

Comparaison de l'efficacité de l'approche systémique et stratégique développée par les centres Chagrin Scolaire avec les approches actuelles menées par les établissements scolaires et leur réseau d'aide

Auteur : Destiné, Juliette

Promoteur(s) : Blavier, Adelaide

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

Diplôme : Master en sciences psychologiques, à finalité spécialisée en psychologie clinique

Année académique : 2019-2020

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/10840>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.



**Faculté de Psychologie,
Logopédie et des Sciences de
l'Education**

Université de Liège

**Comparaison de l'efficacité de l'approche systémique et
stratégique développée par les centres Chagrin Scolaire
avec les approches actuelles menées par les établissements
scolaires et leur réseau d'aide**

Mémoire présenté par Juliette DESTINE

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

Promotrice : Adélaïde BLAVIER

Lectrices : Elodie MORMONT & Marie DELCHAMBRE

Année académique 2019-2020

Remerciements

Ce mémoire est un travail de longue haleine qui n'aurait pu voir le jour sans l'aide précieuse de certaines personnes.

En premier nous souhaitons remercier notre promotrice, Madame Adélaïde Blavier et tout particulièrement notre superviseuse, Madame Stéphanie Chartier, qui nous ont accompagnés, écoutés et fourni de précieux conseils tout au long de la réalisation de ce travail.

Nous tenons également à remercier Madame Elodie Mormont et Madame Marie Delchambre pour l'intérêt porté à notre mémoire et le temps consacré à sa lecture.

Ensuite nous remercions les différents professionnels qui ont accepté de nous aider et de nous accorder du temps : les membres de l'équipe «Chagrin Scolaire», l'intervenante sociale de l'AMO, la médiatrice scolaire interne ainsi que notre ancienne maître de stage, psychologue au sein d'un centre PMS. Nous remercions également l'ensemble des jeunes qui ont accepté de participer à cette étude et ont partagé leur vécu avec nous. L'ensemble des rencontres que nous avons effectuées durant la réalisation de ce mémoire ont été enrichissantes. Sans toutes ces personnes, notre mémoire n'aurait jamais vu le jour.

Nos remerciements vont également à nos parents qui nous ont non seulement soutenus mais aussi consacré beaucoup de temps à la relecture de ce mémoire afin de nous fournir des conseils avisés. Nous tenons également à remercier notre grand-mère pour la relecture et la correction orthographique.

Pour terminer, nous remercions l'ensemble de notre famille et de nos amis qui nous ont accompagnés moralement durant l'élaboration de ce travail de fin d'études et également tout au long de notre scolarité.

Table des matières

Introduction	1
Partie théorique	3
Chapitre 1 : Le harcèlement scolaire	3
1. Historique	3
2. Définition.....	5
2.1 Points communs	5
2.2 Point de divergence	6
3. Profil harceleur/harcelé	8
3.1 Profil des victimes	8
3.2 Profil des agresseurs	9
4. Différentes formes de harcèlement	10
4.1 Différents comportements	11
4.2 Apparition du Cyber-harcèlement.....	11
4.3 Différences de comportement entre filles et garçons	12
5. Chiffres.....	13
6. Conséquences	14
6.1 Les conséquences au niveau psychologique.....	14
6.2 Les conséquences psychosomatiques ou physiques.....	16
6.3 Les conséquences sur la scolarité.....	16
6.4 Les conséquences à long terme	17
6.5 Conclusion	18
7. Chapitre 1 : conclusion.....	18
Chapitre 2 : les différents types d'approches	19
1. Les méthodes existantes	19
1.1 Les pratiques réparatrices	20
1.2 La médiation	21
1.3 La méthode du groupe d'entraide – No Blame	22
1.4 La méthode de la préoccupation partagée – Pikas	24

