1994). Bellon et Gardette (2010) expliquent tout de même qu'il est possible que le harcèlement scolaire ne soit, dans un premier temps, pas perçu par les agresseurs comme malveillant. Néanmoins, bien que les agresseurs puissent d'abord tenter de masquer leur intention de nuire, lorsque le harcèlement scolaire perdure, ceux-ci savent parfaitement qu'ils font souffrir la victime (Bellon & Gardette, 2011).

B. La répétitivité

Pour être qualifié de harcèlement, le comportement négatif doit se produire de manière répétée sur une longue durée (Bellon et Gardette, 2011 ; Olweus, 1994, 2011 ; Piquet 2017a). La durée minimale pour pouvoir affirmer que l'on se trouve dans une situation de harcèlement ne fait cependant pas consensus (Bellon & Gardette, 2011). D'après Bellon et Gardette (2011), il est nécessaire que les actions négatives perdurent durant un à deux mois. Cependant, Dan Olweus (1973, cité par Bellon et Gardette, 2011) avait d'abord considéré qu'un élève est victime de harcèlement si la fréquence des actions négatives envers lui était d'une fois par semaine pendant un mois. Finalement, nous pouvons admettre que l'on se trouve dans une situation de harcèlement scolaire si la fréquence des actions négatives se traduit par une crainte incessante de la victime d'être harcelée (Fougeret-Linlaud, 2022).

C. La disproportion des forces

Les actions négatives doivent prendre place dans une relation de pouvoir asymétrique et doivent être dirigées vers une personne éprouvant des difficultés à se défendre (Bellon & Gardette, 2011 ; Olweus, 1994, 2011 ; Piquet, 2017b ; Salmivalli, 2018). On retrouve dans le harcèlement scolaire un individu en position de force et un autre vulnérable et impuissant (Olweus, 1994). En effet, le harcèlement se produit lorsque l'agresseur a davantage de pouvoir que la victime et qu'il use de ce pouvoir physique ou social pour l'humilier (Salmivalli, 2018). C'est justement cette disproportion des forces qui permet de distinguer le harcèlement d'une dispute entre amis ayant tous deux des torts (Galand, 2021). Enfin, la relation de domination et la difficulté de la victime à se défendre permettent de comprendre l'impact psychologique du harcèlement scolaire sur les personnes qui en sont victimes (Fougeret-Linlaud, 2022).

2.2. Points de divergence

Durant notre recherche dans la littérature d'une définition du harcèlement scolaire faisant consensus, nous avons constaté que de nombreux points de divergence existaient entre les auteurs. En effet, les chercheurs et les praticiens ne s'accordent pas sur la définition du harcèlement scolaire (Piquet, 2017a, 2020 ; Smith, 2016). Nous avons choisi de développer les deux points de divergence qui nous paraissaient les plus pertinents en regard de notre thématique de recherche : la remise en question de l'intentionnalité et du caractère groupal du harcèlement scolaire.

A. Remise en question de l'intentionnalité

La définition du harcèlement scolaire donnée par Dan Olweus a été considérée comme trop stricte par certains auteurs tels que Benoît Galand et Eric Debarbieux (cités par Kammer & Boisteau, 2021), notamment concernant le critère d'intentionnalité. Ce critère a d'ailleurs été progressivement relativisé au fil de l'avancée des recherches sur la thématique du harcèlement (Kammerer & Boisteau, 2021). En effet, le critère d'intentionnalité est difficile à déterminer chez les enfants (Bellon et al., 2021 ; Tordjman, 2022). L'agresseur peut avoir participé au harcèlement avec l'intention de blesser, mais aussi avoir agi sous la pression du groupe (Quartier & Bellon, 2020).

A contrario, pour Emmanuelle Piquet (2020), le harcèlement scolaire est volontairement initié par le harceleur dans une véritable quête de popularité. Dans cette optique, le harceleur se servirait de la peur pour gagner en popularité (Piquet, 2017b) et en prestige social (Juvonen et al., 2003). Il utiliserait donc intentionnellement les vulnérabilités d'une personne pour augmenter son propre pouvoir (Menesini & Salmivalli, 2017). Les comportements de harcèlement sont alors perçus comme des moyens d'obtenir un statut social désiré (Garandeau et al., 2014 ; Volk et al., 2012) et une certaine dominance sociale (Reijntjes et al., 2013 ; Volk et al., 2021).

B. Phénomène individuel ou groupal

Certains auteurs tels que Dan Olweus avancent que le harcèlement scolaire peut être initié tant par un individu seul que par un groupe (Olweus, 1994). Pour les preneurs de cette hypothèse, le harcèlement scolaire peut tout à fait prendre place entre deux élèves, un harceleur et une victime (Fougeret-Linlaud, 2022 ; Olweus, 1994). Ainsi, Dan Olweus insiste tout particulièrement sur l'importance de se concentrer sur les caractéristiques personnelles des enfants impliqués dans le harcèlement (Olweus, 2011).

Cependant, pour d'autres auteurs tels que Nicole Catheline, Christina Salmivalli, Jean-Pierre Bellon et Bertrand Gardette, le harcèlement scolaire est avant tout un phénomène de groupe (Bellon et al., 2021 ; Bellon & Gardette, 2011 ; Catheline, 2015, 2020 ; Salmivalli, 1999). Pour ces derniers, le harcèlement scolaire est le résultat d'un échec lors du développement de la dynamique de groupe (Catheline, 2020). Cette hypothèse repose sur l'idée que « tout groupe laissé sans organisation préalable a tendance à s'auto-organiser » (Fougeret-Linlaud, 2022, p.183), et ce sont souvent les personnes les plus populaires qui déterminent l'organisation du groupe (Fougeret-Linlaud, 2022). Or, le groupe prend toute son importance lors de périodes clés de la construction identitaire, telles que l'entrée à l'école et le passage dans l'adolescence. Il offre en quelque sorte une identité provisoire aux jeunes qui en font partie (Kaës, 2006). Ainsi, le harcèlement naît suite à une difficulté des harceleurs de tolérer une différence qui remet en cause leur propre identité (Catheline, 2020). De plus, toute différence représente un risque d'exclusion du groupe. Ces explications nous permettent de comprendre la raison pour laquelle l'agresseur est souvent un groupe, mais aussi celle pour laquelle les spectateurs réagissent rarement (Fougeret-Linlaud, 2022).

En conclusion, de nombreuses divergences existent dans la façon dont les auteurs définissent le harcèlement scolaire. Par conséquent, dans les faits, la limite constituant l'entrée dans le harcèlement scolaire est souvent vague. Il convient donc d'évaluer la souffrance et la détresse de la victime plutôt que de vouloir déterminer à tout prix si tous les critères inclus dans la définition du harcèlement scolaire sont réunis (Galand, 2021).

3. LES DIFFERENTES FORMES DE HARCELEMENT

Le harcèlement scolaire tel que nous le décrivons jusqu'à présent regroupe différents comportements, que Nicole Catheline (2020) classe selon quatre formes de violence :

- La violence physique, qui fait référence aux agressions physiques, aux bagarres, aux vols et à la destruction de matériel.
- La violence psychologique, qui englobe les agressions verbales, l'exclusion sociale, la violence émotionnelle et les rumeurs.
- La violence sexuelle, qui comporte les attouchements forcés et les agressions verbales (remarques ou plaisanteries) ou physiques à caractère sexuel.
- Le cyberharcèlement, que nous allons explorer plus précisément dans la partie suivante.

3.1. Le cyberharcèlement

Suite au développement des nouveaux outils de communication, une nouvelle forme de harcèlement a émergé (Bellon & Gardette, 2011 ; Smith, 2016 ; Stassin, 2019) et se répand via divers médias digitaux (Galand, 2021). Le terme « cyberharcèlement » est utilisé pour qualifier toute forme de violence en ligne (Blaya, 2018 ; Galand, 2021). La plupart des chercheurs s'accordent sur le fait que le cyberharcèlement implique l'utilisation de technologies de communication pour intimider les autres (Beran & Li, 2005 ; Blaya, 2018 ; Kowalski et al., 2014). Néanmoins, les chercheurs éprouvent des difficultés à trouver un consensus concernant les critères spécifiques définissant le cyberharcèlement (Blaya, 2018 ; Kowalski et al., 2014). Le cyberharcèlement peut être considéré comme « une extension du harcèlement en face à face » (Galand, 2021, p.206) car il n'est pas une réalité totalement distincte du harcèlement scolaire traditionnel, mais a souvent lieu entre des élèves qui se voient à l'école (Beran & Li, 2005 ; Modecki et al., 2014 ; Piquet, 2017b ; Stassin, 2019).

4. CHIFFRES

Tout d'abord, il nous paraît important de souligner la difficulté d'établir la prévalence du harcèlement scolaire tant les chiffres varient d'une étude à l'autre (Bellon & Gardette, 2011 ; Galand, 2021 ; Smith, 2016). Cela est dû à trois grands obstacles : premièrement, les cas de harcèlement sont difficiles à repérer. Deuxièmement, les échantillons très différents ne permettent pas de comparer les études. Dernièrement, de multiples échelles d'évaluation sont utilisées (Fougeret-Linlaud, 2022).

D'après la première grande enquête visant à réaliser un état des lieux du harcèlement scolaire, réalisée par Dan Olweus en 1980 sur des élèves âgés de 7 à 16 ans, 9 % des élèves seraient concernés par le harcèlement en tant que victimes, contre 7 % en tant que harceleurs (Olweus, 1994). Par la suite, une étude menée par Craig et ses collaborateurs (2009) a montré que la prévalence du harcèlement scolaire varie de 4,8 % à 45,2 % en fonction des pays (Craig et al., 2009). Plus récemment, d'après l'enquête PISA réalisée en 2018 dans tous les pays de l'OCDE, 23 % des élèves attestent avoir été victimes de harcèlement scolaire (Lafontaine et al., 2019).

En France, une enquête de climat scolaire et de victimisation a été menée par le ministère de l'Éducation nationale durant l'année scolaire 2017-2018 auprès d'élèves du second degré. Cette enquête a mis en évidence qu'environ 5 % des collégiens ont subi des violences pouvant être qualifiées de harcèlement scolaire. Ce chiffre semble rester stable depuis 2015 (Hubert, 2018).

Enfin, en Belgique francophone, la dernière enquête PISA effectuée en 2018 a mis en évidence que 17 % des élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles disent avoir été victimes de harcèlement à l'école plusieurs fois par mois. Cela représente une légère diminution par rapport aux chiffres de 2015 (Lafontaine et al., 2019).

4.1. Différences de prévalence entre les filles et les garçons

A. Concernant les victimes de harcèlement à l'école

En ce qui concerne l'impact du genre dans le fait d'être victime de harcèlement à l'école, les études montrent des résultats contradictoires (Craig et al., 2009). Selon certaines études, il y aurait autant de garçons que de filles parmi les victimes de harcèlement (Galand, 2021 ; Smith, 2016). A contrario, d'autres études mettent en évidence que les filles sont plus souvent victimes de harcèlement que les garçons (Smith et al., 2004). En outre, les garçons seraient plus souvent victimes de violences physiques (Bellon & Gardette, 2011 ; Piquet, 2017b), tandis que les filles seraient plus souvent victimes de tentatives de mise à l'écart (Bellon & Gardette, 2011).

B. Concernant les auteurs de harcèlement à l'école

Selon Craig et ses collaborateurs (2009), les garçons seraient davantage susceptibles que les filles d'être auteurs de harcèlement (Craig et al., 2009). Ces résultats concordent avec ceux obtenus dans d'autres études (Smith, 2016). Au sujet du cyberharcèlement, une méta-analyse menée par Barlett et Coyne (2014) a montré que les filles sont plus susceptibles d'être auteurs de cyberharcèlement au début de l'adolescence, tandis que les garçons en sont davantage auteurs en fin d'adolescence (Barlett & Coyne, 2014).

5. PROFILS TYPES DU HARCELEUR ET DU HARCELE

Lors de notre recherche dans la littérature, nous avons constaté que les auteurs ne s'accordent pas pour affirmer qu'il existe ou non un profil type du harceleur et du harcelé.

5.1. Profil type de l'élève harceleur

Concernant le profil type du harceleur, nous pouvons différencier deux points de vue distincts : celui de Dan Olweus, qui définit un profil type du harceleur et celui de Jean-Pierre Bellon, pour qui il n'existe pas de profil type du harceleur.

A. Profil type du harceleur selon Dan Olweus

Comme mentionné précédemment, Dan Olweus adopte une perspective dite « personnelle » du harcèlement scolaire, dans laquelle il décrit un profil type du harceleur (Piquet, 2017b). Une

caractéristique typique des harceleurs selon Dan Olweus est leur agressivité envers les pairs, les parents et les professeurs. De plus, ils sont caractérisés par leur impulsivité et leur fort besoin de pouvoir et de domination. En outre, les harceleurs présenteraient peu d'empathie envers leurs victimes (Olweus, 1994, 1995). Par ailleurs, les garçons harceleurs seraient physiquement plus forts que les autres, et en particulier que leurs victimes (Olweus, 1995). Aussi, Dan Olweus considère le harcèlement comme une composante d'un comportement antisocial (Olweus, 1994, 1995, 2011). Dans cette perspective, il avance que les auteurs de harcèlement sont plus à risque d'adopter plus tard des comportements problématiques tels que la criminalité et l'abus d'alcool (Olweus, 1994). Enfin, alors que certains psychologues et psychiatres avaient émis l'hypothèse que derrière leur agressivité, les harceleurs présenteraient en réalité de l'anxiété et de l'insécurité, Dan Olweus a rejeté cette idée. À l'inverse, il a démontré dans plusieurs études que les harceleurs ne présentaient que peu d'anxiété et d'insécurité (Olweus, 1994, 1995).

B. Profil type du harceleur selon Jean-Pierre Bellon

Jean-Pierre Bellon, dont l'approche rejoint celle d'Anatol Pikas, adopte une optique bien différente de celle de Dan Olweus puisqu'il insiste sur le fait qu'il n'existe pas de profil type de harceleur (Quartier & Bellon, 2020). D'après Jean-Pierre Bellon, tout comme l'avait avancé Anatol Pikas (2002), le harcèlement entre élèves est avant tout un phénomène de groupe dont personne ne sait comment sortir (Bellon et al., 2021). Anatol Pikas va jusqu'à dire qu'utiliser le concept de profil type de harceleur est inutile pour les praticiens qui travaillent avec les groupes d'intimidateurs (Pikas, 2002). Jean-Pierre Bellon et Bertrand Gardette (2010) considèrent tout de même que les agresseurs sont capables de s'affirmer dans un groupe, sont amusants, intelligents mais surtout, présentent un déficit d'empathie à l'égard des autres et manquent de culpabilité et de remords. Nous remarquons donc que Dan Olweus et Jean-Pierre Bellon s'accordent pour dire qu'il existe un manque d'empathie de l'agresseur à l'égard de la victime.

Cependant, à la différence de Dan Olweus, qui établit un lien entre le harcèlement et la criminalité, pour Jean-Pierre Bellon, il est dérisoire de définir les harceleurs comme des personnes qui prendraient plaisir à blesser leurs camarades (Bellon et al., 2021). Les harceleurs ne se percevraient d'ailleurs que rarement comme méchants selon leur propre point de vue (Pikas, 2002). En résumé, Jean-Pierre Bellon n'est pas d'accord avec le fait de définir le harceleur comme un individu forcément agressif ou déviant (Bellon & Quartier, 2020).

5.2. Profil type de l'élève harcelé

Selon Nicole Catheline, le harcèlement est le résultat du rejet de la différence et apparaît lorsque l'un des enfants se différencie du groupe de quelque manière (Catheline, 2009, 2020). Cette vision du harcèlement correspond à la définition institutionnelle du harcèlement scolaire formulée sur le site internet du ministère français de l'Éducation nationale (2022). En effet, le harcèlement y est décrit comme un phénomène fondé sur la stigmatisation de certaines différences qui peuvent être, par exemple : l'apparence physique, le sexe, l'identité de genre, un handicap, un trouble de la communication, l'appartenance à un groupe social ou culturel ou encore le fait d'avoir des centres d'intérêt différents (Ministère français de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2022).

Concernant Dan Olweus et Jean-Pierre Bellon, ils s'accordent pour dire que les élèves victimes de harcèlement seraient plus souvent seuls et auraient moins d'amis à l'école (Bellon & Gardette, 2011 ; Olweus, 1994). Néanmoins, ils présentent certaines divergences de point de vue. Pour Jean-Pierre Bellon, tout comme pour Anatol Pikas (2002), il est difficile d'établir un lien de cause à effet entre un profil type de l'élève harcelé et le harcèlement scolaire (Bellon & Gardette, 2011). Ils penchent tout de même pour l'hypothèse que la différence est l'un des effets de l'intimidation et non sa cause (Quartier & Bellon, 2020). À l'inverse, Dan Olweus décrit un profil type de l'élève harcelé. Les victimes de harcèlement seraient plus anxieuses et insécures que le sont les élèves en général. De plus, elles seraient plus prudentes, sensibles et calmes. En outre, elles auraient une faible estime d'elles-mêmes ainsi qu'une vision négative d'elles-mêmes et de leur situation (Olweus, 1994, 1995).

Enfin, des études ont montré que le fait d'être victime de harcèlement est corrélé avec la présence de difficultés d'intégration sociale, de détresse psychologique (Kubiszewski et al., 2014) et de difficultés émotionnelles (Lereya, Samara, et al., 2013). Plus précisément, une méta-analyse menée par Reijntjes et ses collaborateurs (2010) a mis en évidence que le fait de présenter des problèmes internalisés tels que de l'anxiété, de la solitude, de la tristesse et de la dépression maintient et renforce la position de victime (Reijntjes et al., 2010). Ces résultats corroborent ceux obtenus par plusieurs études montrant que le risque d'être victime de harcèlement serait légèrement plus élevé chez les élèves ayant de moins bonnes compétences sociales et étant moins bien intégrés dans leur classe (Lereya, Samara, et al., 2013).

6. CONSEQUENCES DU HARCELEMENT SCOLAIRE SUR LES VICTIMES

Les conséquences du harcèlement scolaire sur les élèves qui en sont victimes sont nombreuses. En effet, l'implication dans les brimades en tant que victime est associée à la présence d'anxiété et d'affects dépressifs (Eyuboglu et al., 2021 ; Wolke & Lereya, 2015). Le fait d'être victime de harcèlement scolaire est également corrélé à la présence d'une faible estime de soi (Rigby, 2003 ; Tsaousis, 2016), d'une faible acceptation par les pairs (Bellon et al., 2021; Casper et al., 2020) et d'un sentiment de victimisation (Galand & Hospel, 2015). De plus, de nombreux jeunes victimes d'agressions à l'école présentent un état de stress post-traumatique (Houbre et al., 2012). En outre, les jeunes victimes de harcèlement présentent davantage de comportements auto-agressifs (Eyuboglu et al., 2021 ; Fisher et al., 2012 ; Lereya, Winsper, et al., 2013), de pensées suicidaires et de tentatives de suicide (Rigby, 2003 ; Wolke & Lereya, 2015). Enfin, il existe un lien entre le fait d'être victime d'intimidations à l'école et la baisse de résultats scolaires, l'absentéisme (Catheline, 2020 ; Laith & Vaillancourt, 2022), le redoublement et le changement d'établissement scolaire (Bellon & Gardette, 2011).

Nous n'aurons pas l'occasion d'explicitier toutes ces conséquences en détail dans ce mémoire. Nous avons donc choisi de nous pencher sur celles qui sont le plus régulièrement apparues lors de nos recherches dans la littérature.

6.1. Faible estime de soi

Une forte corrélation entre le fait d'avoir été victime de harcèlement à l'école et le fait d'avoir une faible estime de soi a été mise en évidence par un nombre considérable de recherches (Eyuboglu et al., 2021 ; Galand et al., 2009 ; Hawker & Boulton, 2000 ; Rigby, 2003 ; Tsaousis, 2016 ; Turner et al., 2010). Il est néanmoins très difficile d'établir le sens de la relation entre l'estime de soi et le harcèlement. Par exemple, la méta-analyse menée par Tsaousis (2016) a permis de confirmer l'existence d'une association négative entre l'estime de soi et le fait d'être victime de harcèlement, sans pour autant permettre d'établir si la faible estime de soi était la cause ou la conséquence d'avoir été victime d'intimidation. En fait, il se pourrait que le lien entre la faible estime de soi et la victimisation soit bidirectionnel (Boulton et al., 2010 ; Rigby, 2003 ; Tsaousis, 2016). Effectivement, il est possible que le fait de présenter une faible estime de soi constitue un facteur prédisposant au harcèlement. Les élèves présentant une faible estime d'eux-mêmes seraient donc les victimes prioritaires des harceleurs. En conséquence, l'intimidation réduirait encore davantage leur estime de soi (Rigby, 2003). En outre, les personnes ayant été victimes de harcèlement scolaire pendant l'enfance tendent à présenter une

moindre estime d'elles-mêmes à l'âge de 23 ans que celles qui n'ont pas été harcelées (Olweus 1993, cité par Olweus 1995).

6.2. Affects dépressifs

De nombreuses études ont mis en évidence que l'implication dans les brimades en tant que victime était associée à la présence d'affects dépressifs (Craig, 1998 ; Eyuboglu et al., 2021 ; Reijntjes et al., 2010 ; Rigby, 2003 ; Smith, 2016 ; Wolke & Lereya, 2015). Plusieurs recherches ont d'ailleurs démontré une nette augmentation de la probabilité de présenter des affects dépressifs à l'âge adulte chez les personnes ayant été victimes de harcèlement (Takizawa et al., 2014 ; Ttofi et al., 2011). Toutefois, à nouveau, il est difficile d'établir si le fait d'avoir été victime de harcèlement prédispose les adolescents à la dépression ou si c'est le fait de présenter des affects dépressifs qui prédispose à être victime d'intimidation (Kaltiala-Heino & Fröjd, 2011). En outre, une étude menée par Turner et ses collaborateurs (2010) a montré que les filles sont plus susceptibles que les garçons de présenter des symptômes dépressifs suite au harcèlement. Ces résultats s'expliqueraient par le fait que la victimisation par les pairs engendre une baisse d'estime de soi plus nette chez les filles que chez les garçons, qui entraîne alors davantage de symptômes dépressifs (Turner et al., 2010). Nous pouvons donc constater la difficulté de mesurer séparément les effets du harcèlement sur l'estime de soi et sur la présence d'affects dépressifs tant ces deux concepts sont liés.

6.3. Idées suicidaires

Il semblerait que le fait d'être victime de harcèlement scolaire augmente le risque de présenter des pensées suicidaires (Bellon & Gardette, 2011 ; Rigby, 2003 ; Wolke & Lereya, 2015) et de commettre des tentatives de suicide (Bellon & Gardette, 2011 ; Brunstein Klomek et al., 2010 ; Wolke & Lereya, 2015). À ce sujet, une étude menée par Rigby et Slee (1999) sur 845 adolescents a mis en évidence que les victimes d'intimidation à l'école ont tendance à avoir des niveaux relativement élevés d'idées suicidaires (Rigby & Slee, 1999). De plus, une enquête menée par le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (Unicef) en 2014 a montré que le risque de présenter des idées suicidaires est 2,3 fois plus élevé que la moyenne chez les enfants victimes de cyberharcèlement, et 1,6 fois plus élevé chez ceux qui sont harcelés à l'école (Unicef, 2014). À long terme, le fait d'avoir été victime de harcèlement scolaire est fortement corrélé à la présence de comportements suicidaires, même de nombreuses années après les faits (Brunstein Klomek et al., 2010 ; Takizawa et al., 2014). Toutefois, bien que très médiatisés, les passages à l'acte suicidaire suite au harcèlement scolaire restent exceptionnels (Piquet, 2017b).

6.4. Faible acceptation par les pairs

L'une des caractéristiques principales du harcèlement scolaire est que la victime se trouve souvent isolée (Bellon et al., 2021 ; Piquet, 2017b). Plusieurs études ont d'ailleurs établi que le fait d'être victime de harcèlement était négativement lié à l'acceptation par les pairs (Craig et al., 2016; de Bruyn et al., 2010 ; Dijkstra et al., 2008 ; Kochel et al., 2015). Plus spécifiquement, une recherche menée par Craig et ses collaborateurs (2016) a mis en évidence que les enfants victimes de harcèlement scolaire présentent des niveaux d'acceptation par les pairs dans le réfectoire de leur école significativement plus faibles que les élèves qui n'avaient pas vécu de harcèlement (Craig et al., 2016). Dans leur méta-analyse, Casper et ses collaborateurs (2020) ont également montré une association négative entre l'intimidation et l'acceptation par les pairs. Cependant, ils insistent sur le fait qu'il est possible que ce soit le faible niveau d'acceptation par les pairs qui mène à de l'intimidation et non l'inverse (Casper et al., 2020). Au contraire, une étude menée par Kochel et ses collaborateurs (2015), a montré chez les victimes de harcèlement un déclin de l'acceptation par les pairs au fur et à mesure de l'année scolaire (Kochel et al., 2015). En résumé, nous constatons encore une fois qu'il est très difficile d'établir la direction du lien causal entre la faible acceptation par les pairs et la victimisation.

6.5. Sentiment de victimisation

Les enquêtes de victimisation ont pour essence de tenir compte du point de vue de la victime, c'est-à-dire de sa propre perception de sa situation (Debarbieux & Montoya, 2011 ; de Saint Martin, 2012). Pour réaliser ces enquêtes, les chercheurs utilisent des échelles de victimisation telles que celle mise au point par Galand et Hospel, dont le but est d'évaluer la fréquence à laquelle l'élève s'estime être victime de faits de harcèlement scolaire (Galand & Hospel, 2015). Il est donc intéressant de se demander s'il existe un lien entre le harcèlement tel que nous le décrivons et le sentiment de victimisation des élèves. En réalité, une étude menée par Galand et ses collaborateurs (2014) a montré que les scores de victimisation et de harcèlement n'étaient que légèrement corrélés (Galand et al., 2014a, 2014b).

7. LA PREVENTION DU HARCELEMENT SCOLAIRE

Comme mentionné précédemment, c'est à Dan Olweus que l'on doit le premier programme de prévention du harcèlement scolaire (Bellon & Gardette, 2011 ; Bellon et al., 2021), nommé « *The Olweus Bullying Prevention Program* » (Olweus & Limber, 2010). À l'heure actuelle, la prévention du harcèlement scolaire est l'une des préoccupations premières des politiques publiques en ce qui concerne la lutte contre la violence en milieu scolaire (Bellon & Gardette,

2011). En France, les ministres de l'Éducation nationale ont choisi de développer des actions de prévention au travers d'enquêtes, de vidéos ou encore de concours d'affiches sur le harcèlement (Piquet, 2017b). Cependant, les stratégies de prévention mises en place dans les écoles sont toujours en cours de développement (Piquet, 2017b), et la plupart des écoles ne sont pas parvenues à documenter et à évaluer leurs résultats (Olweus, 1994 ; Wolke & Lereya, 2015).