1.5	L'approche systémique et stratégique développée par les centres Chagrin Scolaire.....	26
1.6	Le programme KiVa.....	29
1.7	La sanction.....	31
1.8	Comparaison de la méthode «Chagrin Scolaire» aux autres	31
2.	Quelle position adoptent les enseignants ?.....	32
3.	Chapitre 2 : conclusion.....	34
Objectif et hypothèses.....		35
Objectif de la recherche		35
Hypothèses		36
Méthodologie		38
Population		38
Recrutement		39
1.	Partie «Chagrin Scolaire».....	39
2.	Partie «Autres»	39
Outils		42
Résultats.....		48
Chapitre 1 : analyse qualitative		48
1.	PMS / Médiatrice interne / AMO.....	48
1.1	Les élèves.....	48
1.2	Conclusion	58
2.	Chagrin Scolaire.....	60
2.1	Les élèves.....	60
2.2	Conclusion	72
3.	Conclusion analyse qualitative	72
Chapitre 2 : analyse quantitative.....		74
1.	Analyses générales.....	74
1.1	Augmentation de l'estime de soi	76
1.2	La diminution du sentiment de victimisation	76
1.3	L'acceptation du jeune par ses pairs	77
1.4	L'efficacité d'une méthode	77
2.	Analyses complémentaires en lien avec le confinement	78

Discussion	80
1. Discussion de la première sous-hypothèse.....	80
2. Discussion de la deuxième sous-hypothèse	82
3. Discussion de la troisième sous-hypothèse	83
4. Discussion de l'hypothèse principale	85
5. Point sur les autres méthodes	88
6. Etape préliminaire au choix d'une méthode	91
7. Impact du Covid-19 sur notre mémoire	92
Intérêts et limites de notre travail	93
Intérêts	93
Limites	94
Pistes et perspectives	95
Pistes cliniques	95
Perspectives de recherche	96
Conclusion	97
Bibliographie	99
Annexes	109
Annexe 1 : Abréviations et compléments d'informations.....	109
Annexe 2 : lettre d'information à destination des parents.....	111
Annexe 3 : formulaire de consentement	114
Résumé	116

Introduction

Nous nous sommes intéressés à la thématique du harcèlement scolaire suite à nos stages effectués dans une AMO¹ et un PMS². Lors de ces stages, nous avons régulièrement été confrontés à cette problématique et avons été particulièrement touchés par la détresse présente chez certaines jeunes victimes. Nous nous sommes également rendu compte de la diversité des pratiques mises en œuvre dans ce genre de situations et nous nous sommes questionnés quant à l'efficacité de celles-ci.

Dans tous les pays de l'OCDE³, le harcèlement scolaire concerne environ 15 à 20% des enfants en âge d'être scolarisés. Parmi ceux-ci, on compte 10 à 15% de victimes, 4 à 8% d'agresseurs et 3 à 4% de victimes-harceleurs (Olweus, 2002). Selon une enquête réalisée en 2010, 22% des élèves belges francophones ont subi de l'intimidation deux ou trois fois lors du dernier mois (Chester et al. 2015). Le harcèlement est non seulement fréquent mais présente également de nombreuses conséquences avec un degré de gravité variable pouvant aller jusqu'au suicide. Face à ces constats, nous nous sommes interrogés sur ce qui était généralement mis en place dans les écoles pour enrayer ce phénomène.

Pour pouvoir répondre à cette question, nous avons décidé de nous orienter vers la littérature scientifique afin de découvrir ce qui est actuellement mis en place en Belgique mais également dans d'autres pays. Nous avons relevé énormément d'articles publiés concernant la prévention qui est d'ailleurs devenue une priorité politique en matière de lutte contre la violence scolaire dans plusieurs pays (Bellon & Gardette, 2011), ainsi que de nombreuses méta-analyses comparant l'efficacité des différents programmes de prévention. Cependant, nous n'avons pas trouvé d'étude comparative concernant les méthodes d'interventions. Nous n'aborderons donc pas la prévention lors de cette recherche afin d'aborder l'aspect curatif de manière plus approfondie. Notre étude se focalise donc sur les méthodes d'interventions employées lorsqu'une situation de harcèlement est avérée.