De nombreuses méta-analyses (Ferguson et al., 2007 ; Gaffney, Farrington, et al., 2019 ; Gaffney, Ttofi, et al., 2019) et revues systématiques de la littérature (Evans et al., 2014 ; Tanrikulu, 2017) visant à évaluer l'efficacité des programmes de prévention du harcèlement scolaire ont été réalisées. Ces recherches n'ont pas permis de démontrer une efficacité élevée des actions de prévention (Baldry & Farrington, 2007 ; Evans et al., 2014 ; Ferguson et al., 2007 ; Gaffney, Farrington, et al., 2019 ; Gaffney, Ttofi, et al., 2019 ; Ttofi & Farrington, 2009). Plus spécifiquement, certaines recherches suggèrent que les programmes de prévention du harcèlement scolaire réduisent de 19 à 20 % les actes d'intimidation (Gaffney, Ttofi, et al., 2019), tandis que d'autres montrent une diminution de 20 à 23 % (Ttofi & Farrington, 2009). En conclusion, même si les programmes de prévention du harcèlement scolaire produisent un effet positif, celui-ci est trop faible que pour être suffisant (Evans et al., 2014 ; Ferguson et al., 2007).

8. CHAPITRE 1 : CONCLUSION

Dans ce premier chapitre, nous avons constaté que l'intérêt des chercheurs ne s'est porté que récemment sur la problématique du harcèlement scolaire. En conséquence, il existe de nombreuses divergences de point de vue entre les auteurs. Ensuite, nous nous sommes penchés sur les différentes formes de harcèlement et sur les chiffres concernant la prévalence du harcèlement scolaire, qui fournissent des résultats divergents. En outre, une divergence apparaît entre les auteurs quant à l'existence d'un profil type de l'élève harceleur et de l'élève harcelé. Enfin, nous avons parcouru les conséquences qu'entraîne le harcèlement scolaire sur les jeunes qui en sont victimes. Pour clôturer, nous avons abordé les programmes de prévention du harcèlement scolaire et nous avons constaté qu'ils n'ont pas encore fait preuve de leur efficacité.

CHAPITRE 2 : LES METHODES D'INTERVENTION CONTRE LE HARCELEMENT SCOLAIRE

Il existe de nombreuses méthodes d'intervention contre le harcèlement scolaire. Citons par exemple les sanctions, les pratiques réparatrices, la médiation, la méthode du groupe d'entraide (Rigby, 2014), aussi appelée l'approche No Blame (Young, 1998), la méthode de la préoccupation partagée ou méthode Pikas (Pikas, 2002 ; Rigby & Griffiths, 2011) et enfin la méthode systémique et stratégique de Palo Alto (Piquet, 2017b, 2020).

Dans le cadre de notre recherche, nous allons nous concentrer sur deux grandes méthodes d'intervention utilisées lorsqu'une situation de harcèlement scolaire est avérée, qui s'étayent sur des fondements opposés : la méthode de la préoccupation partagée, ou Pikas, et la méthode systémique et stratégique de Palo Alto.

1. LA METHODE DE LA PREOCCUPATION PARTAGEE, OU PIKAS

Anatol Pikas, né en Estonie en 1928, était professeur de psychologie de l'éducation en Suède (Bellon & Gardette, 2011). Il a développé la *Shared Concern method (SCm)* (Pikas, 2002), pouvant être traduite en français par *Méthode d'intérêts communs* (Bellon et al., 2021). Cette méthode, parfois avec quelques changements mineurs, est utilisée dans de nombreux pays, dont la Suède, l'Espagne, l'Écosse, l'Angleterre ou encore l'Australie (Rigby, 2014). En France, Bellon et ses collaborateurs (2021) ont commencé à mettre en place la méthode de la préoccupation partagée dans un lycée en 2012. Celle-ci a été appliquée par la suite dans d'autres établissements en 2013 et 2014. Finalement, en 2019, elle a été intégrée par le ministre de l'Éducation nationale au plan national de lutte contre le harcèlement (Bellon et al., 2021).

1.1. Fondements théoriques

A. Anatol Pikas

L'un des grands apports théoriques d'Anatol Pikas est d'avoir insisté sur l'importance du groupe dans les phénomènes de harcèlement scolaire. Il a utilisé le terme scandinave *mobbing* plutôt que *bullying*, jusqu'alors utilisé pour désigner le harcèlement scolaire dans la plupart des pays anglo-saxons (Pikas, 2002). Selon Anatol Pikas, le *bullying* fait référence à l'oppression volontaire d'un individu agressif sur ses camarades et néglige le caractère groupal du harcèlement. À l'inverse, le mot *mobbing* renvoie aux actions négatives émises envers une cible par plusieurs individus en interaction les uns avec les autres (Bellon et al., 2021). La méthode élaborée par Anatol Pikas est donc destinée à traiter le harcèlement scolaire initié par un groupe (Pikas, 2002 ; Rigby & Griffiths, 2018).

En plus de ce premier apport, cinq principales prémisses théoriques se trouvent à l'origine de la méthode de la préoccupation partagée (Bellon et al., 2021). Premièrement, « l'intention de nuire des intimidateurs n'est pas toujours avérée » (Bellon et al., 2021, p.29). Effectivement, l'intimidation se met souvent en place par suivisme et conformisme plutôt que par réelle envie de faire souffrir l'autre. Deuxièmement, « la peur est décisive dans les phénomènes d'intimidation » (Bellon et al., 2021, p.29). Cette émotion est centrale chez les intimidateurs, qui ont peur de subir à leur tour les moqueries du groupe et de se retrouver seuls s'ils tentaient de prendre le parti de la victime (Bellon et al., 2021; Pikas, 2002). Troisièmement, « les intimidateurs souhaitent sortir du *mobbing* » (Bellon et al., 2021, p.29). En effet, les harceleurs ne présentent pas nécessairement plus d'aisance dans leur classe que leurs victimes. Ils seraient même traversés par un sentiment d'insécurité et de malaise, voire de culpabilité (Pikas, 2002). Quatrièmement, « moralisation, remontrances ou appels à l'empathie se révèlent sans effets » (Bellon et al., 2021, p.29). Par conséquent, les intervenants de la méthode Pikas sont formés à agir avec bienveillance et à adopter une posture « non blâmante » (Rigby & Griffiths, 2011). Cette attitude a pour effet de déstabiliser l'intimidateur présumé, qui s'attendait à se faire réprimander. Finalement, « la juste posture est celle du diplomate » (Bellon et al., 2021, p.29) ; l'intervenant, bien qu'incarnant une figure d'autorité, fait part de diplomatie (Pikas, 2002). Il permet à chacun des protagonistes de sortir durablement de la situation de harcèlement sans qu'aucun n'ait le sentiment d'avoir été traité injustement (Bellon et al., 2021). En résumé, selon le point de vue adopté par Anatol Pikas et repris par Bellon et ses collaborateurs (2021), l'intervenant suppose que les harceleurs sont capables de changer leur attitude et leur fait donc confiance pour mettre fin à la situation de harcèlement.

B. Christina Salmivalli

La méthode de la préoccupation partagée se base sur les travaux de Christina Salmivalli, professeure de psychologie en Finlande (Bellon & Gardette, 2011). Tout comme pour Anatol Pikas, selon Salmivalli, le harcèlement scolaire est un phénomène de groupe. Son apport principal réside dans l'importance de prendre en compte le rôle des témoins (Bellon & Gardette, 2011 ; Salmivalli, 1999, 2014). En effet, l'intimidation a souvent lieu en présence des pairs et le meneur agit rarement lorsqu'il est seul avec la victime (Salmivalli, 1999). Or, le maintien d'une situation de harcèlement est d'autant plus probable que ses comportements sont renforcés par des rires ou des encouragements et que la victime est peu défendue (Salmivalli, 2014).

Dans ses travaux, Salmivalli a exposé trois positions pouvant être adoptées par les témoins de harcèlement scolaire (Bellon & Gardette, 2011 ; Salmivalli, 2014) :

- Les *supporteurs* : les élèves qui deviennent les associés du harceleur ou le soutiennent en riant, en l'encourageant ou en se rassemblant autour de lui.
- Les *outsiders* : les élèves qui ne se positionnent pas clairement face au harcèlement. Ils n'adhèrent pas nécessairement au harcèlement mais ils n'interviennent pas.
- Les *défenseurs* : les élèves qui défendent la victime.

Selon Salmivalli (1999), entre 25 et 30 % des témoins ont une position d'*outsider*, tandis que la position de *défenseur* est la plus rare (Galand, 2021). Pourtant, c'est justement le fait de condamner publiquement les faits de harcèlement qui a le plus d'impact sur leur réduction (Salmivalli et al., 2011). Par conséquent, d'après Salmivalli, la meilleure façon de faire cesser le harcèlement scolaire est d'agir sur le comportement de ceux qui restent spectateurs, c'est-à-dire de faire réagir les *outsiders* et les *supporters* pour faire en sorte qu'ils deviennent des *défenseurs* (Bellon & Gardette, 2011 ; Salmivalli, 1999). Ainsi privé de tout spectateur s'amusant de son comportement, le harceleur cessera ses agissements (Bellon & Gardette, 2011).

- **La théorie de la dominance sociale**

Les apports de Salmivalli découlent de son intérêt pour la théorie de la dominance sociale. Cette théorie suggère qu'il existe un mécanisme par lequel les individus légitiment l'inégalité entre les groupes sociaux et le traitement différentiel qui en découle. Le harcèlement serait alors l'expression comportementale de l'adhésion à la hiérarchie sociale (Goodboy et al., 2016). Plus que l'expression de l'adhésion à l'inégalité entre groupes sociaux, les comportements de harcèlement scolaire seraient un moyen efficace d'atteindre un haut niveau de dominance sociale, mais uniquement s'ils sont renforcés par les pairs (Reijntjes et al., 2013). C'est sur ce principe que se base Salmivalli lorsqu'elle avance que le meilleur moyen de mettre fin au comportement du harceleur est de faire en sorte que le groupe cesse de lui porter intérêt, et donc d'alimenter la dominance sociale (Reijntjes et al., 2013 ; Tolmatcheff et al., 2019).

1.2. But de la méthode

D'après Anatol Pikas, les méthodes basées sur la sanction du harceleur sont infructueuses, voire dommageables. La méthode Pikas se veut au contraire « non blâmante » (Rigby & Griffiths, 2011). Elle cherche, via la médiation d'un adulte, à démanteler la dynamique de groupe à la base du harcèlement (Pikas, 2002). De plus, elle vise à faire émerger chez les élèves

intimideurs un sentiment d'inquiétude partagée face aux conséquences du harcèlement sur la victime (Bellon et al., 2021 ; Bellon & Gardette, 2011 ; Pikas, 2002), c'est-à-dire à développer leur empathie et à les rendre plus conscients du rôle qu'ils ont à jouer (Salmivalli, 2014). Par la suite, cette méthode vise à augmenter l'efficacité des élèves à défendre la victime en les poussant à rechercher une solution commune (Bellon & Gardette, 2011 ; Salmivalli, 2014).

En ce qui concerne la victime, les rencontres avec elle ont pour but de restaurer son estime d'elle-même et de faire en sorte qu'elle se sente en sécurité dans son école. Cette méthode vise à parvenir à ce que l'élève cible se sente soulagé et ne craigne plus de se rendre à l'école. Concrètement, la dernière étape de l'accompagnement consiste à s'assurer que si les faits de harcèlement reprenaient, la victime se tournera à nouveau vers l'équipe (Bellon et al., 2021).

1.3. Plan d'action

La *Shared Concern method (SCm)*, initialement proposée par Anatol Pikas, comprend un plan d'action qui comporte cinq étapes (Pikas, 2002 ; Rigby & Griffiths, 2018) :

1. Plusieurs rencontres individuelles ayant pour but de laisser l'occasion à chacun d'expliquer ce qui s'est passé sont réalisées entre un adulte médiateur et les intimideurs, sans jamais les pointer en tant que harceleur. Le médiateur tente alors de faire naître chez les intimidateurs un sentiment de préoccupation partagée en renforçant chacune de leur proposition pertinente. Dès lors, ils recherchent ensemble des solutions constructives permettant d'améliorer la situation de l'élève cible.
2. Rencontre individuelle entre l'adulte médiateur et l'élève cible : immédiatement après les entretiens avec les personnes soupçonnées de harcèlement, le médiateur rencontre la victime et écoute son point de vue. Il lui demande quelles sont les solutions qu'elle trouve constructives parmi celles proposées par le groupe.
3. Réunions entre le médiateur et les élèves auteurs de harcèlement en vue de préparer la rencontre au sommet : le médiateur rappelle les propositions faites et félicite les intimidateurs d'avoir apporté des tentatives sincères d'améliorer la situation.
4. Rencontre au sommet entre tous les élèves impliqués dans la situation de harcèlement ainsi que l'intervenant et la victime : on assure à la victime qu'elle ne subira plus de harcèlement.
5. Suivi des résultats : l'intervenant continue d'assurer un suivi avec la victime et avec les intimidateurs afin de garantir que la situation de harcèlement scolaire a véritablement cessé.

Le modèle d'Anatol Pikas est désormais recommandé par Jean-Pierre Bellon et Bertrand Gardette, sous réserve de quelques adaptations et enrichissements (Bellon & Gardette, 2011 ;

Bellon et al., 2021). Par exemple, selon Bellon et ses collaborateurs (2021), la rencontre des victimes telle que l'indique la méthode Pikas est parfois trop tardive. Pour remédier à cela, lors de leurs actions dans les écoles, ils ont décidé de rencontrer la victime en premier (Bellon et al., 2021 ; Quartier & Bellon, 2020). Cette première rencontre vise à apporter un soutien à la victime, la rassurer et lui demander quels sont les élèves qui ont participé aux brimades (Bellon & Quartier, 2020). En outre, Bellon et ses collaborateurs (2021) ont développé davantage l'aide aux familles des victimes. Un autre point sur lequel ils insistent et qui n'avait pas été indiqué par Anatol Pikas est la temporalité de la méthode. D'après eux, il est essentiel que l'intervention s'effectue rapidement, c'est-à-dire dès qu'une situation de harcèlement scolaire est rapportée à un intervenant. Ensuite, afin d'augmenter leur efficacité, les entretiens avec les intimidateurs ne doivent pas durer plus de deux à trois minutes. Enfin, les entretiens avec les harceleurs ne doivent pas prendre place sur une durée qui dépasse deux semaines. Si les faits perdurent après cette durée, il faudra alors opter pour d'autres méthodes (Bellon et al., 2021).

1.4. Efficacité

Anatol Pikas n'a jamais évalué lui-même l'efficacité de la méthode qu'il propose (Senden & Galand, 2020). Cependant, d'après Jean-Pierre Bellon et Bertrand Gardette (2011), la méthode de la préoccupation partagée est l'une des plus abouties dans la lutte contre le harcèlement scolaire. Jean-Pierre Bellon avance que les principales études internationales au sujet de cette méthode ont mis en évidence une efficacité de 80 % (Bellon, 2021 ; Bellon & Quartier, 2020). Il cite particulièrement une enquête réalisée par l'académie de Versailles en 2019, qui aurait montré un taux de résolution de 82 % des 719 situations traitées (Bellon et al., 2021 ; Bellon & Quartier, 2020). Néanmoins, nous ne disposons pas d'informations sur la manière dont cette enquête a été réalisée. De plus, nous avons constaté deux biais principaux dans les études menées afin de déterminer l'efficacité de la méthode de la préoccupation partagée :

Premièrement, les échantillons utilisés sont souvent trop petits que pour pouvoir affirmer un effet significatif de la méthode de la préoccupation partagée. En effet, Bellon et ses collaborateurs (2021) soulignent les résultats prometteurs obtenus par deux études (Smith et Sharp, 1994 ; Duncan, 1996, cités par Bellon et al., 2021). Cependant, ces études ont obtenu des taux de résolution respectifs de seulement 3 cas sur 4 et 34 cas sur 38. Des résultats encourageants ont également été obtenus dans une étude menée en Australie par Rigby et Griffiths (2011). Toutefois, à nouveau, l'échantillon utilisé était de petite taille, avec un taux de résolution de 15 cas sur 17.

Deuxièmement, Bellon et ses collaborateurs ne nous indiquent pas si les deux études qu'ils citent ont utilisé le point de vue des praticiens ou celui des élèves victimes de harcèlement pour déterminer l'efficacité de cette méthode. Or, cela nous semble constituer un souci méthodologique majeur étant donné les résultats obtenus par Wurf (2012). Dans son étude réalisée sur un échantillon de 545 élèves, Wurf a obtenu des retours positifs de la part des professeurs ayant mis en place la méthode de la préoccupation partagée dans les écoles. Cependant, les résultats basés sur l'avis des élèves n'ont pas permis de confirmer l'hypothèse selon laquelle cette méthode permettait de réduire les faits de harcèlement scolaire (Wurf, 2012). A contrario, malgré leur petit échantillon, Rigby et Griffiths (2011) ont eux aussi pris soin d'interroger tant les praticiens que les élèves et ont pu conclure que la méthode de la préoccupation partagée s'avère efficace.

1.5. Limites de la méthode

Tout d'abord, Emmanuelle Piquet remet en cause la méthode de la préoccupation partagée, car celle-ci se base sur le postulat sous-jacent que c'est uniquement un changement de comportement des enfants harceleurs qui permettra la cessation de la situation de harcèlement. Ainsi, selon Emmanuelle Piquet, ce type d'intervention ne cherche pas à mettre en valeur les ressources dont dispose l'enfant harcelé. Au contraire, elle accentue le fait qu'il doit faire appel à quelqu'un pour pouvoir régler sa situation (Piquet, 2017b, 2017a).

Ensuite, d'après Ken Rigby (2004) une des limites principales de la méthode de la préoccupation partagée est qu'elle implique que les enfants soient capables de partager le point de vue d'autrui, ce qui requiert un niveau de maturité cognitive que l'on ne trouve généralement pas chez les jeunes enfants. De plus, cette méthode ne peut être utilisée que dans le cas où le harcèlement est émis par un groupe (Rigby, 2014). Or, certaines situations de harcèlement ne relèvent pas de la dynamique de groupe mais d'individus seuls ayant un manque de considération pour les autres (Rigby, 2004).

2. LA METHODE SYSTEMIQUE ET STRATEGIQUE DE PALO ALTO

La Française Emmanuelle Piquet est diplômée en thérapie brève et stratégique (Piquet, 2020). Dans sa pratique clinique, elle a été confrontée à la souffrance des enfants et adolescents qui émanait souvent de leurs relations à l'école et avait un impact important sur leur vie. En 2008, elle a fondé les centres Chagrin Scolaire, qui font partie de l'association « À 180 degrés ». Ces centres regroupent différents psychopraticiens et autres intervenants qui visent à apaiser la

souffrance en milieu scolaire et dont la pratique se fonde sur les prémisses de l'École de Palo Alto (Piquet, 2021). Elle a finalement développé une méthode d'intervention basée sur les fondements théoriques de cette École ainsi que sur sa pratique clinique développée depuis une dizaine d'années au sein des centres Chagrin scolaire (Piquet, 2017a, 2021). Dès lors, elle continue à travailler sur la création d'outils visant à aider les enfants à trouver les ressources en eux pour parvenir à sortir de leur situation problématique (Piquet, 2020).

2.1. Fondements théoriques

A. L'École de Palo Alto

L'École de Palo Alto est un courant de pensée qui s'est développé dans les années soixante, suite aux travaux théoriques de Gregory Bateson (Vidal & Garcia-Rivera, 2014 ; Watzlawick et al., 1975). L'une des idées principales de l'École de Palo Alto est que ce n'est pas une personne qui crée un problème, mais plutôt le système et les interactions qui en découlent. Ainsi, les praticiens de l'École de Palo Alto proposent de soigner le système relationnel en essayant de modifier les interactions qui s'y jouent plutôt que de soigner la personne elle-même (Vidal & Garcia-Rivera, 2014).

- **Le problème, c'est la solution**

L'École de Palo Alto part de la constatation que, souvent, une personne qui fait face à un problème met en place des comportements ayant pour effet d'empirer le problème. La personne continue alors de tenter de résoudre le problème en « faisant plus de la même chose » (Watzlawick et al., 1975, p.49), c'est-à-dire en maintenant ses comportements infructueux. Cette tentative de solution provoque une exacerbation du problème. Par conséquent, l'un des apports principaux de l'École de Palo Alto est que « le problème, c'est la solution » (Watzlawick et al., 1975, p.49). En d'autres mots, ce qui pose problème est en fait la tentative de solution mise en place par l'individu.

- **Les changements**

Un autre apport de l'École de Palo Alto est la notion de changements. Lorsqu'un individu fait face à un problème, il existe deux types de changements possibles. Les changements de type 1 fonctionnent à court terme, mais conduisent à une adaptation du système sans pour autant changer le problème. Par contre, les changements de type 2 permettent une modification de la structure du système à long terme (Vidal & Garcia-Rivera, 2014 ; Watzlawick et al., 1975).

En pratique, les thérapeutes de l'École de Palo Alto utilisent cette base théorique pour proposer aux patients d'explorer les tentatives de solutions qu'ils ont mises en place pour faire face à un problème. Souvent, toutes ces tentatives relèvent du bon sens (Aïm & Kahn, 2012). Néanmoins, les tentatives rationnelles de solution mènent parfois à une aggravation du problème. Paradoxalement, selon l'École de Palo Alto, afin de produire un changement de type 2, il faut proposer une solution radicalement opposée à toutes celles qui ont été tentées (Aïm & Kahn, 2012 ; Vidal & Garcia-Rivera, 2014 ; Watzlawick et al., 1975).

B. Adaptations d'Emmanuelle Piquet

Dans sa pratique, Emmanuelle Piquet se base sur les prémisses théoriques de l'École de Palo Alto pour faire face aux situations de harcèlement scolaire. D'après elle, pour obtenir un changement de type 2, c'est-à-dire un changement à long terme, il faut réaliser un virage à 180 degrés par rapport aux tentatives de solutions déjà mises en place. Ainsi, il est préférable de réfléchir avec les jeunes à des stratégies permettant de contrer le harcèlement scolaire plutôt que d'opter pour une méthode fondée sur la moralisation du harcèlement (Piquet, 2017b).

De plus, pour étayer sa pratique, Emmanuelle Piquet se base sur le concept de schismogénèse complémentaire développé par Gregory Bateson en 1935 (Bateson, 1935). De manière simplifiée, ce concept fait référence aux situations dans lesquelles une personne adopte une position basse et se soumet à une autre qui prend alors une position haute (Piquet, 2017b ; Watzlawick et al., 1972). La relation complémentaire n'est pas imposée explicitement par l'un des individus mais est le résultat d'un accord implicite (Bateson, 1995 ; Watzlawick et al., 1972). Dans les situations de harcèlement scolaire, un élève qui souhaite être populaire tente de maintenir une position haute en élaborant des stratégies d'exclusion. Face à lui, l'enfant harcelé adopte une position complémentaire dans laquelle il perd espoir, a peur des représailles et prend une position de plus en plus basse. Cela a pour effet d'encourager l'élève en quête de popularité à continuer ses stratégies, renforçant l'escalade complémentaire et augmentant la souffrance de la victime (Piquet, 2017a).

En outre, l'intervention des adultes ne fait que renforcer cette schismogénèse complémentaire, car elle envoie implicitement au harceleur le message qu'il ne subira pas de conséquence de la part du harcelé. Ce message fait office d'accord tacite que le harceleur peut continuer sans compromettre sa popularité (Piquet, 2017a). La solution proposée par les adultes amplifie donc le problème ; nous retrouvons ici l'idée que « le problème, c'est la solution ». Il est sans compter que cette intervention diminue encore la position de l'enfant harcelé en lui montrant qu'il n'a

pas les compétences relationnelles pour régler la situation et confirme aux harceleurs que leur choix s'est porté sur une victime vulnérable (Piquet 2017a, 2017b). Ainsi, pour Emmanuelle Piquet, la différence à la source du harcèlement apparaît comme une vulnérabilité d'abord soupçonnée par le harceleur puis confirmée par le fait que l'enfant harcelé ne parvient pas à se défendre, ce qui mène alors à un cercle vicieux (Piquet, 2017b).

2.2. But de la méthode

Selon l'École de Palo Alto, le patient n'est pas la personne qui crée le problème mais bien la personne qui exprime le problème (Vidal & Garcia-Rivera, 2014). Ce courant de pensée ne cherche pas à trouver une victime ou un coupable mais propose d'aider celui qui est en demande d'un changement dans la relation (Piquet, 2017a). La méthode systémique et stratégique de Palo alto vise donc à aider la personne qui est le plus en souffrance dans la relation (Vidal & Garcia-Rivera, 2014). Or, d'après Emmanuelle Piquet, si l'on reprend le concept de schismogénèse complémentaire de Bateson (1935), la personne qui souffre le plus dans la relation est celle qui se trouve en position basse. Par conséquent, c'est avec cet individu qu'elle souhaite travailler. Dès lors, cette approche est complètement opposée aux stratégies proposées par la plupart des institutions actuelles et par la méthode Pikas (Hoch & Piquet, 2023 ; Piquet, 2017a).

En effet, la méthode proposée par les centres Chagrin Scolaire vise à donner des outils aux enfants harcelés afin qu'ils puissent modifier leurs interactions sociales, apprendre à se faire davantage respecter et donc à sortir de leur position de victime par leurs propres moyens (Piquet, 2017b). Plus concrètement, l'objectif est d'arriver à ce que les élèves cibles changent de posture et parviennent à riposter, notamment en utilisant l'autodérision, afin que l'élève harceleur cesse de gagner en popularité lorsqu'il s'en prend à eux. Finalement, cette méthode vise à outiller les enfants à long terme afin qu'ils puissent reprendre le contrôle sur la relation et réagir si la situation venait à recommencer (Piquet, 2020).

2.3. Plan d'action

En pratique, pour faire face aux situations de harcèlement scolaire, la méthode systémique et stratégique de Palo Alto nécessite la mise en œuvre de quatre grandes étapes (Piquet, 2017a) :

1. La première étape consiste à établir avec l'élève victime de harcèlement une liste de toutes les tentatives de régulation qu'il a déjà mises en place pour essayer de résoudre la situation de harcèlement mais qui n'ont pas fonctionné. Par exemple, répondre « arrête », fuir le

conflit, demander à un adulte de l'aider, demander pour changer d'école, faire semblant d'être malade, etc.

2. La seconde étape consiste à chercher et nommer un thème commun à toutes les tentatives de régulation qui se sont révélées infructueuses. Le plus souvent, ce thème peut se résumer à « arrête, mais continue, car il n'y aura pas de conséquence négative de ma part sur ta popularité » (Piquet, 2017b, p.8).
3. Une fois cela réalisé, l'étape suivante vise à réaliser un virage à 180 degrés par rapport à ce thème, c'est-à-dire à mettre en place des interventions qui sont diamétralement opposées à celles déjà réalisées. Concrètement, il faudra remplacer « arrête » par « continue, et contemple les conséquences négatives de ma part » (Piquet, 2017b, p.8).
4. Enfin, la dernière étape consiste en la mise en place d'une intervention concrète. Il convient de réaliser avec le jeune des flèches verbales qu'il pourra appliquer en situation et qui seront adaptées au contexte. Concrètement, chaque flèche doit être une façon d'acquiescer aux critiques. Les flèches doivent être lancées personnellement aux harceleurs en vue de répondre aux attaques les plus fréquemment émises. Un exemple consisterait à répondre « Oui je suis moche » puis à parvenir à rendre ridicule le comportement du harceleur, qui cesse alors de gagner en popularité (Piquet, 2020).

2.4. Efficacité

D'après Emmanuelle Piquet, la thérapie brève et stratégique présente un pourcentage d'échec de 15 % si on ne prend en considération que les enfants qui ont fait la demande explicite de venir en consultation (Piquet, 2017b). De plus, Emmanuelle Piquet (2017a) a réalisé une enquête au sujet de l'impact de la thérapie brève sur les situations de harcèlement. Cette enquête comprenait 21 élèves âgés de 6 à 15 ans ayant déclaré vivre une situation de harcèlement sévère à très sévère. Les résultats ont montré que 15 des 19 élèves ayant utilisé leurs flèches ont vu leur situation de harcèlement cesser. Parmi les quatre autres élèves ayant utilisé leurs flèches, trois ont déclaré que leur situation s'était atténuée mais n'avait pas été résolue. Cependant, un élève a utilisé ses flèches mais le harcèlement a continué avec d'autres élèves. En plus de ces résultats prometteurs, un changement plus global dans le comportement affectif et social de leur enfant a été déclaré par 15 parents d'enfants et adolescents ayant utilisé leurs flèches verbales. Néanmoins, il nous paraît important de souligner que sur les 21 questionnaires, 14 ont été remplis par l'enfant victime de harcèlement et sept ont été remplis par le parent de l'enfant (Piquet, 2017a). Ceci représente un souci méthodologique de taille car, selon nous, l'efficacité d'une méthode d'intervention doit être évaluée auprès de la victime et non de son entourage ou

d'une personne extérieure. Enfin, un autre biais méthodologique de cette étude est qu'elle a été réalisée par Emmanuelle Piquet, qui a évalué elle-même l'efficacité de sa propre méthode, ce qui pose question au niveau des résultats. En effet, selon nous, l'efficacité d'une méthode devrait être évaluée par une personne n'ayant aucun lien avec la création de cette méthode.

Concernant l'efficacité de la thérapie systémique et stratégique sans tenir compte du motif de consultation, Baiverlin et ses collaborateurs (2021) ont réalisé une étude dans laquelle ils ont questionné les impressions de 110 clients ayant bénéficié de protocoles complets de thérapie brève. Cette étude a été réalisée en collaboration avec l'équipe des centres Chagrin Scolaire. Ainsi, la moitié de l'échantillon consultait pour un motif de souffrance scolaire. Les résultats ont montré que, quels que soient la patientèle et le motif de consultation, 66,7 % des personnes se disaient très satisfaites de la thérapie. De plus, trois mois après la fin de la thérapie, les patients décrivaient leur problème comme significativement moins important que juste après la thérapie, montrant une efficacité à court et moyen terme de la thérapie brève. Cependant, à nouveau, le principal souci méthodologique de cette étude est que, alors que le thérapeute a surtout travaillé avec l'enfant, ce sont en fait les parents qui ont complété l'enquête de satisfaction (Baiverlin et al., 2021).

Nous pouvons tirer deux grandes conclusions suite à notre recherche de données sur l'efficacité de la méthode systémique et stratégique de Palo Alto pour faire face au harcèlement scolaire. Premièrement, le nombre d'études au sujet de cette méthode est trop faible pour affirmer fermement son efficacité en milieu scolaire. Deuxièmement, les deux études réalisées présentent des résultats basés en partie sur l'avis de personnes externes, tels que les parents.

2.5. Limites de la méthode

D'après Emmanuelle Piquet (2017a), les échecs de la mise en place de la thérapie systémique et stratégique peuvent être liés à plusieurs grandes raisons principales :

- L'enfant n'a pas osé utiliser les flèches confectionnées (Piquet, 2017a).
- La stratégie mise en place n'était pas convenablement ajustée à la situation et n'a donc pas été utilisée par l'enfant (Piquet, 2017b).
- La stratégie mise en place manquait de pertinence, ce qui a mené à une aggravation de la situation malgré l'utilisation correcte des flèches verbales (Piquet 2017b).
- Le harceleur a continué malgré la réplique de l'enfant qui n'était pas assez armé pour répondre et se retrouve donc à nouveau dans une relation complémentaire (Piquet, 2017a, 2017b).

- Les adultes gravitant autour de l'enfant ont continué à émettre des tentatives de résolution de la situation et ont donc alimenté la schismogénèse complémentaire (Piquet, 2017a, 2017b).

Ce constat met en évidence la nécessité de tenir compte de nombreux éléments afin de mettre en place des flèches verbales appropriées. Ainsi, il est nécessaire de bien préparer l'enfant aux différentes éventualités possibles en l'entraînant à réagir aux répliques possibles du harceleur (Piquet, 2017b, 2020). Cela est d'autant plus important que l'on sait que la limite principale de cette méthode d'intervention réside dans le fait qu'elle ne peut bien souvent être utilisée qu'une seule fois. En effet, il est fréquent que l'enfant perde confiance lorsque la stratégie qu'il a tenté de mettre en place n'a pas mené à une résolution de la situation (Piquet, 2017b).

Certains auteurs émettent d'autres limites à la méthode proposée par Emmanuelle Piquet. Pour Rigby et Griffiths, ce type d'approche de renforcement de la victime ne peut être utilisée que dans les formes d'intimidation verbale de faible intensité et lorsque le déséquilibre de pouvoir entre l'auteur et la victime est faible (Rigby & Griffiths, 2011, 2018). Galand (2021) considère quant à lui que les élèves victimes de harcèlement font déjà tout ce qu'ils peuvent pour s'en sortir. Ainsi, même en renforçant les compétences des victimes, il n'est pas certain qu'elles puissent parvenir à modifier leur situation (Galand, 2021). Enfin, pour Bellon et ses collaborateurs (2021), miser uniquement sur le changement de réaction de la victime, comme le promeut Piquet, pourrait avoir un effet néfaste. Il faudrait d'abord que la victime retrouve un sentiment de sécurité avant qu'un travail sur sa posture ne puisse démarrer (Bellon et al., 2021).

3. CHAPITRE 2 : CONCLUSION

Dans ce second chapitre, nous avons parcouru la littérature scientifique au sujet de la méthode de la préoccupation partagée et de la méthode systémique et stratégique de Palo Alto. Nous nous sommes d'abord penchés sur les fondements théoriques de ces méthodes, puis sur leur but et sur leur plan d'action. Ensuite, nous nous sommes intéressés à l'efficacité et aux limites de ces deux méthodes d'intervention. Tant pour la méthode de la préoccupation partagée que pour la méthode de Palo Alto, nous sommes arrivés au constat qu'il existe un manque de données scientifiques sur l'efficacité de ces méthodes. Le peu d'études réalisées présentent des biais méthodologiques importants malgré leurs résultats encourageants. En effet, les échantillons utilisés sont trop petits pour généraliser l'efficacité de ces méthodes. Enfin, leur efficacité a souvent été évaluée sur base du point de vue de personnes externes.

OBJECTIF ET HYPOTHÈSES

1. OBJECTIF DE LA RECHERCHE

Dans le cadre de notre revue de la littérature, nous nous sommes penchés sur l'efficacité de deux méthodes d'intervention en cas de situation de harcèlement scolaire avérée : la méthode de la préoccupation partagée, ou Pikas, et la méthode systémique et stratégique de Palo Alto.

Les études réalisées au sujet de l'efficacité de la méthode de la préoccupation partagée ont rapporté des résultats encourageants. Cependant, elles présentent les soucis méthodologiques majeurs d'utiliser de petits échantillons et de se baser en partie sur le point de vue des praticiens qui ont mis en place cette méthode. Concernant la méthode systémique et stratégique de Palo Alto, les deux seules études réalisées à son sujet ont montré des résultats encourageants, mais présentent également de nombreux biais méthodologiques. En effet, ces deux études ont été réalisées sur des petits échantillons et présentent des résultats basés partiellement sur l'avis de personnes externes et non sur l'avis des victimes. De plus, l'une des deux études était menée par Emmanuelle Piquet elle-même, ce qui représente un potentiel souci méthodologique.

Partant de ces constats, notre objectif initial était d'apporter notre contribution à la recherche en comparant l'efficacité de la méthode de la préoccupation partagée à celle de la méthode systémique et stratégique. Nous souhaitons proposer une recherche basée sur le point de vue des élèves victimes de harcèlement, en tant que sujets porteurs d'un avis personnel et capables de s'exprimer. Cependant, nous avons éprouvé des difficultés pour recruter des participants ayant bénéficié de la méthode de la préoccupation partagée. Celles-ci sont explicitées plus en détail dans la partie recrutement. Par conséquent, nous avons été contraints de focaliser notre recherche sur l'efficacité de la méthode systémique et stratégique de Palo Alto.

2. HYPOTHESES

L'objectif de notre étude est d'évaluer l'efficacité de la méthode systémique et stratégique de Palo Alto. Pour cela, nous avons formulé quatre grandes hypothèses qui mesurent chaque concept à trois moments (avant l'intervention, un mois après la fin de l'intervention, et quatre mois après la fin de l'intervention).

- **Hypothèse 1 : La méthode systémique et stratégique de Palo Alto augmente significativement l'estime de soi du jeune un mois après la fin de l'intervention et cette augmentation perdure (jusqu'à quatre mois après la fin de l'intervention).**

La présence d'un lien entre le fait d'être victime de harcèlement à l'école et le fait de présenter une faible estime de soi a été mise en évidence par de nombreuses études (Rigby, 2003 ; Tsaousis, 2016). La méthode proposée par Emmanuelle Piquet vise à outiller les enfants victimes de harcèlement scolaire afin qu'ils puissent se sortir de cette situation par leurs propres moyens (Piquet, 2020). Par conséquent, nous émettons l'hypothèse que les jeunes bénéficiant de la méthode systémique et stratégique de Palo Alto verront leur estime de soi augmenter significativement suite à l'intervention.

- **Hypothèse 2 : La méthode systémique et stratégique de Palo Alto diminue significativement les symptômes dépressifs et les idées suicidaires du jeune un mois après la fin de l'intervention et cette diminution perdure (jusqu'à quatre mois après la fin de l'intervention).**

Le lien entre les affects dépressifs (Eyuboglu et al., 2021 ; Reijntjes et al., 2010 ; Rigby, 2003 ; Smith, 2016 ; Wolke & Lereya, 2015), les idées suicidaires (Bellon & Gardette, 2011 ; Rigby, 2003 ; Wolke & Lereya, 2015) et le fait d'être victime de harcèlement scolaire n'est plus à démontrer. Nous émettons donc l'hypothèse que la méthode de Palo Alto permet de diminuer significativement les symptômes dépressifs et les idées suicidaires du jeune.

- **Hypothèse 3 : La méthode systémique et stratégique de Palo Alto augmente significativement l'acceptation du jeune par ses pairs un mois après la fin de l'intervention et cette augmentation perdure (jusqu'à quatre mois après la fin de l'intervention).**

Une caractéristique du harcèlement scolaire est que la victime est souvent isolée (Bellon et al., 2021 ; Piquet, 2017b). De plus, de nombreuses études ont montré une association négative entre le fait d'être victime de harcèlement et l'acceptation par les pairs (Craig et al., 2016 ; Kochel et al., 2015). La méthode d'Emmanuelle Piquet vise à ce que le harceleur cesse de gagner en popularité lorsqu'il s'en prend à la victime (Piquet, 2017b). Il met alors un terme au harcèlement, ce qui permet à la victime de sortir de l'isolement. Nous émettons donc l'hypothèse que la méthode systémique et stratégique de Palo Alto augmente significativement l'acceptation de la victime par ses pairs.

- **Hypothèse 4 : La méthode systémique et stratégique de Palo Alto diminue significativement le sentiment de victimisation et le degré de souffrance du jeune un**

mois après la fin de l'intervention et cette diminution perdure (jusqu'à quatre mois après la fin de l'intervention).

Malgré leurs nombreuses limites, les deux études qui évaluent l'efficacité de la méthode systémique et stratégique de Palo Alto montrent des résultats encourageants sur l'arrêt du harcèlement. En effet, dans l'étude qu'elle a réalisée, Emmanuelle Piquet (2017b) a obtenu un taux de résolution de 15 situations sur 19. L'étude réalisée par Baiverlin et ses collaborateurs (2021) sur un échantillon composé de 54 sujets consultant pour un motif de souffrance scolaire a, quant à elle, montré un taux de résolution de 66,7 %. Par conséquent, nous émettons l'hypothèse que la méthode systémique et stratégique de Palo Alto permet une diminution significative du sentiment de victimisation et du degré de souffrance du jeune.

MÉTHODOLOGIE

1. PROCEDURE

Afin d'évaluer l'efficacité de la méthode systémique et stratégique de Palo Alto, nous avons utilisé cinq échelles validées et une échelle de Likert allant de 0 à 10 portant sur le degré de souffrance. Concrètement, nous avons réalisé un plan de recherche constitué de trois phases. Premièrement, avant l'intervention, lorsque le professionnel rencontrait une situation de harcèlement scolaire, il remplissait avec la victime un questionnaire de prétest comprenant les échelles de victimisation, d'acceptation par les pairs, d'estime de soi, de dépression, de degré de souffrance et d'idéations suicidaires. Deuxièmement, un mois après la fin de l'intervention, nous rencontrons le jeune afin de lui faire passer un premier post-test contenant les mêmes échelles. Troisièmement, quatre mois après la fin de l'intervention, nous organisons une dernière rencontre avec le jeune afin de réaliser un second post-test comprenant à nouveau les six mêmes échelles.

Outre ces six échelles, à chacun des trois moments de passation, des questions ouvertes ont été posées à l'élève afin de mieux comprendre sa situation et d'approfondir ses réponses aux échelles quantitatives. Plus précisément, avant l'intervention, le professionnel demandait au jeune s'il avait parlé de ce qu'il vivait à l'école avec ses parents et discutait avec lui de ce qu'il avait déjà tenté de mettre en place lorsqu'il était embêté par d'autres élèves. Enfin, lorsque nous rencontrons le jeune un mois et quatre mois après la fin l'intervention, nous réalisons un entretien semi-structuré. Les questions posées portaient sur l'évolution de la situation du jeune, la satisfaction du jeune par rapport à la prise en charge, les raisons principales du changement et sur le fait que le jeune ait à nouveau rencontré des problèmes du même type ou non.

Pour les questionnaires réalisés un mois et quatre mois après la fin de l'intervention, nous décomptons les périodes de vacances scolaires. Ainsi, les durées d'un mois et de quatre mois correspondent au temps réellement passé par l'élève au sein de l'école.

2. OUTILS

2.1. Échelle d'estime de soi

L'échelle d'estime de soi de Rosenberg, mise au point en 1965, contient dix items (Vallieres & Vallerand, 1990). Cinq items sont présentés sous forme positive (exemple : « Je pense que j'ai autant d'importance que les autres »), tandis que les cinq autres sont présentés sous forme négative (exemple : « J'ai l'impression de ne pas avoir beaucoup de raisons d'être fier de moi »). Les réponses sont cotées sur une échelle de Likert en quatre points et permettent d'obtenir un indice d'estime de soi se situant entre 10 et 40. Plus cet indice est haut, plus l'estime de soi est élevée (Guillon & Crocq, 2004) : inférieur à 31 = estime de soi faible ; inférieur à 25 = estime de soi très faible. Enfin, cette échelle est un instrument d'évaluation valide (Guillon & Crocq, 2004 ; Vallieres & Vallerand, 1990) et une fidèle (Vallieres & Vallerand, 1990). Elle montre en effet une consistance interne élevée ($\alpha = 0,81$) chez les filles et chez les garçons (Chabrol et al., 2004).

2.2. Échelle de dépression

La version française de la « *Center for Epidemiological Studies - Depression* » (CES-D) a été mise au point par Fuhrer et Rouillon en 1989 (Fuhrer & Rouillon, 1989). Cette échelle est une échelle d'autoévaluation de la dépression. Elle comporte vingt items (exemple : « J'ai été heureux ») évaluant la fréquence de symptômes dépressifs durant la semaine écoulée. Les réponses sont cotées sur une échelle de Likert en quatre points qui permet d'obtenir un score situé entre 0 et 60 (Chabrol et al., 2004). Rushton et al. (2002, cités par Chabrol et al., 2004) ont établi des scores seuils permettant de classer les adolescents en trois catégories : inférieur à 16 = symptomatologie dépressive minime ; entre 16 et 23 = symptomatologie dépressive légère ; supérieur ou égal à 24 = symptomatologie dépressive modérée à sévère. Enfin, les études réalisées ont montré un alpha de Cronbach allant de 0,82 (Lewinsohn et al., 1997) à 0,85 (Radloff, 1977), donc une consistance interne élevée.

2.3. Échelle d'idéations suicidaires

Garrison et ses collaborateurs ont proposé en 1991 d'ajouter trois items additionnels à la CES-D permettant de mesurer la fréquence des idéations suicidaires durant la semaine qui vient de se

passer. Ces trois items sont : « J'ai eu l'impression que la vie ne mérite pas d'être vécue », « J'ai eu envie de me faire du mal » et « J'ai eu envie de me suicider » (Garrison et al., 1991). La même échelle de Likert que pour le CES-D est utilisée pour répondre à ces items et permet d'obtenir un score situé entre 0 et 9. Enfin, la consistance interne de l'échelle d'idéation suicidaire est élevée ($\alpha = 0,84$) (Chabrol et al., 2007).

2.4. Échelle d'acceptation par les pairs

L'échelle d'acceptation par les pairs a été mise au point en 2009 par Galand, Dernoncourt et Mirzabekiantz (cités par Galand & Hospel, 2015). Elle évalue le degré d'acceptation du jeune par ses pairs sur base de son propre ressenti. Cette échelle se compose de six items auxquels l'élève fournit une réponse sur une échelle de Likert en cinq points. Parmi ces items, nous retrouvons trois items inversés dont par exemple « Je me sens exclu(e) par certains élèves ». Cette échelle permet d'obtenir un score situé entre 0 et 24. Plus le score obtenu est élevé, plus l'acceptation par les pairs est élevée. Enfin, elle présente un alpha de Cronbach élevé ($\alpha = 0,727$) (Galand et al., 2011).

2.5. Échelle de victimisation

L'échelle de victimisation de Galand et Hospel a été mise au point en 2015 et évalue la fréquence à laquelle l'élève s'estime être victime de faits de harcèlement scolaire (Galand & Hospel, 2015). Cette échelle contient quinze items auxquels l'élève doit répondre sous forme d'échelle de Likert en cinq points. Elle permet d'obtenir un score situé entre 0 et 60. Plus le score obtenu est élevé, plus le sentiment de victimisation est élevé. Les items font référence à quatre formes de harcèlement : physique (exemple : « Il arrive que d'autres élèves fassent exprès de me pousser »), verbal, (exemple : « Il arrive que d'autres élèves se moquent de moi »), relationnel (exemple : « Il arrive que d'autres élèves racontent des choses méchantes sur moi »), et matériel (exemple : « Il arrive que d'autres élèves m'obligent à leur donner quelque chose qui m'appartient »). Cette échelle présente un alpha de Cronbach de 0,83, donc une consistance interne élevée (Galand et al., 2014b ; Galand & Hospel, 2015).

2.6. Échelle de degré de souffrance

Notre recherche s'intéressant tout particulièrement au ressenti des élèves victimes de harcèlement scolaire, nous avons décidé d'inclure un item complémentaire visant à évaluer leur degré de souffrance : « Sur une échelle de 0 à 10, à quel point ressens-tu de la souffrance à l'école pour le moment ? », (0 = aucune souffrance / 10 = grande souffrance).

3. ÉCHANTILLON

La présente étude a reçu un accord préalable auprès du Comité d'Éthique de la Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation de l'Université de Liège. Après avoir examiné la taille des échantillons utilisés dans les études déjà réalisées, nous souhaitions initialement rencontrer une quarantaine d'enfants victime de harcèlement scolaire, dont vingt bénéficiant de la méthode systémique et stratégique de Palo alto et vingt bénéficiant de la méthode de la préoccupation partagée.

Concernant les situations de harcèlement scolaire, les critères d'inclusion que nous avons utilisés sont les critères d'intentionnalité, de répétition et de disproportion des forces. En termes d'année scolaire, nous souhaitions rencontrer des élèves inscrits entre la quatrième primaire et la troisième secondaire. Nous nous attendions donc à rencontrer des enfants ayant entre neuf et quinze ans. Enfin, nous souhaitions dans l'idéal obtenir un échantillon contenant le même nombre de filles que de garçons.

Concernant les professionnels, nous étions soucieux de nous assurer qu'ils avaient réalisé une solide formation à l'une des deux méthodes que nous comparions. En effet, sur le terrain, nous nous sommes rendu compte que certains professionnels disaient utiliser l'une ou l'autre méthode d'intervention sans avoir suivi une formation, alors qu'ils avaient simplement écouté une conférence ou lu un livre sur le sujet. Par conséquent, nous nous sommes renseignés auprès des organismes principaux de formation à la méthode de la préoccupation partagée et à la méthode systémique et stratégique de Palo Alto afin de connaître leurs recommandations en termes de formation des professionnels à leur méthode. Pour la méthode de la préoccupation partagée, le Centre Resis recommande que les professionnels aient bénéficié d'une formation de minimum deux jours. Pour la méthode de Palo Alto, une formation d'une durée de quatre jours ainsi que six jours de supervision sont recommandés par l'ASBL Bref.

4. RECRUTEMENT

Afin de recruter nos participants, nous souhaitions dans un premier temps recruter des professionnels formés à chacune des deux méthodes afin qu'ils proposent à l'élève de participer à notre recherche à chaque fois qu'ils mettaient en place une intervention. Nous avons donc pris contact avec de nombreux professionnels formés à la méthode de la préoccupation partagée et à la méthode systémique et stratégique de Palo Alto. De plus, pour faciliter l'accès à notre population, nous avons réalisé notre stage de second master au sein d'un centre P.M.S. dans lequel travaille une psychologue formée à ces deux méthodes.

Concrètement, lorsque le professionnel rencontrait un élève victime de harcèlement scolaire et scolarisé entre la première et la troisième secondaire, il lui proposait de participer à notre étude en parcourant avec lui un formulaire d'information et de consentement (cf. Annexe 1). Si le jeune était d'accord de participer, il signait alors le formulaire. Concernant les élèves scolarisés entre la quatrième et la sixième primaire, il était prévu de fournir une lettre d'information (cf. Annexe 2) et un formulaire de consentement (cf. Annexe 3) aux parents. Toutefois, nous n'avons finalement recruté aucun élève scolarisé à l'école primaire.

Dans un premier temps, plusieurs professionnels formés à chacune des deux méthodes ont accepté de participer à notre recherche. Nous avons rapidement reçu les premiers questionnaires complétés par les élèves de la part de professionnels formés à la méthode stratégique et systémique de Palo Alto. Néanmoins, arrivé au mois de janvier 2023, aucun professionnel formé à la méthode de la préoccupation partagée n'avait complété les questionnaires.

Cela s'explique par le fait que, sur le terrain, nous n'avons trouvé que peu de professionnels formés à cette méthode d'intervention. De plus, plusieurs professionnels ont refusé de participer à notre recherche car ils avaient trop de travail et n'avaient pas assez de temps à nous accorder. Par ailleurs, de nombreux professionnels formés à la méthode de la préoccupation partagée ne l'utilisaient pas dans leur pratique, car elle est souvent trop compliquée à mettre en place. En effet, certains professionnels sont les seuls formés à cette méthode dans l'établissement dans lequel ils exercent. Or, sa mise en place demande une collaboration avec le chef d'établissement scolaire afin de s'accorder sur l'utilisation d'une méthode non punitive. En outre, parmi les professionnels formés à la méthode de la préoccupation partagée qui avaient initialement accepté de participer à notre recherche, la plupart ne sont pas revenus vers nous. Nous avons donc essayé de les contacter afin de discuter avec eux des difficultés qu'ils rencontraient. Une partie des professionnels ne nous a pas répondu, tandis que d'autres nous ont expliqué qu'ils n'avaient pas eu à traiter de situation de harcèlement scolaire. Enfin, certains professionnels avaient oublié de proposer le premier questionnaire à l'élève avant de commencer l'intervention. Par conséquent, dans le courant du mois de février 2023, nous avons décidé de focaliser notre recherche uniquement sur l'efficacité de la méthode systémique et stratégique de Palo Alto.

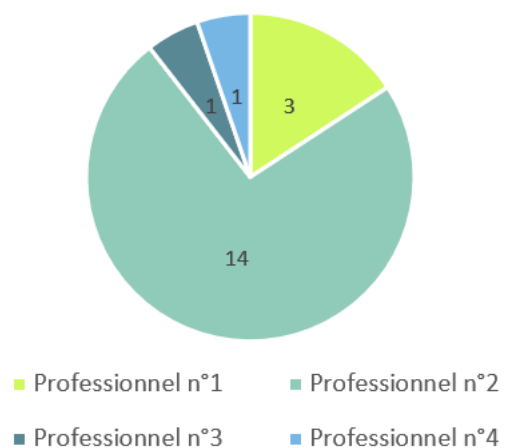
Au fur et à mesure que nous avançons dans notre procédure de recrutement, nous nous sommes rendu compte que nous ne parviendrons pas à inclure tous les questionnaires de post-test après quatre mois dans notre étude. En effet, les derniers élèves ayant été recrutés durant le mois de

janvier 2023, leur troisième questionnaire devait être complété entre les mois de juillet et septembre, ce qui ne nous paraissait pas réalisable pour clôturer notre étude à temps. Nous avons donc été contraints de stopper notre étude à la fin du mois de juin, même si nous n'avons pas reçu tous les derniers questionnaires.

Nous avons initialement recruté 20 participants. Néanmoins, nous avons dû retirer un participant de notre recherche, car il a changé d'école une semaine après la fin de l'intervention et nous ne sommes pas parvenus à le recontacter pour la passation du second questionnaire. Finalement, nous avons recruté 19 participants, dont 11 (57.89 %) seulement ont complété les trois questionnaires. En effet, un participant a changé d'école entre le post-test à un mois et le post-test à quatre mois et n'a pas souhaité compléter le dernier questionnaire. Quant aux sept autres participants, leurs questionnaires post-quatre mois devaient être complétés trop tardivement que pour pouvoir être inclus dans notre étude. Ces aléas font malheureusement partie des difficultés inhérentes à une recherche longitudinale.

Les participants ont été recrutés via cinq écoles et quatre professionnels. Deux professionnels étaient psychologues, tandis qu'un était éducateur et un était professeur. Le nombre de situations prises en charge par chacun des professionnels est présenté dans la figure 1. Enfin, les professionnels qui ont accepté de participer à notre étude ont tous les quatre été formés à la méthode systémique et stratégique de Palo Alto pendant une durée d'au moins un an.

Figure 1. Nombre de situations prises en charge par chaque professionnel



5. METHODES D'ANALYSE

Afin de tester nos hypothèses, nous avons réalisé des analyses des données qualitatives et quantitatives visant à comparer les résultats obtenus aux différentes échelles lors des trois moments de passation. La méthodologie que nous avons utilisée est une méthodologie mixte complémentaire avec une importance primaire pour les données quantitatives et une importance secondaire pour les données qualitatives. Plus précisément, l'objectif des analyses des données qualitatives était d'approfondir les résultats obtenus aux analyses des données quantitatives.

Les questionnaires ayant été remplis sous format papier, nous avons d'abord encodé les données anonymisées dans un fichier Excel. Les données ont ensuite été traitées et analysées au moyen des logiciels SAS et Jamovi.