Lorsque nous avons consulté la littérature, nous avons particulièrement été intrigués par la méthode d'intervention proposée par Emmanuelle Piquet et son équipe. Emmanuelle Piquet est la fondatrice des centres «Chagrin Scolaire». Son approche est dite «stratégique et

¹ Abréviation et explication en annexe 1

² Abréviation et explication en annexe 1

³ Abréviation et explication en annexe 1

systémique» et elle s'appuie sur les prémisses de l'école de Palo Alto⁴. Cette méthode nous a intrigués car elle va à contresens de ce que nous avons observé lors de nos stages et également durant notre scolarité. En effet, nous avons eu l'occasion d'assister à des animations en classe visant à faire apparaître l'empathie chez le ou les harceleurs afin que ceux-ci cessent leurs agissements. Nous avons également vu des adultes intervenir afin de moraliser et même parfois sanctionner le ou les auteurs de brimades. Mais nous n'avons jamais entendu dire, jusqu'alors que si l'enfant harcelé était équipé et préparé de manière concrète, celui-ci allait pouvoir se défendre seul face à son ou ses harceleurs. C'est pourquoi nous avons décidé de mener une étude visant à évaluer le degré d'efficacité de l'approche systémique et stratégique développée par les centres «Chagrin scolaire» en comparaison avec les approches actuelles menées par les établissements scolaires et leur réseau d'aide.

Lors de nos recherches, nous avons trouvé des études qui mettaient en avant l'efficacité d'une méthode en sollicitant l'avis des professionnels l'ayant utilisée. Notre intérêt n'était pas celui-là. Nous souhaitions donner la parole aux élèves victimes de harcèlement afin de pouvoir avoir accès à leur vécu. Pour cela, nous avons récolté le témoignage de douze élèves intimidés. Six ayant été pris en charge les centres «Chagrin Scolaire» et six autres ayant bénéficié d'une intervention de la part des établissements scolaires et leur réseau d'aide. Pour évaluer l'efficacité de ces différentes interventions, nous avons repris des échelles existantes et nous avons également créé des outils.

La première partie de ce mémoire est dédiée aux différentes recherches que nous avons effectuées sur le harcèlement en général et également sur les méthodes d'interventions les plus répandues. Dans un second temps, nous vous ferons part de la méthodologie que nous avons employée afin de mener à bien notre projet. Dans la troisième partie de notre travail nous vous exposerons l'analyse à la fois qualitative et quantitative de nos résultats, pour conclure par une discussion établissant un lien entre ces résultats et les données issues de la littérature scientifique.

⁴ Une explication de ce courant de pensée est disponible dans l'annexe 1

Partie théorique

Chapitre 1 : Le harcèlement scolaire

1. Historique

C'est en 1970 que l'étude sur le phénomène du harcèlement scolaire prend sérieusement racine bien qu'il y ait eu diverses études isolées sur le sujet auparavant (Catheline, 2015 ; Olweus, 1999a). L'ouverture du courant de recherche se fait, grâce à l'ouvrage de Dan Olweus, professeur de psychologie à l'université de Bergen : «Agression in the schools : Bullies and whipping boys» publié en 1978 (version originale suédoise en 1973). Ce champ de recherche s'est d'abord déployé dans les pays scandinaves comme la Suède, la Norvège et la Finlande. Le Japon s'est par la suite intéressé à ce phénomène dans les années 1980 sous l'appellation du terme «ijim», concept semblable à celui du harcèlement. L'intérêt pour le harcèlement s'est estompé fin des années 1980 pour reprendre de l'ampleur au milieu des années 1990. Suite à la conférence européenne à Stavanger en 1987 et au succès de la campagne nationale de lutte contre le harcèlement en Norvège, un questionnement est apparu dans d'autres pays européens. La médiatisation du suicide de jeunes enfants harcelés à l'école a joué un rôle majeur dans le développement de la campagne d'intervention norvégienne mais également dans le regain d'intérêt au Japon. Les recherches solides et l'intérêt médiatique ont permis une réponse gouvernementale proposant des opportunités de financement et d'intervention (Olweus, 1999a).

En Belgique et en France, le phénomène du harcèlement scolaire n'a été que très récemment pris en compte alors qu'il est largement connu dans d'autres pays, en particulier ceux du Nord de l'Europe et des Pays anglo-saxons (Catheline, 2015 ; Humbeeck, 2019). Le harcèlement scolaire n'est pas un phénomène nouveau, cependant l'intérêt qu'on y porte ne fait que grandir (Piquet, 2017a). Nicole Catheline (2015) émet des hypothèses sur ce qui aurait pu freiner la reconnaissance de la problématique du harcèlement. Elle nous parle d'abord de la minimisation des faits avec des discours tels que : «ce sont des enfants, la vraie violence, c'est autre chose !». Enfin, elle aborde la vision des gens qui pendant longtemps ont considéré les brimades comme un apprentissage nécessaire. Nous avons déjà tous entendu dire : «on est tous passés par là et on n'en est pas mort».