RÉSULTATS

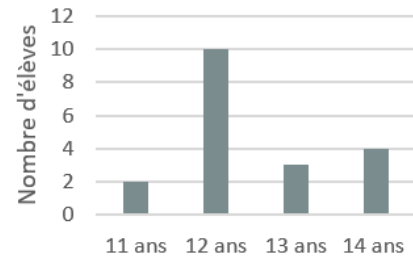
CHAPITRE 1 : ANALYSES DES DONNEES QUANTITATIVES

1. DONNEES DESCRIPTIVES

Notre échantillon comprend 19 participants. Il est composé de 10 filles (52.63 %) et 9 garçons (47.37 %). La moyenne d'âge est de 12.47 ans ($ET = 0.96$).

La répartition des âges des élèves est présentée dans la figure 2. Tous les enfants de notre échantillon sont scolarisés dans l'enseignement secondaire ordinaire. Parmi les enfants, 14 (73.68 %) sont en 1^{ère} année secondaire, 4 (21.05%) sont en 2^{ème} année secondaire et 1 (5.26 %) est en 3^{ème} secondaire.

Figure 2. Répartition des âges



Lors de la passation du premier questionnaire, nous avons demandé aux élèves d'estimer depuis combien de temps ils vivaient une situation difficile à l'école et par combien d'élèves ils étaient harcelés. Ces données sont reprises respectivement dans les figures 3 et 4. Enfin, les scores moyens obtenus par les enfants aux six échelles et aux trois moments sont présentés dans le tableau 1. Pour rappel, seulement 11 enfants (57.89 %) ont complété le troisième questionnaire (quatre mois après l'intervention).

Figure 3. Durée des situations

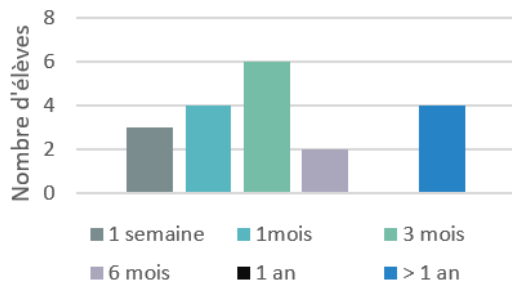


Figure 4. Nombre de harceleurs

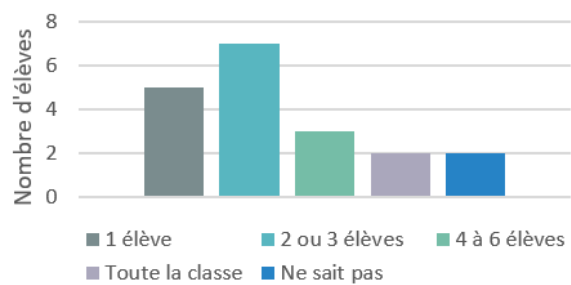


Tableau 1. Scores moyens, écarts-types, minimums et maximums aux six échelles aux trois moments

	Estime de soi	Dépression	Idéations suicidaires	Acceptation par les pairs	Victimisation	Degré de souffrance
Avant l'intervention (N=19)	M=26.47	M=32.53	M=1.16	M=10.47	M=16.89	M=7.79
	ET=7.31	ET=11.7	ET=2.09	ET=5.85	ET=10.33	ET=1.32
	Min=13	Min=9	Min=0	Min=2	Min=3	Min=5
	Max=40	Max=57	Max=7	Max=23	Max=43	Max=10
Un mois après l'intervention (N=19)	M=31.42	M=13.95	M=0.47	M=13.21	M=6.47	M=2.37
	ET=4.86	ET=9.93	ET=1.43	ET=6.8	ET=6.83	ET=1.8
	Min=22	Min=0	Min=0	Min=2	Min=0	Min=0
	Max=40	Max=36	Max=6	Max=24	Max=28	Max=6
Quatre mois après l'intervention (N=11)	M=30.36	M=16.18	M=0.45	M=11.91	M=8.55	M=2
	ET=4.76	ET=11.81	ET=1.51	ET=6.01	ET=10.56	ET=2.14
	Min=22	Min=3	Min=0	Min=3	Min=0	Min=0
	Max=38	Max=43	Max=5	Max=20	Max=36	Max=7

2. ANALYSES GENERALES

Afin de répondre à nos hypothèses, nous avons dans un premier temps testé la normalité des données au moyen du test de Shapiro-Wilk (cf. Annexe 4.1). Toutes les données sont normalement distribuées à l'exception de :

- **Avant l'intervention** : idées suicidaires ($W = .6380, p < .0001$), degré de souffrance ($W = .8694, p = .0141$)
- **Un mois après l'intervention** : idées suicidaires ($W = .3904, p < .0001$), sentiment de victimisation ($W = .7903, p < .0008$)
- **Quatre mois après l'intervention** : idées suicidaires ($W = .3450, p < .0001$), sentiment de victimisation ($W = .7738, p = .0043$), degré de souffrance ($W = .7870, p = .0063$)

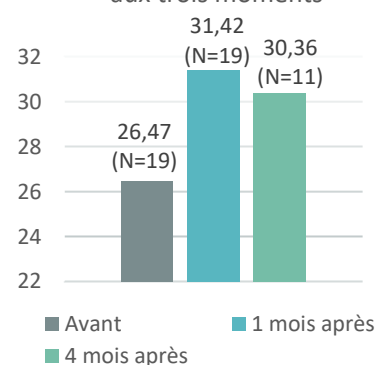
Dans un second temps, nous avons testé la condition de sphéricité, qui s'est avérée être respectée pour toutes les variables. Les ANOVAs étant résistantes à la non-normalité des données, nous avons réalisé des ANOVAs à mesures répétées sur l'ensemble des données. Enfin, nous avons réalisé des tests t pour échantillons pairés et des tests de Wilcoxon visant à comparer deux à deux les scores aux six échelles avant l'intervention, un mois après l'intervention et quatre mois après l'intervention (cf. Annexe 4.2, Annexe 4.3 et Annexe 4.4).

2.1. Hypothèse 1 : Augmentation de l'estime de soi

L'ANOVA à mesures répétées a permis de mettre en évidence une évolution significative de l'estime de soi au cours du temps ($F(2,20) = 5.49, p = .0125$).

De plus, le test t de Student pour échantillons pairés a montré une augmentation significative de l'estime de soi entre le prétest et le post-test un mois après l'intervention ($t(18) = -4.5, p = .0003, d$ de Cohen = -1.03), ainsi qu'entre le prétest et le post-test quatre mois après l'intervention ($t(10) = -2.67, p = .0234, d$ de Cohen = -0.81). En outre, il n'existe pas de différence significative entre l'estime de soi au post-test après un mois et l'estime de soi au post-test après quatre mois ($t(10) = -0.31, p = .7608, d$ de Cohen = -0.09).

Figure 5. Scores moyens à l'échelle d'estime de soi aux trois moments



Enfin, comme nous le remarquons dans la figure 5, la moyenne des scores à l'échelle d'estime de soi est passée d'une estime de soi faible lors du prétest ($M = 26.47$) à une estime de soi dans la moyenne lors du post-test après un mois ($M = 31.42$). Par contre, l'estime de soi est légèrement en dessous de la moyenne lors du post-test après quatre mois ($M = 30.36$).

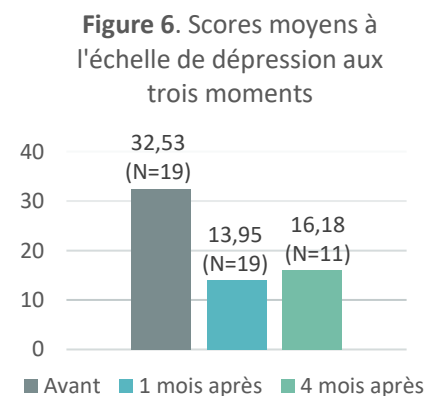
En conclusion, nous observons que la méthode systémique et stratégique de Palo Alto augmente significativement l'estime de soi du jeune un mois après l'intervention et que cette augmentation perdure (jusqu'à quatre mois après la fin de l'intervention).

2.2. Hypothèse 2 : Diminution des symptômes dépressifs et des idéations suicidaires

• Diminution des symptômes dépressifs

L'ANOVA à mesures répétées a permis de mettre en évidence une évolution significative des symptômes dépressifs au cours du temps ($F(2,20) = 10.71, p = .0007$). De plus, le test t de Student pour échantillons pairés a montré une diminution significative des symptômes dépressifs entre le prétest et le post-test un mois après l'intervention ($t(18) = 5.99, p < .0001, d$ de Cohen = 1.38) ainsi qu'entre le prétest et le post-test quatre mois après l'intervention ($t(10) = 3.51, p = .0056, d$ de Cohen = 1.06). En outre, il n'existe pas de différence significative entre les symptômes dépressifs au post-test après un mois et les symptômes dépressifs au post-test après quatre mois ($t(10) = -0.25, p = .8053, d$ de Cohen = -0.08).

Enfin, comme nous le remarquons dans la figure 6, la moyenne des scores à l'échelle de dépression est passée d'une symptomatologie dépressive modérée à sévère lors du prétest ($M = 32.53$) à une symptomatologie dépressive minimale lors du post-test après un mois ($M = 13.95$). Par contre, nous observons une symptomatologie dépressive légère lors du post-test après quatre mois ($M = 16.18$).



En conclusion, nous observons que la méthode systémique et stratégique de Palo Alto diminue significativement les symptômes dépressifs du jeune un mois après l'intervention et que cette diminution perdure (jusqu'à quatre mois après la fin de l'intervention).

• Diminution des idées suicidaires

La figure 7 présente les scores moyens à l'échelle d'idéations suicidaires aux trois moments de passation. L'ANOVA à mesures répétées n'a pas permis de mettre en évidence une évolution significative des idées suicidaires au cours du temps ($F(2,20) = 0.55, p = .5866$). De plus, le test de Wilcoxon pour échantillons pairés n'a pas montré de différence significative des idées suicidaires des jeunes entre le prétest et le post-test un mois après l'intervention ($S = -7, p = .2813, r_{rb} = .50$), ni entre le prétest et le post-test quatre mois après l'intervention ($S = -1.5,$

$p = .75$, $r_{rb} = .50$). En outre, il n'existe pas de différence significative entre les idées suicidaires au post-test après un mois et les idées suicidaires au post-test après quatre mois ($S = -1.5$, $p = .50$, $r_{rb} = 1$).

En conclusion, nous ne pouvons pas affirmer que la méthode systémique et stratégique de Palo Alto diminue significativement les idées suicidaires du jeune un mois après l'intervention, ni quatre mois après l'intervention.

2.3. Hypothèse 3 : Augmentation de l'acceptation par les pairs

La figure 8 présente les scores moyens à l'échelle d'acceptation par les pairs aux trois moments de passation. L'ANOVA à mesures répétées n'a pas permis de mettre en évidence une évolution significative de l'acceptation par les pairs au cours du temps ($F(2,20) = 0.17$, $p = .8456$). De plus, le test t de Student n'a pas montré de différence significative de l'acceptation par les pairs des jeunes entre le prétest et le post-test un mois après l'intervention ($t(18) = -1.6$, $p = .1268$, d de Cohen = -0.37), ni entre le prétest et le post-test quatre mois après l'intervention ($t(10) = -0.57$, $p = .5819$, d de Cohen = -0.17). En outre, il n'existe pas de différence significative entre l'acceptation par les pairs au post-test après un mois et l'acceptation par les pairs au post-test après quatre mois ($t(10) = -0.17$, $p = .8711$, d de Cohen = -0.05).

En conclusion, nous ne pouvons pas affirmer que la méthode systémique et stratégique de Palo Alto augmente significativement l'acceptation par les pairs du jeune un mois après l'intervention, ni quatre mois après l'intervention.

2.4. Hypothèse 4 : Diminution du sentiment de victimisation et du degré de souffrance

• Diminution du sentiment de victimisation

La figure 9 présente les scores moyens à l'échelle de victimisation aux trois moments de passation. L'ANOVA à mesures répétées a permis de mettre en évidence une évolution significative du sentiment de victimisation au cours du temps ($F(2,20) = 4.59$, $p = .0228$). De plus, le test de Wilcoxon pour échantillon pairés a montré une diminution significative du

Figure 7. Scores moyens à l'échelle d'idéations suicidaires aux trois moments

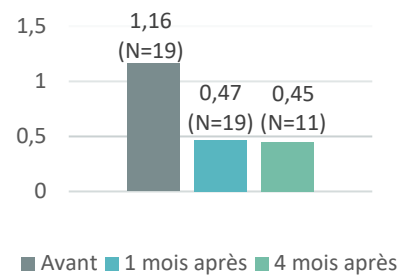
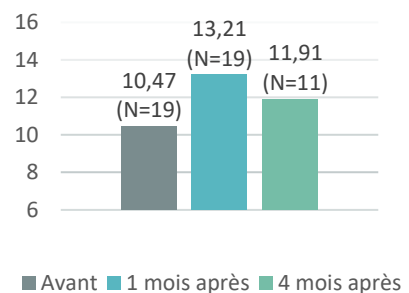
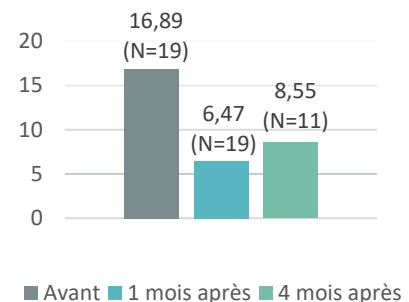


Figure 8. Scores moyens à l'échelle d'acceptation par les pairs aux trois moments



sentiment de victimisation des jeunes entre le prétest et le post-test un mois après l'intervention ($S = -75, p < .0001, r_{rb} = .98$) ainsi qu'entre le prétest et le post-test quatre mois après l'intervention ($S = -22.5, p = .0449, r_{rb} = .68$). En outre, il n'existe pas de différence significative entre le sentiment de victimisation au post-test après un mois et le sentiment de victimisation au post-test après quatre mois ($S = -1.5, p = .8867, r_{rb} = .07$).

Figure 9. Scores moyens à l'échelle de victimisation aux trois moments

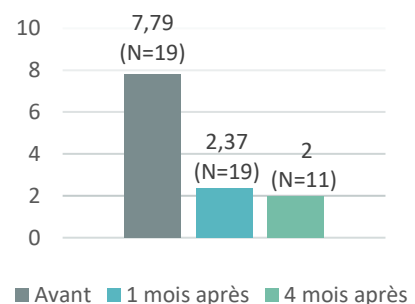


En conclusion, nous observons que la méthode systémique et stratégique de Palo Alto diminue significativement le sentiment de victimisation du jeune un mois après l'intervention et que cette diminution perdure (jusqu'à quatre mois après la fin de l'intervention).

- **Diminution du degré de souffrance**

La figure 10 présente les scores moyens à l'échelle de degré de souffrance aux trois moments de passation. L'ANOVA à mesures répétées a permis de mettre en évidence une évolution significative du degré de souffrance au cours du temps ($F(2,20) = 61.99, p < .0001$). De plus, le test de Wilcoxon pour échantillons appariés a montré une diminution significative du degré de souffrance entre le prétest et le post-test un mois après l'intervention ($S = -95, p < .0001, r_{rb} = 1$) ainsi qu'entre le prétest et le post-test quatre mois après l'intervention ($S = -33, p = .001, r_{rb} = 1$). En outre, il n'existe pas de différence significative entre le degré de souffrance au post-test après un mois et le degré de souffrance au post-test après quatre mois ($S = -9, p = .2734, r_{rb} = .50$).

Figure 10. Scores moyens à l'échelle de degré de souffrance aux trois moments



En conclusion, nous observons que la méthode systémique et stratégique de Palo Alto diminue significativement le degré de souffrance du jeune un mois après l'intervention et que cette diminution perdure (jusqu'à quatre mois après la fin de l'intervention).

2.5. Conclusion

Afin d'aider à la compréhension des résultats à nos hypothèses principales, nous avons réalisé un tableau récapitulatif reprenant les résultats obtenus pour chaque échelle (Tableau 2).

Tableau 2. Résultats aux hypothèses principales

Hypothèses	Échelles	ANOVAs à mesures répétées	Tests t de Student et tests de Wilcoxon pour échantillons pairés		
			Prétest VS post-test à 1 mois	Prétest VS post-test à 4 mois	Post-test à 1 mois VS post-test à 4 mois
Hypothèse 1	Estime de soi	F(2,20) = 5.49 p = .0125*	t(18) = -4.5 p = .0003***	t(10) = -2.67 p = .0234*	t(10) = -0.31 p = .7608
Hypothèse 2	Dépression	F(2,20) = 10.71 P = .0007***	t(18) = 5.99 p < .0001***	t(10) = 3.51 p = .0056**	t(10) = -0.25 p = .8053
	Idéations suicidaires	F(2,20) = 0.55 p = .5866	S = -7 p = .2813	S = -1.5 p = .75	S = -1.5 p = .05
Hypothèse 3	Acceptation par les pairs	F(2,20) = 0.17 p = .8456	t(18) = -1.6 p = .1268	t(10) = -0.57 p = .5819	t(10) = -0.17 p = .8711
Hypothèse 4	Victimisation	F(2,20) = 4.59 P = .0228*	S = -75 p < .0001***	S = -22.5 p = .0449*	S = -1.5 p = .8867
	Degré de souffrance	F(2,20) = 61.99 p < .0001***	S = -95 p < .0001***	S = -33 p = .001**	S = -9 p = .2734

*p<.05, ** p<.01,*** p<.001

3. ANALYSES COMPLEMENTAIRES

3.1. Puissance et taille de l'effet

Les tests t de Student et de Wilcoxon n'ont pas montré de différence significative entre les scores au prétest et au post-test un mois après l'intervention pour les échelles d'idéations suicidaires et d'acceptation par les pairs. Concernant l'acceptation par les pairs, la taille de l'effet obtenue étant de 0.37, les tests réalisés n'ont qu'une puissance de .33. Cela signifie que notre étude n'a que 33 % de chance de mettre en évidence une différence significative en utilisant 19 sujets. Or, pour obtenir une puissance de .90 avec une telle taille de l'effet, il nous aurait fallu recruter 79 participants.

3.2. Liens entre les scores aux six échelles

Afin de mettre en évidence les liens qui unissent les scores aux différentes échelles, nous avons réalisé des matrices de corrélations entre les scores aux six échelles entre elles avant l'intervention (cf. Annexe 4.5), un mois après l'intervention (cf. Tableau 3) et quatre mois après l'intervention (cf. Annexe 4.6). Nous avons également pris en compte le nombre de harceleurs et la durée de la situation de harcèlement.

- **Avant l'intervention**

Avant l'intervention, le test de corrélation de Spearman (cf. Annexe 4.5) a permis d'observer un lien négatif significatif entre les scores à l'échelle d'estime de soi et ceux à l'échelle de dépression ($r_s(19) = -.6144, p = .0051$), d'idéations suicidaires ($r_s(19) = -.7967, p < .0001$) et de degré de souffrance ($r_s(19) = -.6672, p = .0018$). De plus, nous observons un lien positif significatif entre les scores à l'échelle de dépression et les scores aux échelles d'idéations

suicidaires ($r_s(19) = .6753, p = .0015$) et de degré de souffrance ($r_s(19) = .6691, p = .0017$). En outre, un lien positif significatif est observé entre les scores à l'échelle d'idéations suicidaires et les scores à l'échelle de degré de souffrance ($r_s(19) = .5235, p = .0214$).

Enfin, dans le but d'approfondir les liens entre les scores au prétest et l'évolution du degré de souffrance, nous avons créé une variable qui correspond à la différence de degré de souffrance entre le prétest et le post-test un mois après l'intervention. Ainsi, le test de corrélation de Spearman a permis de mettre en évidence un lien positif significatif entre l'estime de soi avant l'intervention et l'amélioration du degré de souffrance entre le prétest et le post-test à un mois ($r_s(19) = .5123, p = .0249$). Par ailleurs, un lien négatif significatif est observé entre l'amélioration du degré de souffrance et les scores à l'échelle de dépression ($r_s(19) = -.5371, p = .0177$) et d'idéations suicidaires ($r_s(19) = -.4663, p = .0442$) avant l'intervention.

- **Un mois après l'intervention**

Un mois après l'intervention, le test de corrélation de Spearman a permis de mettre en évidence de nombreux liens significatifs (cf. Tableau 3).

Tableau 3. Corrélations de Spearman entre les scores aux six échelles un mois après l'intervention

	Durée du harcèlement	Sentiment de victimisation	Acceptation par les pairs	Estime de soi	Dépression	Idéations suicidaires	Degré de souffrance
Nombre de harceleurs	$r_s = -.0192$ $p = .9416$ N = 17	$r_s = .1755$ $p = .5005$ N = 17	$r_s = -.3355$ $p = .1881$ N = 17	$r_s = -.3289$ $p = .1973$ N = 17	$r_s = .5960$ $p = .0116^*$ N = 17	$r_s = .16501$ $p = .5268$ N = 17	$r_s = .2051$ $p = .4297$ N = 17
Durée du harcèlement	1.0000 N = 19	$r_s = .2389$ $p = .3245$ N = 19	$r_s = -.2515$ $p = .2989$ N = 19	$r_s = -.1321$ $p = .5898$ N = 19	$r_s = .2084$ $p = .3920$ N = 19	$r_s = -.0439$ $p = .8581$ N = 19	$r_s = .4863$ $p = .0348^*$ N = 19
Sentiment de victimisation		1.0000 N = 19	$r_s = -.4688$ $p = .0429^*$ N = 19	$r_s = -.0753$ $p = .7593$ N = 19	$r_s = .5747$ $p = .0101^*$ N = 19	$r_s = .2279$ $p = .3481$ N = 19	$r_s = .7355$ $p = .0003^{***}$ N = 1919
Acceptation par les pairs			1.0000 N = 19	$r_s = .1792$ $p = .4630$ N = 19	$r_s = -.5935$ $p = .0074^{**}$ N = 19	$r_s = -.1640$ $p = .5023$ N = 19	$r_s = -.4828$ $p = .0363^*$ N = 19
Estime de soi				1.0000 N = 19	$r_s = -.5002$ $p = .0292^*$ N = 19	$r_s = -.1941$ $p = .4259$ N = 19	$r_s = -.0525$ $p = .8311$ N = 19
Dépression					1.0000 N = 19	$r_s = .3891$ $p = .0997$ N = 19	$r_s = .6127$ $p = .0053^{**}$ N = 19
Idéations suicidaires						1.0000 N = 19	$r_s = .3339$ $p = .1624$ N = 19

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

- **Quatre mois après l'intervention**

Quatre mois après l'intervention, le test de corrélation de Spearman (cf. Annexe 4.6) a permis d'observer un lien négatif significatif entre la durée du harcèlement et les scores à l'échelle de dépression ($r_s(17) = -.6718, p = .0236$). De plus, nous observons un lien négatif significatif

entre les scores à l'échelle de victimisation et ceux à l'échelle d'acceptation par les pairs ($r_s(11) = -.9108, p < .0001$). En outre, il existe un lien positif significatif entre les scores à l'échelle de victimisation et ceux aux échelles de dépression ($r_s(11) = .7477, p = .0082$) et de degré de souffrance ($r_s(11) = .6662, p = .0252$). Enfin, des liens négatifs significatifs sont observés entre les scores à l'échelle d'acceptation par les pairs et ceux à l'échelle de dépression ($r_s(11) = -.6515, p = .0299$) et de degré de souffrance ($r_s(11) = -.7958, p = .0034$).

En conclusion, nous remarquons que certains liens persistent à plusieurs moments :

- **Avant et après un mois** : liens significatifs entre les scores à l'échelle de dépression et ceux à l'échelle d'estime de soi et de degré de souffrance.
- **Après un mois et après quatre mois** :
 - Liens significatifs entre les scores à l'échelle d'acceptation par les pairs et ceux aux échelles de victimisation, de dépression et de degré de souffrance.
 - Liens significatifs entre les scores à l'échelle de victimisation et ceux aux échelles de dépression et de degré de souffrance.

3.3. Liens prédictifs entre les scores aux six échelles

L'analyse des matrices de corrélations de Spearman ayant mis en évidence plusieurs liens significatifs entre les scores aux différentes échelles, nous avons réalisé des régressions afin d'approfondir la nature de ces liens.

- **Avant l'intervention**

Nous observons que les scores à l'échelle d'estime de soi prédisent significativement les scores à l'échelle de dépression ($F(1,17) = 18.37, R^2 = .5194, R^2 \text{ ajusté} = .4911, B = -1.1527, p = .0005$), d'idéations suicidaires ($F(1,17) = 21.01, R^2 = .5527, R^2 \text{ ajusté} = .5264, B = -0.2123, p = .0003$) et de degré de souffrance ($F(1,17) = 13.04, R^2 = .4340, R^2 \text{ ajusté} = .4008, B = -0.1185, p = .0022$). Par ailleurs, les scores à l'échelle de dépression prédisent significativement les scores à l'échelle d'idéations suicidaires ($F(1,17) = 16.88, R^2 = .4983, R^2 \text{ ajusté} = .4688, B = 0.1261, p = .0007$). Nous remarquons également que les scores à l'échelle de degré de souffrance prédisent significativement les scores à l'échelle de dépression ($F(1,17) = 13.19, R^2 = .4369, R^2 \text{ ajusté} = .4038, B = 5.877, p = .0021$) et à l'échelle d'idéations suicidaires ($F(1,17) = 6.24, R^2 = .2685, R^2 \text{ ajusté} = .2255, B = 0.8226, p = .0230$).

Enfin, les analyses de régression ont montré que l'estime de soi avant l'intervention est un prédicteur significatif de l'évolution du degré de souffrance ($F(1,17) = 6.13, R^2 = .2649$,

R^2 ajusté = .2216, $B = 0.1452$, $p = .0242$). Nous remarquons également que les symptômes dépressifs avant l'intervention ($F(1,17) = 8.7$, $R^2 = .3386$, R^2 ajusté = .2997, $B = -0.1027$, $p = .0090$) et les idéations suicidaires avant l'intervention ($F(1,17) = 7.41$, $R^2 = .303$, R^2 ajusté = .2625, $B = -0.5442$, $p = .0145$) sont des prédicteurs significatifs de l'évolution du degré de souffrance.

- **Un mois après l'intervention**

Les analyses de régression mettent en évidence que le nombre de harceleurs prédit significativement les scores à l'échelle de dépression un mois après l'intervention ($F(1,17) = 5.08$, $R^2 = .2529$, R^2 ajusté = .2031, $B = 5.1754$, $p = .0396$). Cependant, nous ne pouvons pas affirmer que la durée du harcèlement prédit significativement les scores à l'échelle de degré de souffrance un mois après l'intervention ($F(1,17) = 2.67$, $R^2 = .1357$, R^2 ajusté = .0848, $B = 0.3861$, $p = .1207$). De plus, nous ne pouvons pas affirmer que les scores à l'échelle de victimisation prédisent significativement les scores à l'échelle d'acceptation par les pairs ($F(1,17) = 4.38$, $R^2 = .2048$, R^2 ajusté = .1581, $B = -0.4506$, $p = .0517$), de dépression ($F(1,17) = 3.26$, $R^2 = .1609$, R^2 ajusté = .1116, $B = 0.5836$, $p = .0887$) et de degré de souffrance ($F(1,17) = 3.34$, $R^2 = .1641$, R^2 ajusté = .1150, $B = 0.1069$, $p = .0853$).