En France, Jean-Pierre Bellon, professeur en philosophie française, a commencé à s'intéresser au harcèlement scolaire alors que ce phénomène ne préoccupait encore personne. Selon Jean-Pierre Bellon (2016), 1999 est une date décisive car c'est à ce moment-là qu'est apparu la première traduction française de l'ouvrage de Dan Olweus, bien que peu des personnes y aient réellement prêté attention à cette époque. En 2002 il a rencontré Bertrand Gardette avec qui il travaille depuis 15 ans sur la question du harcèlement, ils ont notamment publié divers ouvrages sur la thématique. En 2006, ils ont fondé l'Association pour la Prévention des phénomènes de Harcèlement Entre Elèves (APHEE) et créé un site internet (www.harcèlement-entre-élèves.com) qui était à l'époque la seule base documentaire sur la thématique du harcèlement en France. Ce n'est qu'en décembre 2010 que le pouvoir public français s'intéresse au problème et décide de lancer des campagnes de sensibilisation (Bellon, 2016 ; Catheline, 2015). L'aspect sensibilisation étant pris en charge, ils ont pu s'interroger sur la façon de traiter une situation de harcèlement lorsque celle-ci était avérée. Ils ont décidé de se rendre à l'étranger pour observer ce qui était mis en place et ils se sont rendus en Finlande, ce qui leur a permis de découvrir la méthode Pikas. Jean-Pierre Bellon a, par la suite, introduit ce programme d'intervention en France sous l'appellation de la méthode de «préoccupation partagée» (Bellon, 2016).

Au niveau de la Belgique, Bruno Humbeeck, psychopédagogue et docteur en Sciences de l'éducation à l'université de Mons, mène des travaux depuis septembre 2012 au niveau de la prévention du harcèlement scolaire. Son projet s'articule autour de deux outils qui sont : la régulation de la cour de récréation et, des espaces de parole supervisés (Pihart & Berger, n.d.). Actuellement, suite à des appels à projets proposés par la ministre de l'éducation Marie-Martine Schyns, plusieurs dispositifs ont été créés par l'Université de la paix de Namur et se centrent sur la médiation par les pairs et/ou gestion de conflits (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2018) :

- Le premier dispositif concerne le cycle primaire et s'intitule les "3C" de la médiation : se calmer, communiquer et choisir des solutions.
- Le second s'adresse aux élèves de la 1^{ère} à la 3^{ème} secondaire. Ce projet souhaite mobiliser les élèves dans la lutte contre le harcèlement scolaire par la méthode de groupes d'entraide (NoBlame) et la méthode de la préoccupation partagée (Pikas).
- Le troisième se centre sur les 3^{èmes}, 4^{èmes}, 5^{èmes} et 6^{ème} secondaires et propose la mise en place de cellules d'écoute par des élèves et adultes volontaires de l'école.

2. Définition

2.1 Points communs

Lorsque nous cherchons une définition précise du harcèlement scolaire dans la littérature nous nous rendons compte qu'il n'existe pas de consensus clair sur cette notion. En effet, il existe de nombreuses définitions pour ce terme (Bellon, 2016) et les points de vue entre les professionnels de l'enfance, chercheurs et membres de l'éducation nationale divergent (Piquet, 2017a). Néanmoins, lorsque nous analysons ces différentes définitions nous retrouvons à chaque fois trois points qui font consensus entre les différents auteurs :

- **La répétition**

Les actions négatives doivent se produire de manière répétée sur une longue période. Cependant, le harcèlement ne s'exerce pas forcément de manière quotidienne. Il peut être entrecoupé de périodes de répit (Catheline, 2015). Les auteurs ne s'accordent pas tous quant à la durée minimum pour pouvoir parler de harcèlement (Bellon & Gardette, 2011). Dan Olweus, lors de ses premiers écrits (1973, cité par Bellon & Gardette, 2011), considérait qu'on pouvait parler de harcèlement lorsque les faits avaient lieu au moins une fois par semaine pendant 1 mois. Jean-Pierre Bellon et Bertrand Gardette (2011) nous disent qu'il est difficile de trancher entre les différents auteurs mais que nous ne pouvons guère mettre le mot de harcèlement sur un comportement avant 1 ou 2 mois.