En outre, les scores à l'échelle d'acceptation par les pairs prédisent significativement les scores à l'échelle de dépression ($F(1,17) = 6.96$, $R^2 = .2906$, R^2 ajusté = .2489, $B = -0.7878$, $p = .0172$). Néanmoins, nous ne pouvons pas affirmer que les scores à l'échelle d'acceptation par les pairs prédisent significativement les scores à l'échelle de degré de souffrance ($F(1,17) = 3.01$, $R^2 = .1505$, R^2 ajusté = .1005, $B = -0.1028$, $p = .1008$). Enfin, tout comme nous l'avons observé avant l'intervention, les scores à l'échelle d'estime de soi ($F(1,17) = 4.87$, $R^2 = .2226$, R^2 ajusté = .1768, $B = -0.9646$, $p = .0414$) et de degré de souffrance ($F(1,17) = 5.70$, $R^2 = .2511$, R^2 ajusté = .2071, $B = 2.7622$, $p = .0288$) sont tous les deux des prédicteurs significatifs des scores à l'échelle de dépression.

- **Quatre mois après l'intervention**

Les analyses de régression mettent en évidence que les scores à l'échelle d'acceptation par les pairs prédisent significativement les scores à l'échelle de victimisation ($F(1,9) = 13.94$, $R^2 = .6077$, R^2 ajusté = .5641, $B = -1.3700$, $p = .0047$). Toutefois, nous ne pouvons pas affirmer que les scores à l'échelle de victimisation prédisent significativement les scores à l'échelle de dépression ($F(1,9) = 4.01$, $R^2 = .3082$, R^2 ajusté = .2313, $B = 0.6207$, $p = .0763$) et de degré de souffrance ($F(1,9) = 1.11$, $R^2 = .1097$, R^2 ajusté = .0108, $B = 0.0673$, $p = .3198$). Enfin, les

scores à l'échelle d'acceptation par les pairs prédisent significativement les scores à l'échelle de dépression ($F(1,9) = 8.54, R^2 = .4868, R^2 \text{ ajusté} = .4298, B = -1.3710, p = .0170$) et à l'échelle de degré de souffrance ($F(1,9) = 10.72, R^2 = .5436, R^2 \text{ ajusté} = .5436, B = -0.2632, p = .0096$).

En conclusion, nous remarquons que certains liens prédictifs persistent à plusieurs moments :

- **Avant et après un mois** : les scores à l'échelle d'estime de soi et de degré de souffrance prédisent significativement les scores à l'échelle de dépression.
- **Après un mois et après quatre mois** : les scores à l'échelle d'acceptation par les pairs prédisent significativement les scores à l'échelle de dépression.

3.4. Prise en compte du genre

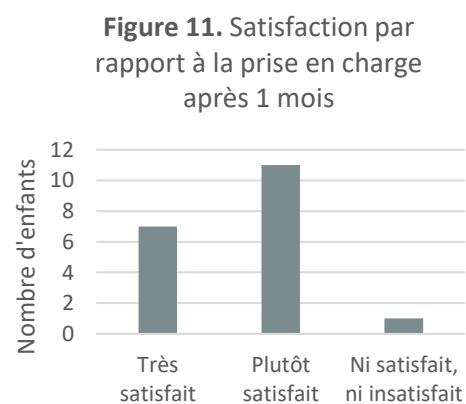
Nous souhaitons évaluer si les résultats obtenus à nos hypothèses principales étaient variables en fonction du genre des élèves. Par conséquent, dans un premier temps, nous avons calculé les moyennes et les écarts-types obtenus par les filles et les garçons à chacune des six échelles aux trois moments de passation (cf. Annexe 4.7). Ensuite, nous avons réalisé des ANOVAs mixtes afin de prendre en compte le genre. Nous avons préalablement testé la sphéricité, qui est respectée pour toutes les variables. Finalement, aucune des ANOVAs réalisées sur chacune des six échelles n'a montré d'effet principal significatif du genre, ni d'interaction significative entre le genre et le moment de passation (cf. Annexe 4.8). En d'autres mots, nous ne pouvons affirmer pour aucune des échelles qu'il existe une différence significative entre les scores obtenus par les filles et ceux obtenus par les garçons.

CHAPITRE 2 : ANALYSES DES DONNEES QUALITATIVES

1. SATISFACTION PAR RAPPORT A LA PRISE EN CHARGE

Lors de notre rencontre avec les élèves un mois après l'intervention, nous leur avons demandé s'ils étaient satisfaits de l'aide ou des conseils qu'ils avaient reçus par le professionnel qui avait réalisé la prise en charge. Le degré de satisfaction des élèves est présenté dans la figure 11.

Nous constatons que, mis à part un élève, tous les autres élèves étaient plutôt satisfaits et très satisfaits de la prise en charge qu'ils avaient reçue. Parmi les raisons évoquées, 10 élèves ont expliqué qu'ils avaient reçu de bons conseils, 4 élèves se sont sentis écoutés, 2 élèves ont reçu des



encouragements et 2 élèves ont trouvé que le fait de pouvoir parler et de se confier leur avait fait du bien. De plus, 1 élève a expliqué que l'intervenante l'avait aidé à avoir plus confiance en soi. En outre, 1 élève (**élève 2**) n'a pas eu besoin d'utiliser les conseils reçus. Enfin, 5 élèves ont répondu explicitement qu'ils avaient appliqué les conseils reçus et que cela avait fonctionné. Néanmoins, lorsque nous analysons les réponses plus en détail, nous remarquons que 15 élèves ont appliqué les conseils reçus. Plus précisément, 13 élèves ont utilisé des flèches verbales pour se défendre (cf. Tableau 4).

Concernant l'élève qui a répondu qu'il était « ni satisfait, ni insatisfait » de la prise en charge (**élève 19**), celle-ci a expliqué que l'intervenante lui avait donné de bons conseils, mais qu'elle appliquait déjà ceux-ci auparavant. Elle a ajouté qu'elle trouvait que l'intervenante était « trop centrée sur ses idées et sur son expérience ». Le profil de cette élève est présenté plus en détail dans la partie suivante.

2. ÉVOLUTION DE LA SITUATION

2.1. Un mois après l'intervention

Un mois après la fin de l'intervention, 12 élèves (63.16 %) ont expliqué que leur situation était totalement terminée, tandis que 7 élèves (36.84 %) ont expliqué que leur situation s'était améliorée mais n'était pas entièrement résolue. De plus, 16 élèves (84.21 %) ont trouvé que l'amélioration était due à l'aide que le professionnel leur avait fournie. A contrario, pour 3 des participants (15.79 %) l'amélioration de leur situation n'était pas due à l'aide de l'intervenant. Ces derniers, qui font tous les trois partie de ceux pour qui la situation était totalement terminée, attribuaient l'amélioration de leur situation à divers facteurs :

L'**élève 2** a décidé de lui-même d'arrêter de rester avec la personne qui le harcelait et cela a fonctionné. En effet, on observe chez cet élève, dont le score à l'échelle de victimisation était parmi les trois plus élevés avant l'intervention ($X = 30$), une forte diminution du sentiment de victimisation un mois après l'intervention ($X = 6$). Ses scores aux autres échelles ont également évolué positivement hormis son score à l'échelle d'acceptation par les pairs, qui a largement diminué entre le prétest ($X = 15$) et le post-test un mois après l'intervention ($X = 4$).

L'**élève 12** a expliqué que l'intervenante l'avait encouragée, mais que ce n'était pas grâce à cela que la situation s'était améliorée. Selon elle, la situation a évolué car une fille a été trouver ceux qui l'embêtaient pour leur dire que s'ils continuaient, elle irait trouver les éducateurs, donc ils ont eu peur. Cette évolution est perceptible à travers ses scores aux six échelles, qui ont tous évolué positivement. Pourtant, avant l'intervention, cette élève était parmi ceux ayant les scores

les plus élevés aux échelles d'idéations suicidaires ($X = 7$), de dépression ($X = 51$) et de degré de souffrance ($X = 10$). Elle faisait également partie des deux élèves ayant l'estime de soi la plus faible ($X = 15$).

L'**élève 19** a expliqué que l'amélioration de la situation était due à l'aide d'une fille de sa classe, qui était restée avec elle malgré le fait que les autres filles la rejetaient. Son score à l'échelle de victimisation a effectivement diminué entre le prétest ($X = 15$) et le post-test un mois après l'intervention ($X = 8$). Néanmoins, ses scores à l'échelle d'acceptation par les pairs se situent en dessous de la moyenne de ceux des autres élèves tant avant l'intervention ($X = 6$) qu'un mois après l'intervention ($X = 6$). Ses scores aux quatre autres échelles ont quant à eux évolué positivement.

2.2. Quatre mois après l'intervention

Quatre mois après la fin de l'intervention, 7 élèves (63.64 %) sur les 11 ayant répondu aux trois questionnaires ont trouvé que leur situation était totalement terminée. De plus, 2 élèves (18.18 %) ont expliqué que leur situation s'était améliorée mais n'était pas totalement terminée (**élèves 4 et 7**), et 2 élèves (18.18 %) ont trouvé que leur situation était restée la même (**élèves 3 et 11**). Enfin, tous les élèves qui trouvaient que leur situation s'était améliorée ou était terminée ont trouvé que l'amélioration de leur situation était due à l'aide de l'intervenant.

Par ailleurs, quatre mois après l'intervention, l'**élève 2**, qui trouvait après un mois que l'évolution de sa situation n'était pas due à l'aide de l'intervenant, a changé d'avis. En effet, après quatre mois, il attribue l'arrêt total de sa situation à l'aide de l'intervenant. Il explique que les conseils reçus l'ont tout de même aidé. Par ailleurs, son score à l'échelle d'acceptation par les pairs a augmenté entre le post-test après un mois ($X = 4$) et le post-test après quatre mois ($X = 14$).

De plus, nous constatons que 2 élèves pour qui la situation s'était améliorée un mois après l'intervention, sans être tout à fait terminée, ont expliqué quatre mois après l'intervention que leur situation était désormais totalement terminée. En revanche, 2 élèves pour qui la situation s'était améliorée un mois après l'intervention sans être totalement terminée ont expliqué quatre mois après l'intervention que leur situation était en fait restée la même qu'au départ. Parmi ces 2 élèves, l'**élève 3** a changé d'école entre le post-test à un mois et le post-test à quatre mois. Elle a expliqué que le harcèlement avait recommencé dans sa nouvelle école. Elle a tenté de répondre, mais cela n'a pas fonctionné. La seconde élève, l'**élève 11**, a expliqué que les mêmes élèves l'embêtaient de nouveau et qu'elle n'était pas parvenue à leur répondre.

3. RAISONS PRINCIPALES DU CHANGEMENT

Lors de la passation du deuxième questionnaire, un mois après l'intervention, nous avons demandé aux élèves à quelles raisons ils attribuaient l'évolution de leur situation. Ces raisons sont présentées dans le Tableau 4.

Tableau 4. Raisons principales du changement un mois après l'intervention

Nombre d'élèves (%)	Raisons évoquées
15 (78.95)	Application des conseils donnés par le professionnel (ne plus se laisser faire, ignorer, arrêter d'ignorer, se défendre, répondre aux attaques, répliquer...).
13 (68.42)	Utilisation des flèches verbales.
3 (15.79)	Changement de groupe d'amis/Le fait de s'être fait de nouveaux amis.
2 (10.53)	Le fait de se confier à quelqu'un leur a fait du bien.
2 (10.53)	Recevoir de l'aide d'un ami.
1 (5.26)	Les éducateurs et la direction ont été avertis et des sanctions ont été prises.
1 (5.26)	Changement d'école.
1 (5.26)	Sa propre volonté de ne plus se laisser faire.

Cette question nous a permis de constater que les deux élèves pour qui la situation était restée la même après quatre mois (**élèves 3 et 11**) avaient en fait utilisé leurs flèches dans un premier temps. Néanmoins, elles n'étaient pas parvenues à les réutiliser de manière efficace lorsqu'elles avaient à nouveau été confrontées à une situation de harcèlement. De plus, parmi les 6 élèves qui n'ont pas utilisé les flèches, nous retrouvons les 3 élèves ayant trouvé que l'amélioration de leur situation n'était pas due à l'aide de l'intervenant (**élèves 2, 12 et 19**). Par ailleurs, lorsque nous nous intéressons aux raisons pour lesquelles ces 6 élèves n'ont pas utilisé les flèches verbales, nous constatons que 5 élèves (**élèves 1, 2, 5, 14 et 19**) semblent avoir changé de posture, ce qui a été suffisant pour faire cesser le harcèlement. En outre, 2 élèves (**élèves 12 et 19**) ont été aidés par un ami.

4. NOUVEAUX PROBLEMES DU MEME TYPE

Lors de notre dernière rencontre avec les élèves, quatre mois après l'intervention, nous leur avons demandé s'ils avaient à nouveau rencontré des problèmes du même type depuis la fin de la prise en charge. Il s'est avéré que 3 élèves (27.27 %) sur les 11 (**élèves 3, 4 et 11**) ont rencontré de nouvelles difficultés du même type. Tous les trois ont répondu « Plutôt en désaccord » lorsque nous leur avons demandé s'ils avaient eu l'impression de pouvoir gérer ces difficultés de manière satisfaisante. Parmi eux, tous les trois ont tenté de répliquer mais cela n'a pas fonctionné. L'**élève 3** a expliqué éprouver des difficultés à savoir dans quelle situation elle devait utiliser les flèches et ce qu'elle devait répondre exactement. L'**élève 4** réplique parfois, mais la professionnelle lui avait en fait conseillé de ne pas répondre. Concernant l'**élève 11**, elle

a tenté de répliquer une fois, mais cela n'a pas été fructueux. Depuis lors, elle n'y croit plus, donc elle n'essaye plus de répliquer. Enfin, 2 élèves sur les 3 (**élèves 3 et 11**) sont retournés au centre PMS et 1 élève (**élève 3**) en a parlé à sa maman, qui a prévenu l'école. Il y a eu des sanctions, mais cela n'a rien changé.

Concernant les 8 élèves (72.73 %) qui n'avaient plus rencontré des difficultés de ce type, nous leur avons demandé comment ils feraient s'ils y étaient à nouveau confrontés. 7 élèves ont expliqué qu'ils tenteraient d'appliquer à nouveau les conseils de l'intervenant. Parmi eux, 5 essaieraient de répliquer et 5 essaieraient d'éviter ou d'ignorer. Par ailleurs, 3 élèves en parleraient à leurs parents. Ces derniers avaient en fait déjà tous les trois parlé de leur situation à leurs parents. En outre, 1 élève en parlerait à un adulte de l'école ou de la famille. Ce dernier n'avait jusqu'alors pas parlé de sa situation à ses parents. Enfin, 1 élève serait retourné voir l'intervenant et 1 élève aurait frappé.

5. PARENTS AU COURANT DE LA SITUATION

Lors de la passation du premier questionnaire, avant l'intervention, nous avons demandé aux élèves s'ils avaient ou non parlé à leurs parents de ce qu'ils vivaient à l'école. Sur les 19 enfants, 13 (68.42 %) avaient parlé de la situation qu'ils vivaient à l'école à leurs parents, tandis que 6 enfants (31.58 %) ne leur en avaient pas parlé. Afin d'étudier l'effet potentiel du fait de parler aux parents de la situation vécue à l'école sur les résultats précédemment obtenus, et après avoir testé la sphéricité de nos données, nous avons réalisé des ANOVAs mixtes en prenant en compte cette variable supplémentaire (cf. Annexe 4.9). Ces dernières ont mis en évidence un effet principal du fait de parler à ses parents pour l'échelle d'acceptation par les pairs ($F(1,9) = 10.34$, $p = .0106$) ainsi qu'une interaction significative entre le moment de passation et le fait de parler à ses parents pour l'échelle de degré de souffrance ($F(2,18) = 4.51$, $p = .0259$).

Plus précisément, les scores moyens à l'échelle d'acceptation par les pairs sont plus élevés aux trois moments chez les élèves n'ayant pas parlé à leurs parents de ce qu'ils vivaient à l'école par rapport à ceux qui leur en avaient parlé (cf. Annexe 4.10). De plus, la diminution du degré de souffrance au cours du temps est plus marquée chez les élèves n'ayant pas parlé à leurs parents de ce qu'ils vivaient à l'école par rapport à ceux qui leur en avaient parlé (cf. Annexe 4.10). Enfin, nous remarquons que la situation des 6 élèves n'ayant pas parlé à leurs parents de ce qu'ils vivaient à l'école était totalement terminée un mois après l'intervention. En outre, la situation des 5 élèves parmi les 6 ayant répondu aux trois questionnaires était également totalement terminée après quatre mois.

DISCUSSION

La présente recherche est née de la constatation qu'il existe un manque de données scientifiques sur l'efficacité de la méthode de la préoccupation partagée et de la méthode systémique et stratégique de Palo Alto. Ce mémoire avait donc pour objectif de comparer l'efficacité de ces deux méthodes d'intervention. Toutefois, nous avons été contraints de focaliser notre recherche sur l'efficacité de la méthode de Palo Alto. Pour mener à bien notre projet, nous avons récolté des données quantitatives et qualitatives. Dans cette partie, nous discuterons les résultats obtenus face à nos hypothèses principales. Nous tenterons également de proposer des pistes d'interprétation en mettant en lien nos résultats avec ceux issus de recherches scientifiques antérieures.

1. DISCUSSION DE L'HYPOTHESE 1 : ESTIME DE SOI

Les résultats obtenus nous permettent de confirmer l'hypothèse selon laquelle la méthode systémique et stratégique de Palo Alto augmente significativement l'estime de soi des jeunes un mois après l'intervention, et que cette augmentation perdure jusqu'à quatre mois après l'intervention. De plus, nous constatons que l'estime de soi est passée de la catégorie « faible » avant l'intervention à la catégorie « moyenne » un mois après l'intervention. Cependant, même si l'estime de soi est plus élevée qu'au départ, elle se situe à nouveau dans la catégorie « faible » quatre mois après l'intervention, mais elle est proche de la catégorie « moyenne ». Ces résultats rejoignent ceux de nombreuses autres études ayant démontré un lien entre le fait d'être victime de harcèlement scolaire et le fait de présenter une faible estime de soi (Balluerka et al., 2023; Galand et al., 2009 ; Guo et al., 2022). Il reste toutefois difficile d'établir le sens de cette relation (Tsaousis, 2016), et notre étude ne nous permet pas de nous positionner à ce sujet.

Par ailleurs, les résultats obtenus quatre mois après l'intervention nous ont quelque peu surpris. En effet, la méthode systémique et stratégique de Palo Alto vise à outiller les jeunes à long terme en les aidant à trouver les ressources en eux pour se défendre (Piquet, 2020). Nous nous attendions donc à ce que les scores à l'échelle d'estime de soi restent dans la catégorie « moyenne » quatre mois après l'intervention. Cependant, selon Olweus (1993, cité par Olweus, 1995), les personnes ayant été victimes de harcèlement scolaire tendent à présenter une moindre estime d'elles-mêmes, et ce même plusieurs années après les faits. Il ne faudrait par conséquent pas s'attendre à observer une augmentation exceptionnelle de l'estime de soi. Nous pouvons donc raisonnablement penser que la légère augmentation de l'estime de soi observée est suffisante pour démontrer l'efficacité de la méthode de Palo Alto.

Enfin, contrairement à ce que Rigby et Griffiths (2011, 2018) avaient avancé, la méthode systémique et stratégique de Palo Alto semble être efficace même pour les formes d'intimidations physiques et matérielles. Prenons l'exemple de l'**élève 9**, qui avait au départ les scores les plus élevés aux items portants sur l'intimidation physique et matérielle de l'échelle de victimisation. Outre ses scores à l'échelle de victimisation, qui ont diminué de manière colossale, il fait partie des trois élèves dont l'estime de soi a le plus augmenté entre le prétest et le post-test à un mois. Effectivement, il est passé d'une estime de soi très faible avant l'intervention (19) à une estime de soi faible un mois après (29), qui s'est stabilisée quatre mois après (29). Cet élève a utilisé les flèches verbales et a montré un changement de posture radical face à ces harceleurs. Il a expliqué se sentir plus confiant et avoir beaucoup moins peur, ce qui s'est nettement remarqué dans son attitude. Il a également expliqué savoir désormais comment se défendre. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que c'est le fait de donner les outils aux jeunes pour qu'ils puissent sortir de la situation de harcèlement par leurs propres moyens (Piquet, 2020) qui permet d'augmenter leur estime d'eux-mêmes.

2. DISCUSSION DE L'HYPOTHESE 2 : DEPRESSION ET IDEATIONS SUICIDAIRES

2.1. Dépression

Nous pouvons confirmer l'hypothèse selon laquelle la méthode de Palo Alto diminue significativement les symptômes dépressifs des jeunes un mois après l'intervention, et que cette diminution perdure jusqu'à quatre mois après l'intervention. Effectivement, les scores à l'échelle de dépression sont passés d'une symptomatologie dépressive modérée à sévère lors du prétest à une symptomatologie dépressive minime lors du post-test un mois après l'intervention. Une légère réaugmentation des scores après quatre mois (symptomatologie dépressive légère) est tout de même observée. L'ensemble de ces observations confirme les résultats obtenus par de nombreuses études ayant montré que le fait d'être victime de harcèlement scolaire est associé à la présence de symptômes dépressifs (Balluerka et al., 2023 ; Eyuboglu et al., 2021 ; Zhao & Yao, 2022).

Toutefois, notons que la légère augmentation de la moyenne des scores à l'échelle de dépression après quatre mois s'explique principalement par le score de l'**élève 3**, pour qui le harcèlement a recommencé et qui a augmenté de 19 points entre les deux post-tests. Malgré cela, en moyenne, les scores obtenus quatre mois après l'intervention ont tout de même diminué de moitié par rapport au prétest. Par ailleurs, avant l'intervention, les scores à l'échelle de dépression prédisent les scores à l'échelle d'idéations suicidaires. Il semblerait donc que les symptômes dépressifs puissent être un médiateur dans la relation entre le harcèlement scolaire

et les idéations suicidaires, ce qui rejoint d'autres résultats précédemment obtenus (Zhao & Yao, 2022). De plus, les analyses de régression ont montré que, tant avant l'intervention qu'un mois après l'intervention, les scores à l'échelle d'estime de soi prédisent les scores à l'échelle de dépression. Ces résultats corroborent ceux d'autres études ayant mis en évidence que l'estime de soi est un médiateur dans la relation entre le harcèlement scolaire et les symptômes dépressifs (Balluerka et al., 2023 ; Mullan et al., 2023). Par conséquent, nous émettons l'hypothèse que la méthode systémique et stratégique, en apprenant aux jeunes à modifier leurs interactions sociales et à se faire respecter (Piquet, 2017b), permet de diminuer les symptômes dépressifs des jeunes par le biais de son effet positif sur leur estime d'eux-mêmes.

2.2. Idéations suicidaires

Les données quantitatives ne permettent pas d'affirmer que la méthode systémique et stratégique de Palo Alto diminue significativement les idéations suicidaires des jeunes. Bien que les idéations suicidaires aient en moyenne légèrement diminué à la suite de l'intervention, elles restent globalement faibles tant avant qu'après la prise en charge. Ces résultats s'expliquent par le fait qu'un effet plancher a été observé pour cette échelle aux trois moments. En effet, avant l'intervention, seuls six élèves avaient des scores supérieurs à 0. Plus précisément, pour cinq élèves qui présentaient des idéations suicidaires avant l'intervention, nous observons que, un mois après, ils n'en présentaient plus du tout ou presque plus. Seul le score de l'**élève 6** est passé de 4 lors du prétest à 6 lors du post-test après un mois. Le score de l'**élève 18**, qui était quant à lui de 0 lors du prétest, est passé à 2 lors du post-test après un mois. Enfin, le score de l'**élève 6** est passé à 5 lors du post-test après quatre mois, et représente le seul score supérieur à 0 obtenu au dernier questionnaire. Dans l'ensemble, ces résultats sont plutôt positifs et nous poussent à penser que la méthode de Palo Alto permet tout de même de diminuer les idéations suicidaires des jeunes.

Toutefois, le faible niveau d'idéations suicidaires des élèves de notre échantillon nous a surpris étant donné les nombreuses études qui avancent que le fait d'être victime de harcèlement scolaire augmente le risque de présenter des idéations suicidaires (Rigby, 2003 ; Wolke & Lereya, 2015 ; Zhao & Yao, 2022). En fait, il semblerait que la présence d'idéations suicidaires soit une conséquence à moyen et long terme du harcèlement scolaire, c'est-à-dire au-delà des deux ans qui suivent le harcèlement. Aussi, les idées suicidaires apparaîtraient principalement quand la situation des jeunes est minimisée ou n'est pas prise en considération (Fougeret-Linlaud, 2022). Or, dans notre échantillon, la durée de la situation de harcèlement est supérieure à un an pour seulement quatre élèves. De plus, la grande majorité des élèves était satisfaite de

la prise en charge reçue. Par conséquent, nous pouvons formuler l'hypothèse selon laquelle les situations des jeunes ont été prises en compte suffisamment précocement pour éviter d'observer chez eux des idéations suicidaires de grande ampleur.

Enfin, nous avons constaté un lien significatif entre les scores à l'échelle d'idéations suicidaires et ceux aux échelles d'estime de soi et de dépression. Ainsi, la méthode de Palo Alto ayant montré son efficacité pour ces deux dernières variables, nous pensons qu'elle pourrait aussi avoir un impact sur les idéations suicidaires, mais que cet impact n'a pas pu être mis en évidence étant donné l'effet plancher perçu dans notre échantillon.

3. DISCUSSION DE L'HYPOTHESE 3 : ACCEPTATION PAR LES PAIRS

Les résultats obtenus ne permettent pas de confirmer l'hypothèse selon laquelle la méthode de Palo Alto augmente significativement l'acceptation par les pairs des jeunes. De plus, malgré la légère augmentation de l'acceptation par les pairs un mois après l'intervention, nous constatons qu'elle diminue à nouveau quatre mois après. Ces résultats nous ont surpris car cette méthode se base sur le concept de popularité (Piquet, 2020) pour apprendre aux jeunes à ne plus entretenir la schismogénèse complémentaire et devrait donc leur permettre de se faire accepter par leurs pairs (Piquet, 2017a). Néanmoins, la diminution des scores d'acceptation par les pairs après quatre mois est en fait principalement due au score de l'**élève 3**, qui a diminué de 17 points entre les deux post-tests. De plus, étant donné notre calcul de puissance, nous pensons qu'avec un échantillon plus grand, nous aurions pu mettre en évidence un effet significatif de la méthode de Palo Alto pour l'échelle d'acceptation par les pairs.

Par ailleurs, nous constatons un lien négatif significatif entre le sentiment de victimisation et l'acceptation par les pairs tant un mois que quatre mois après l'intervention, ce qui confirme que la victimisation est négativement liée à l'acceptation par les pairs (Craig et al., 2016 ; Galand et al., 2009 ; Kochel et al., 2015). Nous remarquons également que l'acceptation par les pairs prédit le sentiment de victimisation quatre mois après l'intervention. Ainsi, il se pourrait que ce soit le faible niveau d'acceptation par les pairs qui mène au harcèlement scolaire plutôt que l'inverse (Casper et al., 2020), ce qui expliquerait pourquoi les jeunes de notre échantillon semblent avoir un faible niveau d'acceptation par les pairs tous moments confondus.