- **La disproportion des forces**

Il faut qu'il y ait une asymétrie dans la relation avec un rapport de dominant/dominé (Catheline, 2015). Dans le harcèlement il y a cet aspect de domination et d'abus de pouvoir. Ces notions peuvent, par exemple, avoir lieu dans les relations opposant les plus nombreux aux plus renfermés, les plus âgés aux plus jeunes ou encore les plus forts aux plus faibles (Bellon & Gardette, 2011). En effet, comme le dit Ken Rigby (2003) l'intimidation ne se produit pas lorsque le conflit naît entre deux personnes de pouvoir égal ou similaire. Olweus (1999a) ajoute que l'enfant harcelé peut, effectivement, être physiquement ou psychologiquement plus faible que le ou les harceleurs ou simplement se percevoir comme tel.

- **Volonté de nuire**

Lorsque Dan Olweus (1999a) aborde sa définition du school bullying, il parle d'actions négatives de la part d'un ou plusieurs autres élèves et il caractérise un acte comme étant négatif lorsqu'une personne s'en prend délibérément à une autre et essaie de lui infliger une blessure ou un malaise. Il ajoute que la conscience des élèves qui participent à des brimades varie en fonction de la réaction de la victime mais que la majorité d'entre eux s'aperçoivent probablement du caractère désagréable de leurs actions. Les actes de harcèlement lorsqu'ils sont découverts par les adultes sont régulièrement expliqués par les harceleurs comme de simples jeux de nature inoffensive. Mais Jean-Pierre Bellon et Bertrand Gardette (2011) expriment que dès lors que ces «jeux» s'installent dans la durée, les harceleurs peuvent difficilement affirmer que la victime ne souffre pas.

Du côté de la Belgique, lorsque nous nous penchons sur le site internet du gouvernement de la fédération Wallonie-Bruxelles (2015) nous retrouvons dans la définition du harcèlement scolaire les trois caractéristiques communes citées ci-dessus à savoir : la répétition des faits, la disproportion des forces et l'intention de nuire.

2.2 Point de divergence

Il existe de nombreux points qui ne font pas consensus entre tous les auteurs. Cependant nous avons décidé de présenter le point de divergence qui nous semble le plus intéressant par rapport à notre sujet de recherche.

- Différence entre les pays

En effectuant des recherches dans la littérature, nous nous sommes rendu compte qu'en fonction des pays, nous utilisons des termes différents et dès lors que nous essayons de traduire ces termes, nous voyons apparaître des divergences. Or, il est important de prendre en compte la manière dont nous nommons un phénomène car celle-ci révèle la façon dont nous allons le prendre en charge (Catheline, 2015). Ci-dessous, un tableau reprenant les différentes notions en fonction des pays :

Pays anglo-saxons	School bullying (Dan Olweus)
Pays scandinaves (suédois)	Mobbing (Anatol Pikas)

France, Belgique	Harcèlement
------------------	-------------

C'est lors de l'approfondissement de ces termes que nous avons vu apparaître un point de désaccord: le rôle du groupe et celui de l'individu. Tandis que le terme «school bullying» employé principalement par les Pays anglo-saxons et Dan Olweus concerne plutôt une approche individuelle, la notion de «mobbing» utilisée par les Pays scandinaves et Anatol Pikas considère le harcèlement comme un phénomène de groupe (Bellon, 2016). Selon Jean-Pierre Bellon (2016) l'utilisation d'un terme ou l'autre constitue une différence fondamentale.

Jean-Pierre Bellon travaille depuis cinq ans avec la méthode Pikas dans différents établissements. Il reconnaît la gravité des faits perpétrés par les harceleurs mais il nous dit que ces harceleurs s'avèrent en réalité des jeunes immatures, suiveurs et incapables d'aller à l'encontre du groupe (Bellon, 2016). Il introduit d'ailleurs sa conférence à la Haute école pédagogique de Lausanne avec la question : «Est-on harceleur parce qu'on est méchant, pervers, agressif ? Ou incapable de s'affranchir de la pression du groupe ? ».