En outre, nos analyses ont montré que les jeunes présentant des scores plus haut à l'échelle d'acceptation par les pairs ont des symptômes dépressifs et un degré de souffrance moins élevé tant un mois que quatre mois après l'intervention. Plus précisément, les scores à l'échelle d'acceptation par les pairs prédisent les scores à l'échelle de dépression tant un mois que quatre

mois après l'intervention. L'acceptation par les pairs prédit également le degré de souffrance quatre mois après l'intervention. Ces résultats montrent que l'acceptation par les pairs joue un rôle primordial dans le processus de harcèlement scolaire en agissant sur des variables telles que les symptômes dépressifs et le degré de souffrance.

Enfin, alors que la dépression est liée à l'estime de soi, nous n'observons pas d'association entre l'acceptation par les pairs et l'estime de soi. Une précédente étude (Guo et al., 2022) a montré qu'un haut niveau d'acceptation par les pairs ne permet pas nécessairement d'atténuer l'impact négatif du harcèlement scolaire sur l'estime de soi des victimes. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les amis des jeunes ayant une faible estime de soi ont eux aussi une faible estime de soi, donc sont peu susceptibles de les défendre lorsqu'ils se font harceler (Guo et al., 2022).

4. DISCUSSION DE L'HYPOTHESE 4 : VICTIMISATION ET DEGRE DE SOUFFRANCE

4.1. Sentiment de victimisation

Nos résultats permettent de confirmer l'hypothèse selon laquelle la méthode de Palo Alto diminue significativement le sentiment de victimisation des jeunes un mois après l'intervention et que cette diminution perdure jusqu'à quatre mois après l'intervention. Effectivement, tant les données quantitatives que qualitatives ont montré une amélioration de la situation des élèves un mois après l'intervention. Néanmoins, quatre mois après l'intervention, deux élèves ont expliqué que leur situation était restée la même (**élèves 3 et 11**). Nous remarquons d'ailleurs que malgré leur diminution par rapport au prétest, les scores moyens à l'échelle de victimisation ont légèrement augmenté entre le post-test à un mois et le post-test à quatre mois. De tels résultats avaient déjà été observés dans une étude au sujet de la méthode du groupe d'entraide, qui a montré une réduction du sentiment de victimisation des jeunes plus importante à court terme qu'à long terme (Van der Ploeg et al., 2016). Pour comprendre nos résultats, il convient de s'intéresser à divers facteurs tels que l'utilisation des flèches verbales, la gestion des rechutes, le changement de posture, ou encore le rôle de sanctions et de l'alliance thérapeutique.

A. Utilisation des flèches et gestion des rechutes

Étant donné que 13 élèves sur les 19 ont utilisé leurs flèches, nous émettons dans un premier temps l'hypothèse que l'utilisation des flèches joue un rôle essentiel dans l'efficacité de la méthode de Palo Alto. Cependant, nos analyses qualitatives n'ayant pas permis de mettre en évidence quelles flèches précisément ont été utilisées, il est difficile de déterminer jusqu'à quel point les flèches se sont avérées utiles. Afin de déterminer le rôle des flèches verbales dans l'efficacité de cette méthode, il est donc nécessaire d'analyser plus en détail la gestion des rechutes.

Dans notre étude, trois élèves sur les 11 ayant répondu aux trois questionnaires ont dû faire face à des rechutes (**élèves 3, 4 et 11**). Aucun de ces trois élèves n'a déclaré avoir été capable de gérer la rechute de manière satisfaisante, ce qui est loin des résultats obtenus dans l'étude de Piquet (2023), pour qui 42 % des élèves ont réussi à gérer entièrement leur rechute. Plus précisément, l'analyse de nos résultats qualitatifs a montré que ces trois élèves avaient utilisé leurs flèches dans un premier temps, mais qu'ils n'ont pas réussi à les réutiliser adéquatement lorsqu'ils ont à nouveau été confrontés à des difficultés. Nous observons d'ailleurs que l'augmentation du sentiment de victimisation entre les deux post-tests est principalement due à la forte augmentation des scores de deux des élèves qui ont dû faire face à des rechutes (**élève 3 et élève 11**). Soulignons également que le harcèlement a repris pour l'**élève 3** malgré son changement d'école. En effet, bien que le changement d'établissement scolaire soit une stratégie régulièrement utilisée par les victimes pour ne plus avoir affaire à leurs agresseurs (Bellon & Gardette, 2011), il est possible qu'elles se retrouvent à nouveau victimes de harcèlement dans leur nouvelle école (Young, 1998). Ces observations laissent à penser que l'apprentissage des flèches ne permet pas aux enfants de réagir si la situation venait à recommencer comme le préconisait Piquet (2020). Cependant, rappelons que l'**élève 11** s'est découragée et a cessé d'essayer de répliquer après une tentative infructueuse. Ainsi, comme Piquet (2017b) l'avait mentionné, nos résultats pourraient s'expliquer par le fait que la méthode systémique et stratégique ne peut être utilisée qu'une seule fois, car les jeunes perdent confiance lorsqu'une tentative d'utilisation des flèches s'avère inefficace.

B. Changement de posture

Outre l'utilisation des flèches, le changement de posture semble jouer un rôle essentiel dans l'efficacité de la méthode systémique et stratégique de Palo Alto. En effet, cinq élèves n'ont pas eu besoin d'utiliser leurs flèches verbales, car leurs changements de postures semblent avoir été suffisants pour améliorer leur situation. Ces observations corroborent les dires d'Emmanuelle Piquet (2017a), pour qui le changement de posture de l'enfant peut suffire à faire cesser le harcèlement avant même qu'il n'ait besoin d'utiliser les flèches verbales. Par ailleurs, les **élèves 3, 4 et 11**, pour qui le harcèlement a repris, ne semblent pas avoir changé de posture de façon importante malgré le fait qu'ils aient utilisé leurs flèches verbales. Ainsi, les élèves qui sont confrontés à une rechute seraient ceux qui n'ont pas montré un changement de posture suffisamment marqué. C'est pourquoi nous émettons l'hypothèse que la diminution du sentiment de victimisation est davantage liée au changement de posture qu'à l'utilisation des flèches verbales. La méthode de Palo Alto permettrait donc d'outiller les enfants à long terme au travers du changement de posture, qui servirait de protection contre les rechutes.

C. Rôle des sanctions et de l'alliance thérapeutique

Un autre facteur à prendre en compte lorsqu'on cherche à comprendre les soubassements de l'efficacité de la méthode systémique et stratégique de Palo Alto est le rôle des sanctions. En effet, pour les **élèves 3 et 9**, les éducateurs ont été mis au courant de la situation et des sanctions ont été prises. Néanmoins, l'**élève 3** a expliqué que les sanctions n'avaient rien changé, et l'**élève 9** a expliqué que l'amélioration de sa situation n'était pas due aux sanctions. Ces cas cliniques illustrent les propos d'Emmanuelle Piquet (2017a), pour qui l'intervention des adultes entretient la schismogénèse complémentaire et laisse entendre au harceleur qu'il peut continuer sans risquer de perdre en popularité.

Enfin, lors de nos questions portant sur la satisfaction des élèves, nous avons pris conscience de l'importance de l'alliance thérapeutique. En effet, parmi les raisons de satisfaction évoquées par les élèves, nombreux sont ceux qui ont expliqué s'être sentis écoutés, encouragés et avoir pu s'exprimer librement. La seule élève qui était « ni satisfaite, ni insatisfaite » de l'intervention (**élève 19**) semble ne pas avoir eu une alliance thérapeutique de qualité avec l'intervenante, qu'elle qualifie de « trop centrée sur ses idées ». En réalité, de multiples études ont mis en évidence que des aspects relationnels transversaux à différentes formes de thérapie jouent un rôle essentiel dans leur efficacité (Baiverlin et al., 2021 ; Bioy & Bachelart, 2010 ; Bozarth et al., 2014 ; Kelley et al., 2010 ; Marmarosh et al., 2009). Par conséquent, nous émettons l'hypothèse que l'alliance thérapeutique joue un rôle non négligeable dans la diminution du sentiment de victimisation observée suite à la mise en place de la méthode de Palo Alto.

4.2. Degré de souffrance

Comme nous l'avons souligné à maintes reprises, nous souhaitons donner la parole aux élèves victimes de harcèlement scolaire et leur laisser l'occasion d'exprimer leur avis. Or, selon nous, l'échelle de degré de souffrance est celle qui permet d'évaluer au plus près le ressenti des élèves. Conformément à nos attentes, nos résultats ont permis de montrer que la méthode systémique et stratégique de Palo Alto diminue significativement le degré de souffrance des jeunes un mois après l'intervention, et que cette diminution perdure jusqu'à quatre mois après l'intervention. Nous constatons même que contrairement aux résultats pour les autres échelles, les scores de degré de souffrance tendent à s'améliorer entre le post-test à un mois et le post-test à quatre mois. Par ailleurs, l'estime de soi, les symptômes dépressifs et les idéations suicidaires avant l'intervention sont des prédicteurs significatifs de l'évolution du degré de souffrance entre le prétest et le post-test un mois après l'intervention. Étant donné que nous avons montré que l'estime de soi prédisait les symptômes dépressifs, prédisant à leur tour les idéations suicidaires,

nous émettons l'hypothèse que c'est l'estime de soi au départ qui joue un rôle majeur sur l'évolution du degré de souffrance. Nous remarquons d'ailleurs que, en moyenne, les élèves ayant utilisé leurs flèches avaient une plus haute estime d'eux-mêmes au départ que ceux qui ne les ont pas utilisées. Selon nous, cela est dû au fait que les élèves ayant une plus haute estime d'eux-mêmes osent plus facilement appliquer les conseils reçus par l'intervenant. De plus, le degré de souffrance est lié à l'acceptation par les pairs et au sentiment de victimisation tant un mois que quatre mois après l'intervention. Le degré de souffrance est en fait lié à toutes nos autres variables et semble donc être un indicateur assez transparent des scores aux autres échelles. Par conséquent, les résultats significatifs obtenus pour l'échelle de degré de souffrance nous permettent de conclure que la méthode de Palo Alto s'avère efficace.

Néanmoins, nous avons été surpris de constater que la diminution du degré de souffrance au cours du temps est plus marquée chez les élèves n'ayant pas parlé à leurs parents de ce qu'ils vivaient à l'école par rapport à ceux qui leur en avaient parlé. D'ailleurs, les scores plus élevés à l'échelle d'acceptation par les pairs aux trois moments chez les élèves n'ayant pas parlé à leurs parents de ce qu'ils vivaient à l'école nous ont également étonnés. En fait, nos analyses qualitatives n'ont pas permis de savoir comment les parents des jeunes ont réagi lorsqu'ils ont été mis au courant de la situation. Or, selon Emmanuelle Piquet (2023), certains parents sont soutenant sur le plan émotionnel, mais continuent d'alimenter la relation complémentaire en demandant à l'école d'agir ou en allant trouver les harceleurs. De plus, les parents qui offrent un soutien axé sur les émotions en montrant de l'empathie et de la compréhension pourraient en réalité entretenir les ruminations négatives de leur enfant (Desjardins & Leadbeater, 2011). En outre, certains parents minimisent la situation de leur enfant, ce qui a pour effet d'augmenter leur souffrance (Tolmatcheff et al., 2019). Nous émettons donc l'hypothèse que la diminution plus importante du degré de souffrance observée chez les élèves n'ayant pas parlé de leur situation à leurs parents s'explique par le fait que de nombreux parents ne sont pas soutenant ou tentent de soutenir leur enfant par des actes qui ne font qu'empirer leur situation.

INTÉRÊTS ET LIMITES

1. INTERETS

Nous avons relevé plusieurs points d'intérêts dans notre recherche qui méritent d'être mis en avant. Premièrement, notre mémoire évalue l'efficacité d'une méthode d'intervention qui n'a jusqu'alors été que très peu étudiée dans la littérature scientifique. En effet, l'utilisation de la méthode systémique et stratégique de Palo Alto dans le cadre de la problématique du

harcèlement scolaire est relativement récente. Notre étude contribue donc à l'avancée de la recherche scientifique sur une problématique qui mérite toute notre attention.

Le deuxième point d'intérêt de notre recherche est qu'elle évalue l'efficacité de la méthode systémique et stratégique de Palo Alto en interrogeant les élèves victimes de harcèlement scolaire en tant que porteurs d'un avis personnel. Cela constitue un apport majeur, car l'étude la plus récente réalisée à ce sujet (Hoch & Piquet, 2023), tout comme les deux études explicitées dans notre revue de littérature (Baiverlin et al., 2021 ; Piquet, 2017a), se base en partie sur le point de vue des parents des élèves victimes de harcèlement. Or, rencontrer les victimes et leur donner l'occasion d'exprimer leur ressenti nous paraît être un élément essentiel.

Un troisième point d'intérêt de notre étude est que les entretiens réalisés avec les jeunes un mois et quatre mois après l'intervention ont tous été réalisés par une autre personne que le professionnel ayant effectué la prise en charge : soit par nous-même, soit par notre superviseuse. Nous expliquions préalablement aux jeunes qu'aucun retour ne serait fait au professionnel qui les avait accompagnés. Ainsi, les jeunes pouvaient se sentir libres d'exprimer leur avis.

La quatrième force de notre mémoire est son design expérimental. Effectivement, nous avons pris soin d'utiliser cinq échelles validées scientifiquement. De plus, nous avons effectué un prétest avant l'intervention, suivi de deux post-tests nous permettant d'évaluer l'efficacité de l'intervention, mais également la persistance dans le temps des effets de l'intervention.

Enfin, un dernier atout de notre recherche est que nous avons recruté des professionnels travaillant dans des écoles, ce qui nous a permis d'accéder à une population d'élèves ayant bénéficié d'une aide gratuite. Les jeunes n'avaient donc pas nécessairement parlé à leurs parents de la situation qu'ils vivaient. Cela n'est pas le cas des autres études (Baiverlin et al., 2021 ; Hoch & Piquet, 2023 ; Piquet, 2017a), qui ont utilisé un échantillon contenant uniquement des enfants ayant bénéficié de séances au centre « Chagrin scolaire » et de facto dont les parents étaient informés de leur situation et avaient les moyens financiers pour consulter un praticien.

2. LIMITES

La première et principale limite de notre mémoire est son faible échantillonnage. Nous ne sommes parvenus à recruter que 19 participants dont 11 seulement ont répondu au troisième questionnaire. Or, comme l'ont montré nos calculs de tailles de l'effet et de puissance, recruter davantage de participants aurait certainement permis de mettre en évidence des effets qui ne sont pas perceptibles avec un échantillon si petit. Néanmoins, cette faible taille d'échantillon s'explique par le fait que de nombreux enfants victimes de harcèlement scolaire n'en parlent à

personne par honte, par culpabilité ou par peur de la réaction de leurs enseignants ou de leurs parents (Tolmatcheff et al., 2019). Rappelons aussi qu'un élève a changé d'école entre les deux post-tests et n'a pas souhaité compléter le troisième questionnaire. Ces aléas font malheureusement partie des difficultés inhérentes aux recherches longitudinales.

Une seconde limite importante de notre recherche est que, contrairement à ce qui était prévu au départ, elle ne contient pas de groupe de comparaison. La présence de sujets ayant bénéficié de la méthode de la préoccupation partagée aurait permis de réaliser une étude comparative et donc de nuancer les résultats obtenus à notre étude. Toutefois, la difficulté à recruter des participants ayant bénéficié de cette seconde méthode tient au fait que de nombreux professionnels y étant formés ne l'utilisent pas, car elle est trop contraignante à mettre en place. Notons également que certains professionnels formés à la méthode de la préoccupation partagée nous ont répondu qu'ils n'avaient pas eu à traiter de situation de harcèlement. Ce constat nous paraît surprenant étant donné la prévalence du harcèlement scolaire, qui est, rappelons-le, de 17 % en Belgique francophone (Lafontaine et al., 2019).

Enfin, une dernière limite concerne la répartition de l'année scolaire des participants de notre échantillon. En effet, les élèves de notre échantillon sont tous scolarisés dans l'enseignement secondaire. Plus précisément, 14 élèves sur les 19 sont scolarisés en 1^{ère} année secondaire, ce qui laisse à penser que cette année scolaire pourrait être une année clé en ce qui concerne le harcèlement scolaire. Ces chiffres corroborent ceux obtenus par Bellon et Gardette (2010), qui avaient montré que le pourcentage d'élèves victimes de harcèlement était plus élevé dans les premières années de collège, puis diminuait au fil de l'avancée dans le cursus scolaire. Indépendamment de ces explications, cette inégalité dans la répartition de l'année scolaire de nos participants ne nous permet pas d'affirmer que les résultats obtenus dans notre étude sont transposables aux élèves plus âgés, ni aux élèves scolarisés dans l'enseignement primaire.

PISTES ET PERSPECTIVES

1. PISTES CLINIQUES

Notre mémoire portait sur deux méthodes d'intervention contre le harcèlement scolaire qui reposent sur des plans d'action diamétralement opposés. La méthode systémique et stratégique de Palo Alto propose de développer les compétences des victimes plutôt que d'intervenir auprès des harceleurs comme le préconise la méthode de la préoccupation partagée (Hoch & Piquet, 2023 ; Piquet, 2017a). Dès lors, notre recherche a permis de mettre en évidence que le travail avec la victime, qui semble pourtant contraire à toute logique (Aïm & Kahn, 2012), est efficace à plusieurs niveaux pour améliorer les situations de harcèlement scolaire. De plus, la méthode

systemique et strategique de Palo Alto vise à outiller les enfants à long terme afin qu'ils puissent changer de posture et reprendre contrôle sur la relation si le harcèlement venait à recommencer (Piquet, 2020). En ce sens, cette méthode est non seulement une méthode d'intervention mais également une méthode de prévention secondaire, c'est-à-dire qui permet d'éviter l'aggravation du problème et de prévenir les rechutes (Stassin, 2021 ; Stassin & Lechenaut, 2021). En pratique, il serait donc intéressant que les professionnels soient davantage sensibilisés à ce type de méthode, centrée sur la victime plutôt que sur les harceleurs.

Par ailleurs, les résultats de notre étude pourraient être exploités par les praticiens utilisant la méthode systemique et strategique de Palo Alto afin d'évaluer l'efficacité de leur intervention, comme le préconise la démarche *evidence-based-practice* (Durieux et al., 2017). Plus précisément, notre étude a montré que les scores aux échelles validées d'estime de soi, de dépression et de victimisation évoluent significativement suite à l'intervention par la méthode de Palo Alto. Il semblerait même qu'une simple échelle de Likert évaluant le degré de souffrance puisse être un outil utile pour mesurer l'efficacité de l'intervention. En outre, la passation de ces échelles est relativement rapide et permet donc facilement leur implémentation dans la pratique clinique. Par conséquent, nous pourrions imaginer que ces échelles puissent être utilisées par les praticiens pour évaluer en temps réel les effets de la méthode systemique et strategique de Palo Alto. Cela leur permettrait de discuter avec les jeunes de leurs réponses aux échelles et de procéder à des ajustements de l'intervention si cela était nécessaire. En effet, les praticiens ne doivent pas se contenter de maîtriser les interventions qu'ils mettent en place, mais ils doivent aussi être capables de vérifier leur efficacité et de les adapter en fonction des spécificités des élèves rencontrés (Bauer, 2007 ; Levant & Hasan, 2008 ; Steglitz et al., 2015).

2. PERSPECTIVES DE RECHERCHE

Notre recherche a permis de mettre en évidence l'efficacité de la méthode systemique et strategique de Palo Alto dans notre échantillon. Toutefois, pour pouvoir affirmer son efficacité à plus large échelle, il serait intéressant de reproduire notre étude en recrutant davantage de participants, y compris des participants plus âgés ainsi que des élèves scolarisés en primaire. De plus, il serait intéressant d'inclure un groupe de comparaison constitué par exemple d'élèves ayant bénéficié de la méthode de la préoccupation partagée. En effet, à notre connaissance, aucune étude n'a encore comparé l'efficacité de ces deux méthodes. Or, cela permettrait d'explorer plus en détail les processus sous-jacents à l'efficacité de chacune de ces deux méthodes et de mettre en évidence les aspects des interventions qui sont les plus pertinents pour aider les élèves victimes de harcèlement scolaire.

Dans le même ordre d'idée, il serait intéressant pour les futures recherches de réaliser des analyses qualitatives plus poussées, visant à comprendre de manière détaillée les conseils que les élèves ont réellement mis en application. Par exemple, il pourrait être pertinent de demander aux élèves « Quelles flèches as-tu utilisées ? », « Penses-tu que ta situation s'est améliorée grâce à l'utilisation des flèches ? ». Ces questions permettraient de comprendre si l'efficacité de la méthode systémique et stratégique de Palo Alto s'explique par l'utilisation de flèches pertinentes, ou si elle est principalement due à d'autres facteurs tels qu'un changement plus radical dans la posture du jeune. En outre, l'utilisation d'une échelle d'alliance thérapeutique permettrait de déterminer jusqu'à quel point l'efficacité de la méthode de Palo Alto est liée à des aspects transversaux à différentes formes de thérapies tels que le fait de s'être senti écouté et soutenu par le professionnel ayant réalisé la prise en charge.

Par ailleurs, notre étude, tout comme les autres études réalisées (Baiverlin et al., 2021 ; Hoch & Piquet, 2023 ; Piquet, 2017a), évalue l'efficacité de la méthode systémique et stratégique jusqu'à quatre mois après l'intervention. Toutefois, pour comprendre si les apprentissages réalisés par les élèves au cours de l'intervention leur permettent de se défendre à long terme, il serait intéressant de réaliser des études questionnant les élèves dans des délais plus longs. Cela permettrait entre autres de percevoir si les apprentissages perdurent durant l'année scolaire suivante et donc lorsque les élèves sont amenés à changer de classe.

Enfin, l'acceptation par les pairs est apparue dans notre étude comme un concept important, en lien avec la victimisation, les symptômes dépressifs et le degré de souffrance. Il serait donc pertinent d'approfondir les recherches relatives aux liens existants entre ces différents concepts afin de mieux comprendre les processus qui sous-tendent le harcèlement scolaire.

CONCLUSION

Ce travail de fin d'études nous a permis de nous pencher sur une problématique qui nous avait interpellés lors de nos stages par sa fréquence et par la diversité des méthodes existant pour y faire face. Le harcèlement scolaire est en effet un sujet récurrent dans les consultations des psychologues de l'enfance et de l'adolescence, qui ne peuvent que déplorer ses lourdes conséquences sur les élèves qui en sont victimes.

Les méthodes d'intervention pour faire face au harcèlement scolaire n'ayant jusqu'alors été que peu étudiées dans la littérature scientifique, notre mémoire avait pour objectif de contribuer à l'avancement de la recherche à ce sujet. Par conséquent, nous avons dans un premier temps comparé la méthode de la préoccupation partagée et la méthode systémique et stratégique de

Palo Alto de façon théorique. Toutefois, par la suite, nous avons été contraints de restreindre notre objectif de recherche afin de nous focaliser uniquement sur l'efficacité de la méthode systémique et stratégique de Palo Alto. Pour ce faire, notre souhait était de rencontrer les élèves victimes de harcèlement afin d'interroger leur vécu et leur ressenti personnel.

Nos résultats ont mis en évidence que la méthode systémique et stratégique de Palo Alto augmente significativement l'estime de soi des jeunes un mois après l'intervention et que cette augmentation persiste jusqu'à quatre mois après l'intervention. De plus, la méthode de Palo Alto diminue significativement les symptômes dépressifs, le sentiment de victimisation et le degré de souffrance des jeunes un mois après l'intervention et cette diminution persiste jusqu'à quatre mois après l'intervention. Suite à nos analyses de régression, nous pensons que c'est par le biais de son impact sur l'estime de soi que la méthode systémique et stratégique de Palo Alto permet de diminuer les symptômes dépressifs et le degré de souffrance des jeunes. En outre, l'analyse de nos données qualitatives nous permet d'émettre l'hypothèse que l'élément principal sous-tendant l'efficacité de la méthode de Palo Alto est le changement de posture physique et relationnelle qu'adoptent les élèves suite à l'intervention. Néanmoins, nos analyses et observations ne permettent pas de confirmer l'hypothèse selon laquelle la méthode systémique et stratégique de Palo Alto diminue les idéations suicidaires des jeunes et augmente leur acceptation par les pairs. Ces résultats nous ont surpris étant donné le rôle majeur que semble jouer l'acceptation par les pairs dans le processus de harcèlement scolaire. Ils peuvent être partiellement expliqués au regard de la littérature scientifique existante (Guo et al., 2022), mais il n'en demeure pas moins que le concept d'acceptation par les pairs mérite d'être étudié de façon plus approfondie afin de comprendre son rôle précis dans la dynamique de harcèlement scolaire. Par ailleurs, nos résultats ouvrent tout un champ de recherche possible au sujet du rôle que jouent les parents des victimes dans la problématique de harcèlement scolaire. Enfin, il serait opportun de répliquer notre recherche en recrutant davantage de participants et en veillant à inclure un groupe de comparaison. Il serait également intéressant de réaliser des analyses qualitatives plus détaillées et d'inclure des post-tests à plus long terme.

En conclusion, les résultats de notre recherche, entièrement basés sur le point de vue des victimes, sont prometteurs et nous permettent de confirmer que la méthode systémique et stratégique de Palo Alto telle qu'elle a été adaptée par Emmanuelle Piquet pour faire face au harcèlement scolaire s'avère efficace. Néanmoins, nous pensons que de futures recherches permettront de déterminer plus précisément quels sont les processus qui sous-tendent l'efficacité de la méthode systémique et stratégique de Palo Alto.

BIBLIOGRAPHIE

- Aïm, P., & Kahn, J.-P. (2012). Hypnose et thérapies brèves, normes et liberté. *L'information psychiatrique*, 88(9), 711-719. <https://doi.org/10.3917/inpsy.8809.0711>
- Baiverlin, A., Piquet, E., Delhalle, M., Volders, A., Chartier, S., & Blavier, A. (2021). L'efficacité de la thérapie est-elle modulée par la relation thérapeutique en fonction du motif de consultation? *L'Évolution Psychiatrique*, 86(4), 783-797. <https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2021.05.004>
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2007). Effectiveness of Programs to Prevent School Bullying. *Victims & Offenders*, 2(2), 183-204. <https://doi.org/10.1080/15564880701263155>
- Balluerka, N., Aliri, J., Goñi-Balentziaga, O., & Gorostiaga, A. (2023). Association between bullying victimization, anxiety and depression in childhood and adolescence : The mediating effect of self-esteem. *Revista de Psicodidáctica*, 28(1), 26-34. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.10.001>
- Barlett, C., & Coyne, S. M. (2014). A meta-analysis of sex differences in cyber-bullying behavior : The moderating role of age: Sex Differences in Cyber-Bullying. *Aggressive Behavior*, 40(5), 474-488. <https://doi.org/10.1002/ab.21555>
- Bateson, G. (1935). Culture Contact and Schismogenesis. *Man*, 35, 178-183. <https://doi.org/10.2307/2789408>
- Bateson, G. (1995). *Vers une écologie de l'esprit*. Seuil.
- Bauer, R. M. (2007). Evidence-based practice in psychology : Implications for research and research training. *Journal of Clinical Psychology*, 63(7), 685-694. <https://doi.org/10.1002/jclp.20374>
- Bellon, J.-P. (2021). La méthode de la préoccupation partagée. *L'école des parents*, 641(4), 46-49. <https://doi.org/10.3917/epar.641.0046>
- Bellon, J.-P., & Gardette, B. (2011). *Harcèlement et brimades entre élèves : La face cachée de la violence scolaire*. Paris, France : Fabert.

- Bellon, J.-P., Gardette, B., & Quartier, M. (2021). *Harcèlement scolaire : Le vaincre, c'est possible: La méthode de la préoccupation partagée* (Nouvelle éd). Cognitia-ESF Sciences Humaines.
- Bellon, J.-P., & Quartier, M. (2020). *Les blessures de l'école : Harcèlement, chahut, sexting : Prévenir et traiter les situations*. Cognitia-ESF Sciences Humaines.
- Beran, T., & Li, Q. (2005). Cyber-Harassment : A Study of a New Method for an Old Behavior. *Journal of Educational Computing Research*, 32(3), 265-277. <https://doi.org/10.2190/8YQM-B04H-PG4D-BLLH>
- Bioy, A., & Bachelart, M. (2010). L'alliance thérapeutique : Historique, recherches et perspectives cliniques. *Perspectives Psy*, 49(4), 317-326. <https://doi.org/10.1051/ppsy/2010494317>
- Blaya, C. (2018). Le cyberharcèlement chez les jeunes: *Enfance*, 3(3), 421-439. <https://doi.org/10.3917/enf2.183.0421>
- Boulton, M. J., Smith, P. K., & Cowie, H. (2010). Short-Term Longitudinal Relationships Between Children's Peer Victimization/Bullying Experiences and Self-Perceptions : Evidence for Reciprocity. *School Psychology International*, 31(3), 296-311. <https://doi.org/10.1177/0143034310362329>
- Bozarth, J. D., Motomasa, N., & Ducroux-Biass, F. (2014). La relation thérapeutique : Enquête sur l'état de la recherche: *Approche Centrée sur la Personne. Pratique et recherche*, 19(1), 58-76. <https://doi.org/10.3917/acp.019.0058>
- Brunstein Klomek, A., Sourander, A., & Gould, M. (2010). The Association of Suicide and Bullying in Childhood to Young Adulthood: A Review of Cross-Sectional and Longitudinal Research Findings. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 55(5), 282-288. <https://doi.org/10.1177/070674371005500503>
- Casper, D. M., Card, N. A., & Barlow, C. (2020). Relational aggression and victimization during adolescence : A meta-analytic review of unique associations with popularity, peer acceptance, rejection, and friendship characteristics. *Journal of Adolescence*, 80(1), 41-52. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.12.012>

- Catheline, N. (2009). Harcèlements en milieu scolaire: *Enfances & Psy*, 45(4), 82-90.
<https://doi.org/10.3917/ep.045.0082>
- Catheline, N. (2015). *Le harcèlement scolaire* (2e éd). Presses Universitaires de France.
- Catheline, N. (2020). Conséquences psychopathologiques et relationnelles du harcèlement entre enfants. *Le Journal des psychologues*, 382(10), 26-30.
<https://doi.org/10.3917/jdp.382.0026>
- Chabrol, H., Carlin, E., Michaud, C., Rey, A., Cassan, D., Juillot, M., Rousseau, A., & Callahan, S. (2004). Étude de l'échelle d'estime de soi de Rosenberg dans un échantillon de lycéens. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 52(8), 533-536.
<https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2004.09.007>
- Chabrol, H., Rodgers, R., & Rousseau, A. (2007). Relations between suicidal ideation and dimensions of depressive symptoms in high-school students. *Journal of Adolescence*, 30(4), 587-600. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.07.003>
- Craig, J. T., Gregus, S. J., Elledge, L. C., Pastrana, F. A., & Cavell, T. A. (2016). Preliminary investigation of the relation between lunchroom peer acceptance and peer victimization. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 43, 101-111.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.01.005>
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., de Mato, M. G., Overpeck, M., Due, P., & Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54, 216-224. <https://doi.org/10.1007/s00038-009-5413-9>
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24(1), 123-130. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(97\)00145-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(97)00145-1)
- Debarbieux, E., & Montoya, Y. (2011). Victimations et harcèlements en France : Le cas de l'école élémentaire. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 53(1), 9-17. <https://doi.org/10.3917/nras.053.0009>

- de Bruyn, E. H., Cillessen, A. H. N., & Wissink, I. B. (2010). Associations of Peer Acceptance and Perceived Popularity With Bullying and Victimization in Early Adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 30(4), 543-566. <https://doi.org/10.1177/0272431609340517>
- de Saint Martin, C. (2012). Nommer les violences scolaires. Des incivilités au harcèlement scolaire. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 87(1), 119-126. <https://doi.org/10.3917/lett.087.0119>
- Desjardins, T. L., & Leadbeater, B. J. (2011). Relational Victimization and Depressive Symptoms in Adolescence : Moderating Effects of Mother, Father, and Peer Emotional Support. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(5), 531-544. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9562-1>
- Dijkstra, J. K., Lindenberg, S., & Veenstra, R. (2008). Beyond the Class Norm : Bullying Behavior of Popular Adolescents and its Relation to Peer Acceptance and Rejection. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(8), 1289-1299. <https://doi.org/10.1007/s10802-008-9251-7>
- Durieux, N., Étienne, A.-M., & Willems, S. (2017). Introduction à l'evidence-based practice en psychologie. *Le Journal des psychologues*, 345(3), 16-20. <https://doi.org/10.3917/jdp.345.0016>
- Evans, C. B. R., Fraser, M. W., & Cotter, K. L. (2014). The effectiveness of school-based bullying prevention programs : A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 19(5), 532-544. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.07.004>
- Eyuboglu, M., Eyuboglu, D., Pala, S. C., Oktar, D., Demirtas, Z., Arslantas, D., & Unsal, A. (2021). Traditional school bullying and cyberbullying : Prevalence, the effect on mental health problems and self-harm behavior. *Psychiatry Research*, 297, 113730. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2021.113730>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2015, août 26). *Enseignement.be : Le harcèlement à l'école*. <http://www.enseignement.be/index.php?page=27579&navi=4213>

- Ferguson, C. J., Miguel, C. S., Kilburn, J. C., & Sanchez, P. (2007). The Effectiveness of School-Based Anti-Bullying Programs : A Meta-Analytic Review. *Criminal Justice Review*, 32(4), 401-414. <https://doi.org/10.1177/0734016807311712>
- Fisher, H. L., Moffitt, T. E., Houts, R. M., Belsky, D. W., Arseneault, L., & Caspi, A. (2012). Bullying victimisation and risk of self harm in early adolescence : Longitudinal cohort study. *BMJ*, 344(2683), 1-9. <https://doi.org/10.1136/bmj.e2683>
- Fontaine, R. (2018). Comprendre le harcèlement pour mieux le prévenir. *Enfance*, 3(3), 393-406. <https://doi.org/10.3917/enf2.183.0393>
- Fougeret-Linlaud, V. (2022). Harcèlement entre pairs en milieu scolaire. *Journal de Pédiatrie et de Puériculture*, 35(4), 179-188. <https://doi.org/10.1016/j.jpp.2022.05.008>
- Fuhrer, R., & Rouillon, F. (1989). La version française de l'échelle CES-D (Center for Epidemiologic Studies-Depression Scale). Description et traduction de l'échelle d'autoévaluation. *Psychiatry and Psychobiology*, 4(3), 163-166. <https://doi.org/10.1017/S0767399X00001590>
- Gaffney, H., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019). Examining the Effectiveness of School-Bullying Intervention Programs Globally : A Meta-analysis. *International Journal of Bullying Prevention*, 1(1), 14-31. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-0007-4>
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs : An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 111-133. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.001>
- Galand, B. (2021). *Le harcèlement à l'école*. Retz.
- Galand, B., Dernoncourt, O., & Mirzabekiantz, G. (2009). Caractéristiques relationnelles et émotionnelles des victimes et des auteurs de violences entre élèves. *Swiss Journal of Educational Research*, 31(1), 33-56. <https://doi.org/10.24452/sjer.36.1.4807>
- Galand, B., & Hospel, V. (2015). Facteurs associés au risque de décrochage scolaire : Vers une approche intégrative. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 44(3), 1-25. <https://doi.org/10.4000/osp.4604>

- Galand, B., Hospel, V., Bachérius, V., Channouri, Y., Dublet, A., Goyens, C., Lettoun, S., Nespoli, A., Nolet, L., Priels, D., Traversa, J., & Van Pottelbergh, C. (2011). *Etat des lieux du risque de décrochage scolaire en région bruxelloise : Rapport de l'enquête menée par les cellules de veille* (p. 1-56). https://accrochagescolaire.brussels/sites/default/files/documentation/etude_sur_le_ds_en_3ieme_secondaire.pdf
- Galand, B., Hospel, V., & Baudoin, N. (2014a). *Prévalence du harcèlement à l'école en Fédération Wallonie-Bruxelles : Rapport d'enquête*. <http://hdl.handle.net/2078.1/143893>
- Galand, B., Hospel, V., & Baudoin, N. (2014b). Prévenir le harcèlement via les pratiques de classe? Une étude multiniveaux. *Revue Québécoise de Psychologie*, 35(3), 137-157. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:152752>
- Garandeau, C. F., Lee, I. A., & Salmivalli, C. (2014). Differential effects of the KiVa anti-bullying program on popular and unpopular bullies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(1), 44-50. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.10.004>
- Garrison, C. Z., Addy, C. L., Jackson, K. L., McKEOWN, R. E., & Waller, J. L. (1991). The CES-D as a Screen for Depression and Other Psychiatric Disorders in Adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 30(4), 636-641. <https://doi.org/10.1097/00004583-199107000-00017>
- Goodboy, A. K., Martin, M. M., & Rittenour, C. E. (2016). Bullying as a Display of Social Dominance Orientation. *Communication Research Reports*, 33(2), 159-165. <https://doi.org/10.1080/08824096.2016.1154838>
- Guillon, M.-S., & Crocq, M.-A. (2004). Estime de soi à l'adolescence : Revue de la littérature. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 52(1), 30-36. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2003.12.005>
- Guo, X., Zhang, Y., Chen, Y., & Zhang, L. (2022). School victimization and self-esteem : Reciprocal relationships and the moderating roles of peer support and teacher support. *Aggressive Behavior*, 48(2), 187-196. <https://doi.org/10.1002/ab.22009>

- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty Years' Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: A Meta-analytic Review of Cross-sectional Studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 441-455. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00629>
- Hoch, R., & Piquet, E. (2023). Quand Palo Alto vient en aide aux enfants en situation de harcèlement scolaire !: *Thérapie Familiale*, 44(1), 73-95. <https://doi.org/10.3917/tf.231.0073>
- Houbre, B., Dodeler, V., Peter, L., Auxéméry, Y., Lanfranchi, J.-B., & Tarquinio, C. (2012). Stress post-traumatique et altération des schémas cognitifs: Cas de la victimation à l'école. *L'Évolution Psychiatrique*, 77(1), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2011.09.009>
- Hubert, T. (2018). *Résultats de l'enquête de climat scolaire et victimation auprès des lycéens pour l'année scolaire 2017-2018*. 1-4. <https://doi.org/10.48464/ni-18-33>
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). Bullying Among Young Adolescents: The Strong, the Weak, and the Troubled. *Pediatrics*, 112(6), 1231-1237. <https://doi.org/10.1542/peds.112.6.1231>
- Kaltiala-Heino, R. & Fröjd. (2011). Correlation between bullying and clinical depression in adolescent patients. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, 2, 37-44. <https://doi.org/10.2147/AHMT.S11554>
- Kammerer, B., & Boisteau, M. (2021). Les nouveaux visages du harcèlement scolaire. *L'école des parents*, 641(4), 28-34. <https://doi.org/10.3917/epar.641.0028>
- Kelley, M. L., Braitman, A., Henson, J. M., Schroeder, V., Ladage, J., & Gumienny, L. (2010). Relationships among depressive mood symptoms and parent and peer relations in collegiate children of alcoholics. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(2), 204-212. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01024.x>
- Kochel, K. P., Ladd, G. W., Bagwell, C. L., & Yabko, B. A. (2015). Bully/victim Profiles' differential risk for worsening peer acceptance: The role of friendship. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 41, 38-45. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2015.05.002>

- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age : A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, *140*(4), 1073-1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Kubiszewski, V., Fontaine, R., Chasseigne, G., & Rusch, E. (2014). Évaluation du bullying scolaire (harcèlement scolaire) chez les adolescents français : Validité de l'adaptation française du questionnaire Agresseur/Victime révisé d'Olweus (1996). *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, *172*(4), 261-267. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2012.09.018>
- Lafontaine, D., Crépin, F., Bricteux, S., Hindryckx, G., Matoul, A., & Quittre, V. (2019). *Résultats de l'enquête PISA 2018 en fédération Wallonie-Bruxelles : Le climat scolaire*. ULiège. https://www.pisa-fwb.uliege.be/upload/docs/application/pdf/2021-06/pisa2018_climat-scolaire_aspe_uliege1.pdf
- Laith, R., & Vaillancourt, T. (2022). The temporal sequence of bullying victimization, academic achievement, and school attendance : A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, *64*, 101722. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2022.101722>
- Lereya, S. T., Samara, M., & Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim : A meta-analysis study. *Child Abuse & Neglect*, *37*(12), 1091-1108. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.03.001>
- Lereya, S. T., Winsper, C., Heron, J., Lewis, G., Gunnell, D., Fisher, H. L., & Wolke, D. (2013). Being Bullied During Childhood and the Prospective Pathways to Self-Harm in Late Adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *52*(6), 608-618. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.03.012>
- Levant, R. F., & Hasan, N. T. (2008). Evidence-based practice in psychology. *Professional Psychology: Research and Practice*, *39*(6), 658-662. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.39.6.658>
- Lewinsohn, P. M., Seeley, J. R., Roberts, R. E., & Allen, N. B. (1997). Center for Epidemiologic Studies Depression Scale (CES-D) as a screening instrument for depression among community-residing older adults. *Psychology and Aging*, *12*(2), 277-287. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.12.2.277>

- Marmarosh, C. L., Gelso, C. J., Markin, R. D., Majors, R., Mallery, C., & Choi, J. (2009). The real relationship in psychotherapy: Relationships to adult attachments, working alliance, transference, and therapy outcome. *Journal of Counseling Psychology*, *56*(3), 337-350. <https://doi.org/10.1037/a0015169>
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, *22*(sup1), 240-253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Ministère français de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2022, mai). *Non au harcèlement : Le harcèlement c'est quoi?* <https://www.education.gouv.fr/non-au-harcelement/le-harcelement-c-est-quoi-325361>
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying Prevalence Across Contexts: A Meta-analysis Measuring Cyber and Traditional Bullying. *Journal of Adolescent Health*, *55*(5), 602-611. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>
- Mullan, V. M. R., Golm, D., Juhl, J., Sajid, S., & Brandt, V. (2023). The relationship between peer victimisation, self-esteem, and internalizing symptoms in adolescents: A systematic review and meta-analysis. *PLOS ONE*, *18*(3), 1-16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0282224>
- Olweus, D. (1994). Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *35*(7), 1171-1190. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>
- Olweus, D. (1995). Bullying or Peer Abuse at School: Facts and Intervention. *Current Directions in Psychological Science*, *4*(6), 196-200. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772640>
- Olweus, D. (2011). Bullying at school and later criminality: Findings from three Swedish community samples of males. *Criminal Behaviour and Mental Health*, *21*(2), 151-156. <https://doi.org/10.1002/cbm.806>

- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school : Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124-134. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>
- Pikas, A. (2002). New Developments of the Shared Concern Method. *School Psychology International*, 23(3), 307-326. <https://doi.org/10.1177/0143034302023003234>
- Piquet, E. (2017a). Etayer les enfants vulnérabilisés par le harcèlement entre pairs en milieu scolaire. *Recherches & éducations*, 17, 1-14. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.3743>
- Piquet, E. (2017b). *Le harcèlement scolaire en 100 questions*. Paris, France : Tallandier.
- Piquet, E. (2020). *En finir avec le harcèlement scolaire : Conseils et solutions pour apprendre à se faire respecter*. Libro.
- Piquet, E. (2021, novembre 2). *Accueil—Chagrin Scolaire*. <https://chagrin-scolaire.fr/>
- Quartier, M., & Bellon, J.-P. (2020). Les obstacles au traitement du harcèlement scolaire. *Le Journal des psychologues*, 382(10), 14-19. <https://doi.org/10.3917/jdp.382.0014>
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D Scale : A Self-Report Depression Scale for Research in the General Population. *Applied Psychological Measurement*, 1(3), 385-401. <https://doi.org/10.1177/014662167700100306>
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., & Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children : A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse & Neglect*, 34(4), 244-252. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.07.009>
- Reijntjes, A., Vermande, M., Goossens, F. A., Olthof, T., van de Schoot, R., Aleva, L., & van der Meulen, M. (2013). Developmental trajectories of bullying and social dominance in youth. *Child Abuse & Neglect*, 37(4), 224-234. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2012.12.004>
- Rigby, K. (2003). Consequences of Bullying in Schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583-590. <https://doi.org/10.1177/070674370304800904>

- Rigby, K. (2004). Addressing Bullying in Schools: Theoretical Perspectives and their Implications. *School Psychology International*, 25(3), 287-300. <https://doi.org/10.1177/0143034304046902>
- Rigby, K. (2014). How teachers address cases of bullying in schools: A comparison of five reactive approaches. *Educational Psychology in Practice*, 30(4), 409-419. <https://doi.org/10.1080/02667363.2014.949629>
- Rigby, K., & Griffiths, C. (2011). Addressing cases of bullying through the Method of Shared Concern. *School Psychology International*, 32(3), 345-357. <https://doi.org/10.1177/0143034311402148>
- Rigby, K., & Griffiths, C. (2018). Addressing traditional school-based bullying more effectively. In *Reducing Cyberbullying in Schools* (p. 17-32). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-811423-0.00002-X>
- Rigby, K., & Slee, P. (1999). Suicidal ideation among adolescent school children, involvement in bully victim problems and perceived low social support. *Suicide and Life-Threatening Behaviour*, 29(2), 119-130.
- Salmivalli, C. (1999). Utiliser la force des groupes de pairs pour prévenir les comportements d'intimidation et de brutalité entre élèves: L'approche participative. *Journal of Adolescence*, 22, 453-459.
- Salmivalli, C. (2014). Participant Roles in Bullying: How Can Peer Bystanders Be Utilized in Interventions? *Theory Into Practice*, 53(4), 286-292. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947222>
- Salmivalli, C. (2018). Peer Victimization and Adjustment in Young Adulthood: Commentary on the Special Section. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 46(1), 67-72. <https://doi.org/10.1007/s10802-017-0372-8>
- Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders Matter: Associations Between Reinforcing, Defending, and the Frequency of Bullying Behavior in Classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(5), 668-676. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.597090>

- Senden, M., & Galand, B. (2020). Comment réagir face à une situation de harcèlement à l'école? Une synthèse de la littérature. *Pratiques Psychologiques*. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:235432>
- Smith, J., Schneider, B. H., Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2004). The Effectiveness of Whole-School Antibullying Programs: A Synthesis of Evaluation Research. *School Psychology Review*, 33(4), 547-560. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086267>
- Smith, P. K. (2016). Bullying: Definition, Types, Causes, Consequences and Intervention: Bullying. *Social and Personality Psychology Compass*, 10(9), 519-532. <https://doi.org/10.1111/spc3.12266>
- Stassin, B. (2019). Le cyberharcèlement à l'école: État des lieux et perspectives éducatives. *Médiations et médiatisations*, 2, 218-226. <https://doi.org/10.52358/mm.vi2.73>
- Stassin, B. (2021). Les associations françaises de prévention du harcèlement scolaire: Une réponse à un besoin informationnel. *Études de communication*, 57, 185-202. <https://doi.org/10.4000/edc.14029>
- Stassin, B., & Lechenaut, É. (2021). Des compétences psychosociales pour prévenir le harcèlement scolaire. *Revue des sciences sociales*, 65, 68-79. <https://doi.org/10.4000/revss.6688>
- Steglitz, J., Warnick, J. L., Hoffman, S. A., Johnston, W., & Spring, B. (2015). Evidence-Based Practice. In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (p. 332-338). <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.10540-9>
- Takizawa, R., Maughan, B., & Arseneault, L. (2014). Adult Health Outcomes of Childhood Bullying Victimization: Evidence From a Five-Decade Longitudinal British Birth Cohort. *American Journal of Psychiatry*, 171(7), 777-784. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2014.13101401>
- Tanrikulu, I. (2017). Cyberbullying prevention and intervention programs in schools: A systematic review. *School Psychology International*, 39(1), 74-91. <https://doi.org/10.1177/0143034317745721>

- Tolmatcheff, C., Henoumont, F., Klée, E., & Galand, B. (2019). Stratégies et réactions des victimes et de leur entourage face au harcèlement scolaire : Une étude rétrospective. *Psychologie Française*, 64(4), 391-407. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:213340>
- Tordjman, S. (2022). Harcèlement scolaire et violence groupale : Comment occuper une place dans le groupe par l'exclusion. *L'Encéphale*, 48(1), 19-29. <https://doi.org/10.1016/j.encep.2022.08.002>
- Tsaousis, I. (2016). The relationship of self-esteem to bullying perpetration and peer victimization among schoolchildren and adolescents : A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 31, 186-199. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2016.09.005>
- Ttofi, M., & Farrington, D. (2009). What works in preventing bullying : Effective elements of anti-bullying programmes. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 1(1), 13-24. <https://doi.org/10.1108/17596599200900003>
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3(2), 63-73. <https://doi.org/10.1108/17596591111132873>
- Turner, H. A., Finkelhor, D., & Ormrod, R. (2010). The Effects of Adolescent Victimization on Self-Concept and Depressive Symptoms. *Child Maltreatment*, 15(1), 76-90. <https://doi.org/10.1177/1077559509349444>
- Unicef. (2014, septembre 22). *Adolescents en France : Le grand malaise*. <https://www.unicef.fr/article/adolescents-en-france-le-grand-malaise>
- Vallieres, E. F., & Vallerand, R. J. (1990). Traduction Et Validation Canadienne-Française De L'échelle De L'estime De Soi De Rosenberg. *International Journal of Psychology*, 25(2), 305-316. <https://doi.org/10.1080/00207599008247865>
- Van der Ploeg, R., Steglich, C., & Veenstra, R. (2016). The support group approach in the Dutch KiVa anti-bullying programme : Effects on victimisation, defending and well-

- being at school. *Educational Research*, 58(3), 221-236.
<https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1184949>
- Vidal, M., & Garcia-Rivera, T. (2014). *Palo Alto à l'école*. SupAgro Florac.
- Volk, A. A., Camilleri, J. A., Dane, A. V., & Marini, Z. A. (2012). Is Adolescent Bullying an Evolutionary Adaptation?: Is Adolescent Bullying an Evolutionary Adaptation. *Aggressive Behavior*, 38(3), 222-238. <https://doi.org/10.1002/ab.21418>
- Volk, A. A., Provenzano, D. A., Farrell, A. H., Dane, A. V., & Shulman, E. P. (2021). Personality and bullying: Pathways to adolescent social dominance. *Current Psychology*, 40(5), 2415-2426. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00182-4>
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. (1972). *Une logique de la communication* (Nouvelle édition). Points.
- Watzlawick, P., Weakland, J., & Fish, R. (1975). *Changements : Paradoxes et psychothérapies*. Éditions du Seuil.
- Wolke, D., & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, 100(9), 879-885. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2014-306667>
- Wurf, G. (2012). High School Anti-Bullying Interventions : An Evaluation of Curriculum Approaches and the Method Of Shared Concern in Four Hong Kong International Schools. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 22(1), 139-149. <https://doi.org/10.1017/jgc.2012.2>
- Young, S. (1998). The Support Group Approach to Bullying in Schools. *Educational Psychology in Practice*, 14(1), 32-39. <https://doi.org/10.1080/0266736980140106>
- Zhao, R., & Yao, X. (2022). The Relationship between Bullying Victimization and Suicidal Ideation among Chinese Adolescents : The Role of Depressive Symptoms and Gender Differences. *Journal of School Violence*, 21(1), 60-80. <https://doi.org/10.1080/15388220.2021.1985327>

ANNEXES

ANNEXE 1 : FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT POUR LES ELEVES

DU SECONDAIRE



Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Éducation

Comité d'éthique

PRESIDENTE : Fabienne COLLETTE

SECRETAIRE : Annick COMBLAIN

Formulaire d'information et de consentement pour les élèves du secondaire

Bonjour,

Je m'appelle Juliette Destiné et j'effectue une recherche à l'université de Liège. Cette recherche vise à déterminer quelles sont les **aides les plus efficaces** (à court et moyen terme) parmi celles qui sont proposées aux élèves qui vivent des **situations difficiles, des conflits voire du harcèlement avec d'autres élèves**.

Cette recherche a donc pour objectif d'évaluer l'efficacité de l'intervention/l'aide dont tu vas bénéficier. Ce que tu vas dire va être très précieux pour déterminer **ce qu'il faut ou ne faut pas faire pour aider les jeunes qui vivent les mêmes difficultés que toi**.

Si tu acceptes de participer, je vais te poser plusieurs fois les mêmes questions :

- **Une fois au tout début** de l'aide que tu as sollicitée ou que l'on t'a proposée.
- Une fois **1 mois après** que tu aies reçu cette aide.
- Une fois **4 mois après** que tu aies reçu cette aide.

Aucun retour individuel ne sera fait aux adultes qui t'ont aidé (professeurs, professionnels, etc). Nous ne ferons également **pas de retour à tes parents**. Il est donc très important que tu nous dises la réalité des choses, sans avoir peur que les adultes n'interviennent à nouveau.

Maintenant que je t'ai expliqué en quoi consiste cette recherche, es-tu d'accord d'y participer ?

Ta participation est volontaire, c'est-à-dire **que tu participes seulement si tu en as envie**, personne ne peut t'obliger. À tout moment, tu as le droit de ne pas répondre à une question si tu n'en as pas envie, tu as aussi le droit de décider d'arrêter de participer si tu n'en as plus envie. Si tu veux arrêter ou si tu ne souhaites pas répondre à une question, tu n'es pas obligé de m'expliquer pourquoi. Je serai la seule à connaître tes réponses, elles seront confidentielles. Donc, **tout ce que tu me diras et les réponses que tu feras aux tests resteront entre nous, ni tes parents, ni ton instituteur ne pourront connaître ces informations**, sauf si

évidemment tu as envie de leur en parler. Tu as tout à fait le droit de leur en parler si tu en as envie, mais tu n'es pas obligé, même s'ils te le demandent comment ça s'est passé.

Consentement

Je,.....reconnais avoir lu et compris le présent formulaire et accepte volontairement de participer à cette recherche. Je reconnais avoir eu suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision, avoir pu poser des questions à l'expérimentateur et avoir reçu toutes les informations que je souhaitais. Je comprends que ma participation est totalement volontaire (personne ne m'y oblige) et que je peux y mettre fin à tout moment, sans justification à donner. Il me suffit d'en informer la/le responsable du projet.

Ta signature :

Date :

ANNEXE 2 : FORMULAIRE D'INFORMATION POUR LES ELEVES DU PRIMAIRE



Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Éducation

Comité d'éthique

PRESIDENTE : Fabienne COLLETTE

SECRETAIRE : Annick COMBLAIN

Formulaire d'information pour les parents

Bonjour,

Je m'appelle Juliette Destiné et je suis doctorante en psychologie à l'Université de Liège. Je vous contacte dans le cadre de ma recherche qui vise à identifier quelles sont les **aides les plus efficaces** (à court et moyen terme) parmi celles qui sont proposées aux élèves qui **vivent des situations difficiles, des conflits voire du harcèlement avec d'autres élèves**. Cette recherche s'effectue sous la supervision des Professeurs Adélaïde Blavier et Benoît Galand.