Olweus (1999a) remet en doute l'utilisation du mot «mobbing» qui définit le harcèlement scolaire comme une agression collective. Selon lui, la notion de «mobbing» ne prendrait pas en compte la contribution de chaque membre appartenant au groupe de manière individuelle. En d'autres termes, le rôle des harceleurs les plus actifs risquerait de passer inaperçu alors qu'il a démontré lors d'une de ses études (Olweus, 1988, cité par Olweus, 1999a) que 25 à 40% des victimes affirmaient avoir été harcelées par un seul élève. Emmanuelle Piquet (2016) nous parle dans son livre de son expérience clinique et affirme que dans la majorité des situations qu'elle rencontre, il y a toujours la présence d'un (parfois deux) meneur. Elle ajoute, qu'aucune victime ne réfléchit lorsqu'on lui pose la question : «Qui est le leader du groupe ?»

En conclusion, l'appellation du mot «mobbing» renvoie au modèle d'Anatol Pikas, selon lequel, c'est le groupe qui prend la décision de l'agression et désigne un leader pour effectuer cette tâche. Tandis que, le terme «bullying» employé par de nombreux auteurs comme Dan Olweus, considère que le harceleur utilise le groupe pour arriver à ses fins et écraser la victime (Humbeek, 2019). La notion de harcèlement qui est utilisée à la fois par les Belges et les Français regroupe ces deux perspectives en une seule et même vision (Humbeek, 2019).

3. Profil harceleur/harcelé

De nouveau dans la littérature, les avis sont mitigés quant à la présence ou non d'un profil-type d'enfant harceleur/harcelé.

3.1 Profil des victimes

Bien que selon Jean-Pierre Bellon et Bertrand Gardette (2011) le profil des victimes soit plus difficile à établir que celui des agresseurs, Olweus (1999a) présente plusieurs caractéristiques pouvant appartenir aux victimes de brimades. Les principaux éléments qu'il met en avant sont l'anxiété et l'insécurité. Selon lui, les enfants harcelés seraient plus prudents, sensibles et calmes. De plus, les victimes souffriraient d'une faible estime de soi et auraient de manière générale une image négative d'elles-mêmes et de leur situation. Les caractéristiques que nous venons de mentionner se retrouvent également dans la méta-analyse de Merrell et al. (2008).

Dans leur établissement scolaire, les victimes se sentiraient seules et rejetées par les autres. De nombreuses études mettent en avant l'isolement comme un facteur de risque d'être victime de harcèlement (Catheline, 2015 ; Galand et al. 2004 ; Rigby, 2003). Ce phénomène est également retrouvé dans l'enquête réalisée par Jean-Pierre Bellon et Bertrand Gardette (2011) dans laquelle ils trouvent une corrélation entre le harcèlement et le degré de sociabilité des élèves. Cette enquête révèle que les élèves qui signalent avoir peu d'amis risquent trois fois plus d'être victimes de brimades que ceux qui se décrivent comme très sociables, et ceux qui avouent rester toujours seuls risquent cinq fois plus.

Selon Nicole Catheline (2015), le harcèlement naît d'une particularité chez la future victime que les harceleurs estiment dérangeante. Cette différence peut être relative lorsqu'elle provient de l'environnement (élève studieux dans une classe difficile) ou absolue lorsqu'elle émane du physique ou de la personnalité de l'élève (poids, taille, etc). Lorsque nous consultons le site internet du ministère français de l'éducation nationale et de la jeunesse (2018) nous constatons qu'il pense également que le harcèlement se développe dans le rejet de la différence et la stigmatisation de certaines caractéristiques comme : l'apparence physique, le sexe, l'identité de genre, un handicap, un trouble de la communication qui affecte la parole, l'appartenance à un groupe social ou culturel particulier, des centres d'intérêts divergents. Des recherches ont dressé une liste des particularités qui semblent les moins bien acceptées par les pairs. En premier nous retrouvons les troubles psychologiques et affectifs (Sentenac et al. 2012) mais également les troubles anxieux qui mènent à la dépression et l'isolement (Schojajei et al.

2009). Les enfants présentant un TDA/H ou du bégaiement seraient aussi plus facilement mis à l'écart (Catheline, 2015).

Or, Emmanuelle Piquet (2017a) et son équipe de praticiens qui travaillent également sur la question du harcèlement scolaire, mettent en doute le fait que le harcèlement prend naissance à partir d'une particularité ou d'une caractéristique visible du jeune. Selon eux, n'importe quel enfant peut être intimidé car le harcèlement proviendrait de la vulnérabilité perçue par le ou les futurs harceleur(s) et n'importe quelle personne peut se retrouver vulnérable à une période de sa vie.

3.2 Profil des agresseurs

Les avis sont plus divergents quant au profil des agresseurs. Nous avons d'un côté Olweus qui émet une continuité entre le harceleur et le délinquant et de l'autre, Jean-Pierre Bellon qui dit qu'il n'existe pas de profil-type.

- **Point de vue de Dan Olweus**

Olweus (1999a) mentionne que l'une des caractéristiques spécifiques attribuée aux harceleurs est leur agressivité envers leurs pairs. Il affirme que les agresseurs ont plus régulièrement recours à la violence que les élèves en général. Van der Wal et al. (2003) ont également constaté une augmentation des comportements délinquants de la part des auteurs de harcèlement et ce peu importe le sexe. Les harceleurs seraient caractérisés par un besoin de domination et un tempérament impulsif (Olweus, 1999a). L'hypothèse selon laquelle les harceleurs souffriraient probablement d'une insécurité sous-jacente a été réfutée par de nombreuses études. Les résultats démontrent, au contraire, que le harceleur présenterait relativement peu d'anxiété et d'insécurité, en tout cas, ces données ne dépasseraient pas la moyenne (Olweus 1981, 1984, 1986 ; see also Pulkkinen & Tremblay, 1992 cité par Olweus, 1999a). Dan Olweus (1999a) explique que contrairement aux élèves harcelés, les harceleurs ne souffriraient pas d'une faible estime d'eux-mêmes. Cependant il est important de pouvoir différencier les harceleurs actifs des passifs, ces derniers pouvant également souffrir d'anxiété ou d'insécurité. Le rôle du harceleur passif serait de participer au harcèlement sans prendre la

D'autres auteurs, quant à eux, pensent que bien qu'il existe un lien entre le harcèlement, l'agressivité en général et la délinquance, les phénomènes d'intimidation ne s'y réduisent pas et seraient en partie dus à l'environnement scolaire (Akiba et al. 2002 ; Perren & Hornung, 2005).

- **Point de vue de Jean-Pierre Bellon et Benoit Gardette**

Ces auteurs adoptent un point de vue relativement différent de celui de Dan Olweus cité ci-dessus. Jean-Pierre Bellon et Benoit Gardette (2011) considèrent que l'enfant harceleur est une personne qui a du caractère et qui sait s'imposer dans un groupe. Ces enfants présentent un certain charisme, ils sont drôles et savent repérer les failles des autres pour les tourner en dérision. Ils sont également intelligents, ce qui leur permet d'utiliser des ruses pour que leurs méfaits puissent amuser leurs pairs tout en échappant à la méfiance de l'adulte. Anatol Pikas n'est pas d'accord avec le point de vue de Dan Olweus qui associe les intimidateurs à des petites brutes. Selon lui, les harceleurs sont des enfants ordinaires qui se retrouvent impliqués dans la dynamique du harcèlement de par l'effet de groupe. Pour Jean-Pierre Bellon (2016) il n'existe donc pas de type de harceleurs à proprement parler. Ces jeunes sont en réalité pris au piège car ils ne veulent pas faire du mal aux autres mais n'arrivent pas à s'affranchir du groupe.

- **Caractéristique commune**

Il existe cependant une caractéristique principale aux harceleurs qui est reconnue par la majorité des auteurs : c'est le manque d'empathie à l'égard d'autrui (Bellon & Gardette, 2011 ; Catheline, 2015 ; Merrell et al. 2008). L'empathie peut se définir comme la capacité de se mettre à la place des autres et de pouvoir comprendre leur ressenti. Jean-Pierre Bellon et Bertrand Gardette (2011) mettent en avant le rôle de l'éducation dans le développement des capacités d'empathie. Selon Nicole Catheline (2015), la relation aux autres pourrait être une source de déception chez l'intimidateur, ce qui le rendrait incapable de pouvoir faire preuve d'empathie. En effet, lorsque l'on passe son temps à se protéger des autres, il est plus difficile de se mettre à leur place. Nicole Catheline (2015), conclut en nous disant que si l'intimidateur pouvait faire preuve d'empathie, le harcèlement cesserait ou n'aurait tout simplement jamais commencé.