Cette recherche a donc pour objectif d'évaluer l'efficacité de l'intervention/l'aide dont votre enfant va bénéficier. La participation de votre enfant va nous être très précieuse pour déterminer ce qu'il faut ou ne faut pas faire pour aider les jeunes qui vivent des situations difficiles, des conflits voire du harcèlement avec d'autres élèves comme lui.

Si vous acceptez que votre enfant participe, il sera rencontré à trois reprises :

- Une fois au tout début de l'aide qu'il va recevoir.
- Une fois 1 mois après qu'il ait reçu cette aide.
- Une fois 4 mois après qu'il ait reçu cette aide.

Qui ? Cette étude s'adresse aux enfants qui se situent entre **la 5^{ème} et la 6^{ème} primaire**.

Quoi ? **3 rencontres** d'approximativement 30 minutes :

1. **Discussion** autour de la situation de votre enfant.
2. Complétion de **différents questionnaires** (sentiment de victimisation, acceptation par les pairs, affects dépressifs, idéations suicidaires et estime de soi).

Votre enfant ne sera rencontré que si vous avez donné votre accord. Vous n'êtes pas obligés d'accepter et vous pouvez arrêter la participation de votre enfant à tout moment. Toutes les informations récoltées au cours de cette étude seront traitées de façon anonyme et utilisées dans la plus stricte confidentialité.

Cette étude s'étend sur quatre années. Durant cette période, vos données personnelles (c'est-à-dire les données qui permettent de vous identifier et d'identifier votre enfant comme vos noms ou vos coordonnées) seront conservées à part pour éviter toutes associations entre votre identification ou celle de votre enfant et les données issues de la participation de votre enfant à la recherche. Seul le chercheur responsable détiendra la clé de codage permettant de réunir ces informations. Il en portera la responsabilité. Une fois les informations traitées, vos données personnelles et celles de votre enfant seront détruites.

Avant de donner l'accord pour que votre enfant participe à l'étude, nous attirons votre attention sur un certain nombre de points.

La participation de votre enfant est conditionnée à une série de droits pour lesquels vous êtes couverts en cas de préjudices. Vos droits sont explicités ci-dessous.

- La participation de votre enfant est libre. Vous pouvez l'interrompre sans justification.
- Aucune divulgation de vos informations personnelles et de celles de votre enfant n'est possible même de façon non intentionnelle. Seules les données codées pourront être transmises à la communauté des chercheurs. Ces données codées ne permettent plus de vous identifier et il sera impossible de les mettre en lien avec votre participation.
- Le temps de conservation de vos données personnelles et de celles de votre enfant est réduit à son minimum. Par contre, les données codées peuvent être conservées *ad vitam aeternam*.
- Les résultats issus de cette étude seront toujours communiqués dans une perspective scientifique et/ou d'enseignement.
- En cas de préjudice, sachez qu'une assurance vous couvre.
- Si vous souhaitez formuler une plainte concernant le traitement de vos données ou votre participation à l'étude, contactez le responsable de l'étude et/ou le DPO et/ou le Comité d'éthique (cf. adresses à la fin du document).

Tous ces points sont détaillés aux pages suivantes. Pour toute autre question, veuillez vous adresser au chercheur ou au responsable de l'étude. Si ces informations sont claires et que vous souhaitez participer à l'étude, nous vous invitons à signer le formulaire de consentement. Conservez bien une copie de chaque document transmis afin de pouvoir nous recontacter si nécessaire.

Informations détaillées

Toutes les informations récoltées au cours de cette étude seront utilisées dans la plus **stricte confidentialité** et seuls les expérimentateurs, responsables de l'étude, auront accès aux données récoltées. Vos informations seront codées. Seul le responsable de l'étude ainsi que la personne en charge de votre suivi auront accès au fichier crypté permettant d'associer le code du participant à son nom et prénom, ses coordonnées de contact et aux données de recherche. Ces personnes seront tenues de ne JAMAIS divulguer ces informations.

Les données codées issues de la participation de votre enfant peuvent être transmises dans le cadre d'une autre recherche en lien avec cette étude-ci. Elles pourront être compilées dans des bases de données accessibles uniquement à la communauté scientifique. Seules les informations codées seront partagées. En l'état actuel des choses, aucune identification ne sera possible. Si un rapport ou un article est publié à l'issue de cette étude, rien ne permettra votre identification. Vos données à caractère personnel conservées dans la base de données sécurisée sont soumises aux droits suivants : droits d'accès, de rectification et d'effacement de cette base de données, ainsi que du droit de limiter ou de s'opposer au traitement des données. Pour exercer ces droits, vous devez vous adresser au chercheur responsable de l'étude ou, à défaut, au délégué à la protection des données de l'Université de Liège, dont les coordonnées se trouvent au bas du formulaire d'information. Le temps de conservation de vos données à caractère personnel sera le plus court possible, avec une durée de maximum quatre ans. Les données issues de votre participation à cette recherche (données codées) seront quant à elles conservées pour une durée maximale de 15 ans.

Si vous changez d'avis et souhaitez que votre enfant **ne participe plus à cette étude**, nous ne recueillerons plus de données supplémentaires le concernant **et vos données d'identification ainsi que celles de votre enfant seront détruites**. Seules les données rendues anonymes pourront être conservées et traitées.

Les modalités pratiques de gestion, traitement, conservation et destruction de vos données respectent le Règlement Général sur la Protection des Données (UE 2016/679), les droits du patient (loi du 22 août 2002) ainsi que la loi du 7 mai 2004 relative aux études sur la personne humaine. Toutes les procédures sont réalisées en accord avec les dernières recommandations européennes en matière de collecte et de partage de données. Le responsable du traitement de vos données à caractère personnel est l'Université de Liège (Place du XX-Août, 7 à 4000 Liège), représentée par son Recteur. Ces traitements de données à caractère personnel seront réalisés dans le cadre de la mission d'intérêt public en matière de recherche reconnue à l'Université de Liège par le Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études du 7 novembre 2013, art.2. Vous disposez également du droit d'introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be).

Une assurance a été souscrite au cas où vous subiriez un dommage lié à votre participation à cette recherche. Le promoteur assume, même sans faute, la responsabilité du dommage causé au participant (ou à ses ayants droit) et lié de manière directe ou indirecte à la participation à

cette étude. Dans cette optique, le promoteur a souscrit un contrat d'assurance auprès d'Ethias, conformément à l'article 29 de la loi belge relative aux expérimentations sur la personne humaine (7 mai 2004).

Vous signerez un consentement éclairé avant de prendre part à l'expérience. Vous conserverez une copie de ce consentement ainsi que les feuilles d'informations relatives à l'étude.

Cette étude a reçu un **avis favorable de la part du comité d'éthique** de la faculté de psychologie, logopédie et des sciences de L'éducation de l'Université de Liège. En aucun cas, vous ne devez considérer cet avis favorable comme une incitation à participer à cette étude.

Si vous avez des questions ou en cas de complication liée à l'étude, vous pouvez me contacter :

- Envoyez-moi un mail à l'adresse suivante : juliette.destine@uliege.be
- Ou contactez-moi par gsm au 0473/31.99.36.

Vous pouvez aussi contacter Madame Blavier Adélaïde :

- Email : Adelaïde.Blavier@ulg.ac.be
- Téléphone : +32 4 3662386

Personnes à contacter :

Pour toute question, demande d'exercice des droits ou plainte relative à la gestion de vos données à caractère personnel, vous pouvez vous adresser au délégué à la protection des données par e-mail (dpo@uliege) ou par courrier signé et daté adressé comme suit :

Monsieur le Délégué à la protection des données

Bât. B9 Cellule "GDPR",

Quartier Village 3,

Boulevard de Colonster 2,

4000 Liège, Belgique.

Vous disposez également du droit d'introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be)

ANNEXE 3 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES ELEVES DU PRIMAIRE



Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Éducation

Comité d'éthique

PRESIDENTE : Fabienne COLLETTE

SECRETAIRE : Annick COMBLAIN

CONSENTEMENT ECLAIRE POUR DES RECHERCHES IMPLIQUANT DES PARTICIPANTS HUMAINS

Titre de la recherche	Evaluation de l'efficacité des aides proposées aux élèves vivant des situations difficiles, des conflits voire du harcèlement avec d'autres élèves.
Chercheur responsable	Juliette Destiné
Promoteur	Adélaïde Blavier
Service et numéro de téléphone de contact	Service de Psychologie Légale et de Psychotraumatisme +32 4 3662386

Je, soussigné(e),, en ma qualité de père, mère, tuteur ou tutrice de, déclare :

- avoir reçu, lu et compris une présentation écrite de la recherche dont le titre et le chercheur responsable figurent ci-dessus ;
- avoir pu poser des questions sur cette recherche et reçu toutes les informations que je souhaitais.
- avoir reçu une copie de l'information au participant et du consentement éclairé.

Je sais que, en ce qui concerne

- je peux à tout moment mettre un terme à sa participation à cette recherche sans devoir motiver ma décision et sans que quiconque subisse aucun préjudice ;
- son avis sera sollicité et il pourra également mettre un terme à sa participation à cette recherche sans devoir motiver sa décision et sans que quiconque subisse aucun préjudice ;
- je peux demander à recevoir les résultats globaux de la recherche mais je n'aurai aucun retour concernant ses performances personnelles.
- je peux contacter le chercheur pour toute question ou insatisfaction relative à sa participation à la recherche ;
- des données le concernant seront récoltées pendant ma participation à cette étude et le chercheur responsable et le promoteur de l'étude se portent garants de la confidentialité de ces données. Je conserve le droit de regard et de rectification sur mes données personnelles (données démographiques). Je dispose d'une série de droits (accès, rectification, suppression, opposition) concernant mes données personnelles, droits que je peux exercer en prenant contact avec le Délégué à la protection des données de l'institution dont les coordonnées se trouvent

sur la feuille d'information qui m'a été remise. Je peux également lui adresser toute doléance concernant le traitement de mes données à caractère personnel. Je dispose également du droit d'introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be).

- les données à caractère personnel ne seront conservées que le temps utile à la réalisation de l'étude visée, c'est-à-dire pour un maximum de quatre années.

Je consens à ce que, en ce qui concerne :

- les données anonymes recueillies dans le cadre de cette étude soient également utilisées dans le cadre d'autres études futures similaires, y compris éventuellement dans d'autres pays que la Belgique.

- les données anonymes recueillies soient, le cas échéant, transmises à des collègues d'autres institutions pour des analyses similaires à celles du présent projet ou qu'elles soient mises en dépôt sur des répertoires scientifiques accessibles à la communauté scientifique uniquement.

- ses données personnelles soient traitées selon les modalités décrites dans la rubrique traitant de garanties de confidentialité du formulaire d'information.

En conséquence, je donne mon consentement libre et éclairé pour que soit participant(e) à cette recherche. En cas d'autorité parentale partagée, je m'engage à en informer l'autre parent.

Lu et approuvé,

Date et signature :

Chercheur responsable

• Je soussignée, Juliette Destiné, chercheuse responsable, confirme avoir fourni oralement les informations nécessaires sur l'étude et avoir fourni un exemplaire du document d'information et de consentement au représentant légal du participant. J'ai également fourni les informations oralement et recueilli le consentement du participant dans des termes adaptés à son âge et/ou sa condition

• Je confirme qu'aucune pression n'a été exercée pour que le participant ou son représentant légal accepte de participer à l'étude et que je suis prêt à répondre à toutes les questions supplémentaires, le cas échéant.

• Je confirme travailler en accord avec les principes éthiques énoncés dans la dernière version de la « Déclaration d'Helsinki », des « Bonnes pratiques Cliniques » et de la loi belge du 7 mai 2004, relative aux expérimentations sur la personne humaine, ainsi que dans le respect des pratiques éthiques et déontologiques de ma profession

Nom, prénom du chercheur responsable

Destiné Juliette

Date et signature

Le __/__/202__

ANNEXE 4 : TABLEAUX

Annexe 4.1

Tableau A1. Tests de normalité des données (Shapiro-Wilk)

Echelles	Moment	W	p
Estime de soi	Avant l'intervention	.9778	.9142
	Un mois après l'intervention	.9786	.9247
	Quatre mois après l'intervention	.8699	.0774
Dépression	Avant l'intervention	.9846	.9821
	Un mois après l'intervention	.9491	.3813
	Quatre mois après l'intervention	.8910	.1429
Idéations suicidaires	Avant l'intervention	.6380	<.0001***
	Un mois après l'intervention	.3904	<.0001***
	Quatre mois après l'intervention	.3450	<.0001***
Acceptation par les pairs	Avant l'intervention	.9477	.3614
	Un mois après l'intervention	.9547	.4728
	Quatre mois après l'intervention	.9204	.3216
Sentiment de victimisation	Avant l'intervention	.9193	.1099
	Un mois après l'intervention	.7903	.0008***
	Quatre mois après l'intervention	.7738	.0043**
Degré de souffrance	Avant l'intervention	.8694	.0141*
	Un mois après l'intervention	.9189	.1080
	Quatre mois après l'intervention	.7870	.0063**

*p<.05, ** p<.01,*** p<.001

Annexe 4.2

Tableau A2. Comparaisons des scores au prétest et au post-test après un mois

	Tests t de Student pour échantillons pairés			Tests de Wilcoxon pour échantillons pairés		
	t (DL)	p	d	S	p	r _{rb}
Estime de soi	-4.5(18)	.0003***	-1.03			
Dépression	5.99(18)	<.0001***	1.38			
Idéations suicidaires				-7	.2813	.50
Acceptation par les pairs	-1.6(18)	.1268	-0.37			
Victimisation				-75	<.0001***	.98
Degré de souffrance				-95	<.0001***	1.00

*p<.05, ** p<.01,*** p<.001

Annexe 4.3

Tableau A3. Comparaisons des scores au prétest et au post-test après quatre mois

	Tests t de Student pour échantillons pairés			Tests de Wilcoxon pour échantillons pairés		
	t (DL)	p	d	S	p	r _{rb}
Estime de soi	-2.67(10)	.0234*	-0.81			
Dépression	3.51(10)	.0056**	1.06			
Idéations suicidaires				-1.5	.75	.50
Acceptation par les pairs	-0.57(10)	0.5819	-0.17			
Victimisation				-22.5	.0449*	.68
Degré de souffrance				-33	.001**	1.00

*p<.05, ** p<.01,*** p<.001

Annexe 4.4

Tableau A4. Comparaisons des scores au post-test après un mois et au post-test après quatre mois

	Tests t de Student pour échantillons pairés			Tests de Wilcoxon pour échantillons pairés		
	t (DL)	p	d	S	p	r _{rb}
Estime de soi	-0.31(10)	.7608	-0.09			
Dépression	-0.25(10)	.8053	-0.08			
Idéations suicidaires				-1.5	0.5	1.00
Acceptation par les pairs	-0.17(10)	.8711	-0.05			
Victimisation				-1.5	.8867	.07
Degré de souffrance				-9	.2734	.50

*p<.05, ** p<.01,*** p<.001

Annexe 4.5

Tableau A5. Matrice des corrélations de Spearman entre les scores aux six échelles avant l'intervention

	Durée du harcèlement	Sentiment de victimisation	Acceptation par les pairs	Estime de soi	Dépression	Idéations suicidaires	Degré de souffrance	Diff DS
Nombre de harceleurs	$r_s = -.0192$ $p = .9416$ N = 17	$r_s = -.0978$ $p = .7089$ N = 17	$r_s = -.0285$ $p = .9135$ N = 17	$r_s = -.1529$ $p = .5579$ N = 17	$r_s = .3191$ $p = .2119$ N = 17	$r_s = .2724$ $p = .2902$ N = 17	$r_s = .3145$ $p = .2188$ N = 17	$r_s = .0204$ $p = .9380$ N = 17
Durée du harcèlement	1.0000 N = 19	$r_s = .2448$ $p = .3123$ N = 19	$r_s = -.2668$ $p = .2695$ N = 19	$r_s = -.1889$ $p = .4385$ N = 19	$r_s = -.1264$ $p = .6061$ N = 19	$r_s = -.0197$ $p = .9363$ N = 19	$r_s = .2147$ $p = .3774$ N = 19	$r_s = .1322$ $p = .5895$ N = 19
Sentiment de victimisation		1.0000 N = 19	$r_s = -.0345$ $p = .8885$ N = 19	$r_s = -.3216$ $p = .1794$ N = 19	$r_s = .2251$ $p = .3541$ N = 19	$r_s = .1343$ $p = .5835$ N = 19	$r_s = .4480$ $p = .0544$ N = 19	$r_s = -.2973$ $p = .2163$ N = 19
Acceptation par les pairs			1.0000 N = 19	$r_s = .0482$ $p = .8446$ N = 19	$r_s = .0371$ $p = .8801$ N = 19	$r_s = -.2255$ $p = .3532$ N = 19	$r_s = .2574$ $p = .2873$ N = 19	$r_s = .0707$ $p = .7736$ N = 19
Estime de soi				1.0000 N = 19	$r_s = -.6144$ $p = .0051^{**}$ N = 19	$r_s = -.7967$ $p < .0001^{***}$ N = 19	$r_s = -.6672$ $p = .0018^{**}$ N = 19	$r_s = .5123$ $p = .0249^*$ N = 19
Dépression					1.0000 N = 19	$r_s = .6753$ $p = .0015^{**}$ N = 19	$r_s = .6691$ $p = .0017^{**}$ N = 19	$r_s = -.5371$ $p = .0177^*$ N = 19
Idéations suicidaires						1.0000 N = 19	$r_s = .5235$ $p = .0214^{**}$ N = 19	$r_s = -.4663$ $p = .0442^*$ N = 19
Degré de souffrance							1.0000 N = 19	$r_s = -.5313$ $p = .0192^*$ N = 19

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ Diff DS = Différence entre le degré de souffrance avant l'intervention et 1 mois après l'intervention

Annexe 4.6

Tableau A6. Matrice des corrélations de Spearman entre les scores aux six échelles quatre mois après l'intervention

	Durée du harcèlement	Sentiment de victimisation	Acceptation par les pairs	Estime de soi	Dépression	Idéations suicidaires	Degré de souffrance
Nombre de harceleurs	$r_s = -.0192$ $p = .9416$ N = 17	$r_s = .0929$ $p = .7860$ N = 11	$r_s = -.0299$ $p = .9305$ N = 11	$r_s = .0559$ $p = .8704$ N = 11	$r_s = -.0325$ $p = .9245$ N = 11	$r_s = -.0548$ $p = .8728$ N = 11	$r_s = -.0387$ $p = .9100$ N = 11
Durée du harcèlement	1.0000 N = 19	$r_s = -.1829$ $p = .5902$ N = 11	$r_s = .2408$ $p = .4758$ N = 11	$r_s = .2981$ $p = .3732$ N = 11	$r_s = -.6718$ $p = .0236^*$ N = 11	$r_s = -.4673$ $p = .1473$ N = 11	$r_s = .1516$ $p = .6564$ N = 11
Sentiment de victimisation		1.0000 N = 11	$r_s = -.9108$ $p < .0001^{***}$ N = 11	$r_s = -.1912$ $p = .5734$ N = 11	$r_s = .7477$ $p = .0082^{**}$ N = 11	$r_s = .2014$ $p = .5527$ N = 11	$r_s = .6662$ $p = .0252^*$ N = 11
Acceptation par les pairs			1.0000 N = 11	$r_s = -.0648$ $p = .8498$ N = 11	$r_s = -.6515$ $p = .0299^*$ N = 11	$r_s = -.3000$ $p = .3701$ N = 11	$r_s = -.7958$ $p = .0034^{**}$ N = 11
Estime de soi				1.0000 N = 11	$r_s = -.4780$ $p = .1370$ N = 11	$r_s = -.5094$ $p = .1095$ N = 11	$r_s = .1535$ $p = .6523$ N = 11
Dépression					1.0000 N = 11	$r_s = .5011$ $p = .1163$ N = 11	$r_s = .3776$ $p = .2523$ N = 11
Idéations suicidaires						1.0000 N = 11	$r_s = .4144$ $p = .2051$ N = 11

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Annexe 4.7

Tableau A7. Moyennes et écarts-types aux six échelles aux trois moments en fonction du genre

	Avant l'intervention		Un mois après l'intervention		Quatre mois après l'intervention	
	Filles (N=10)	Garçons (N=9)	Filles (N=10)	Garçons (N=9)	Filles (N=6)	Garçons (N=5)
	M(ET)	M(ET)	M(ET)	M(ET)	M(ET)	M(ET)
Estime de soi	25.4(8.51)	27.67(5.98)	30.7(5.31)	32.22(4.47)	31(4.29)	29.6(5.68)
Dépression	34.4(13.48)	30.44(9.71)	14.8(8.9)	13(11.44)	17.17(8.42)	15(16.02)
Idéations suicidaires	1.6(2.55)	0.67(1.41)	0.2(0.63)	0.78(1.99)	0(0)	1(2.24)
Acceptation par les pairs	12(6.63)	8.78(4.63)	13.3(7.41)	13.11(6.49)	11.17(6.74)	12.8(5.63)
Victimisation	15.9(8.36)	18(12.6)	6.5(8.46)	6.44(4.93)	12(13.48)	4.4(3.51)
Degré de souffrance	7.8(1.62)	7.78(0.97)	2.1(1.91)	2.67(1.73)	1.83(2.64)	2.2(1.64)

Annexe 4.8

Tableau A8. ANOVAs mixtes avec prise en compte du genre

	Effet principal du genre		Effet principal du moment		Interaction	
	F(DL)	p	F(DL)	p	F(DL)	p
Estime de soi	0.68(1,9)	.4324	6.5(2,18)	.0075**	1.82(2,18)	.1900
Dépression	0.55(1,9)	.4780	10.74(2,18)	.0008***	0.94(2,18)	.4094
Idéations suicidaires	1.70(1,9)	.2244	0.58(2,18)	.5690	0.58(2,18)	.5690
Acceptation par les pairs	0.33(1,9)	.5821	0.22(2,18)	.8057	0.83(2,18)	.4510
Victimisation	0.04(1,9)	.8510	4.94(2,18)	.0195*	1.19(2,18)	.3282
Degré de souffrance	0.89(1,9)	.3706	57.59(2,18)	<.0001***	0.27(2,18)	.7694

*p<.05, ** p<.01, *** p<.001

Annexe 4.9

Tableau A9. ANOVAs mixtes avec prise en compte du fait de parler à ses parents de la situation

	Effet principal du fait de parler aux parents		Effet principal du moment		Interaction	
	F(DL)	p	F(DL)	p	F(DL)	p
Estime de soi	0.25(1,9)	.6308	5.28(2,18)	.0157*	0.29(2,18)	.7493
Dépression	3.28(1,9)	.1036	11.59(2,18)	.0006***	1.27(2,18)	.3052
Idéations suicidaires	0.37(1,9)	.5606	0.79(2,18)	.4706	2.71(2,18)	.0935
Acceptation par les pairs	10.34(1,9)	.0106*	0.19(2,18)	.8265	0.40(2,18)	.6732
Victimisation	1.53(1,9)	.2481	6.02(2,18)	.01*	2.67(2,18)	.0964
Degré de souffrance	2.08(1,9)	.1836	86.59(2,18)	<.0001***	4.51(2,18)	.0259*

*p<.05, ** p<.01, *** p<.001

Annexe 4.10

Tableau A10. Moyennes et écarts-types aux six échelles aux trois moments en fonction du fait de parler à ses parents de la situation

	Avant l'intervention		Un mois après l'intervention		Quatre mois après l'intervention	
	Oui (N=13)	Non (N=6)	Oui (N=13)	Non (N=6)	Oui (N=6)	Non (N=5)
	M(ET)	M(ET)	M(ET)	M(ET)	M(ET)	M(ET)
Parents au courant de la situation						
Estime de soi	26.46(7.08)	26.5(8.5)	32.08(4.59)	30(5.55)	30.67(5.99)	30(3.39)
Dépression	34.08(11.42)	29.17(12.64)	16.46(10.64)	8.5(5.58)	21.33(14.01)	10(3.94)
Idéations suicidaires	1.46(2.44)	0.5(0.84)	0.62(1.71)	0.17(0.41)	0.83(2.04)	0(0)
Acceptation par les pairs	9.46(4.98)	12.67(7.45)	11.92(6.46)	16(7.24)	7.67(4.55)	17(2.24)
Victimisation	16.08(7.74)	18.67(15.32)	8.15(7.59)	2.83(2.48)	13.67(12.13)	2.4(2.88)
Degré de souffrance	7.92(1.19)	7.5(1.64)	2.69(1.97)	1.67(1.21)	3(2.45)	0.8(0.84)

RÉSUMÉ

Ce mémoire avait pour objectif de contribuer à l'avancement de la recherche dans le domaine du harcèlement scolaire. Pour cela, nous souhaitions initialement réaliser une étude visant à comparer l'efficacité de la méthode de la préoccupation partagée à celle de la méthode systémique et stratégique de Palo Alto. Par conséquent, nous avons dans un premier temps comparé ces deux méthodes d'intervention de façon théorique. Par la suite, au vu des difficultés rencontrées lors du recrutement de participants ayant bénéficié de la méthode de la préoccupation partagée, nous avons été contraints de focaliser notre étude uniquement sur l'efficacité de la méthode systémique et stratégique de Palo Alto.

Pour ce faire, nous avons souhaité mener une recherche visant à interroger les élèves victimes de harcèlement et à les rencontrer en tant qu'individus porteurs d'un point de vue personnel. Nous avons donc recruté dix-neuf élèves ayant bénéficié de la méthode systémique et stratégique de Palo Alto. Afin d'évaluer l'efficacité de cette méthode, nous avons réalisé une étude longitudinale comprenant un prétest, un post-test un mois après l'intervention et un post-test quatre mois après l'intervention. Concrètement, nous avons utilisé une méthodologie quantitative et qualitative. À chacun des trois moments, les jeunes complétaient cinq échelles validées (une échelle d'estime de soi, une échelle de dépression, une échelle d'idéations suicidaires, une échelle d'acceptation par les pairs et une échelle de victimisation) ainsi qu'une échelle de Likert allant de 0 à 10 portant sur le degré de souffrance. De plus, des questions ouvertes étaient posées aux jeunes afin de mieux comprendre leur situation.

Nos analyses n'ont pas permis de mettre en évidence que la méthode systémique et stratégique de Palo Alto diminue les idéations suicidaires des jeunes et augmente leur acceptation par les pairs. Cependant, nous avons pu montrer que la méthode de Palo Alto augmente significativement l'estime de soi des jeunes un mois après l'intervention et que cette augmentation persiste jusqu'à quatre mois après l'intervention. De plus, cette méthode diminue significativement les symptômes dépressifs, le sentiment de victimisation et le degré de souffrance des jeunes un mois après l'intervention et cette diminution persiste jusqu'à quatre mois après l'intervention.

Ces résultats, basés sur le point de vue des victimes, sont prometteurs et nous encourageant à continuer les recherches visant à déterminer plus précisément les processus qui sous-tendent l'efficacité de la méthode systémique et stratégique de Palo Alto.