4. Différentes formes de harcèlement

Il est à noter que contrairement à ce que l'on pourrait penser, la violence scolaire n'attend pas l'adolescence pour se développer (Humbecq, 2019). En effet, il n'est pas rare d'observer ce phénomène dès l'entrée en maternelle (Humbecq, 2019 ; Piquet, 2017a), même s'il prend des formes différentes en fonction des âges. Dès le début de la scolarité, ce type de comportement

se manifeste principalement sous la forme de bousculades. Bruno Humbeeck (2019) qualifie ce comportement de harcèlement car se sont toujours les mêmes enfants qui bousculent et les mêmes enfants qui se font bousculer en retour. En primaire, les phénomènes d'intimidation prennent principalement la forme d'exclusion du jeu et l'attribution de surnoms aux plus faibles (Humbeeck, 2019).

4.1 Différents comportements

Le harcèlement peut s'exprimer avec une palette diversifiée de comportements. Roger Fontaine (2018) ainsi que Nicole Catheline (2015) classent ces comportements en trois groupes :

- Le premier est caractérisé par une relation directe entre l'agresseur et la victime et il se compose d'agressions physiques, verbales ou moqueries.
- Le deuxième comporte un ensemble de stratégies sociales indirectes telles que la diffusion de rumeurs ou l'organisation de l'isolement social d'une personne.
- L'apparition du troisième groupe est due aux nouveaux supports de communication que sont le smartphone et l'ordinateur favorisant l'accès aux réseaux sociaux. Il s'agit du cyber-harcèlement. Ce dernier peut recouvrir différents types de comportements que j'expliciterais dans le point suivant.

A partir du moment où un enfant est touché par un type de violence, il y a de fortes chances que cela se propage à toutes les autres formes. En effet, si un enfant s'avère vulnérable et dans l'incapacité de se défendre d'un type de violence, il fait l'apprentissage qu'il n'a jamais de contrôle sur ce genre d'évènement. Par conséquent, la violence à son encontre se propage dans une variété de jeux avec un degré de cruauté variable (Piquet, 2016).

4.2 Apparition du Cyber-harcèlement

Depuis les années 2000, une nouvelle forme de harcèlement utilisant les technologies modernes a attiré l'intérêt des médias de manière internationale (Nocentini et al. 2010). Ce concept récent rencontre des difficultés dans l'élaboration d'une définition faisant consensus entre tous les chercheurs ce qui rend son évaluation quelque peu compliquée (Palfrey, 2008 cité par Blaya, 2011). Cependant, certains auteurs ont tout de même fourni des chiffres sur l'ampleur de ce phénomène et il semblerait que celui-ci touche 15 à 25% des élèves selon les pays (Beran & Li, 2005 ; Blaya, 2011 ; Debarbieux, 2011). La plupart des jeunes victimes de cyber-intimidation subirait également du harcèlement à l'école (Beran & Li, 2005).

La complexité et l'évolution constante des nouvelles technologies génèrent quelques difficultés pour définir de manière concrète les différentes formes de cyber-harcèlement (Catheline, 2015 ; Nocentini et al. 2010). Selon Nocentini et al. (2010), il est possible de regrouper les différentes sortes de comportements en quatre catégories :

- Les écrits-verbaux : appels téléphoniques, messages textuels, mails, groupes sur les réseaux sociaux, etc.
- Les visuels : affichage, envoi ou diffusion d'images et de vidéos compromettantes. Lorsqu'une personne envoie une photo d'elle dans un cadre privé et que celle-ci est par la suite partagée sur les réseaux sociaux, on peut parler de «revenge porn». C'est le même phénomène lorsqu'une personne filme une agression et la divulgue par la suite à d'autres personnes, mais on parle alors de «happy slapping».
- L'exclusion : lorsqu'un élève est écarté ou exclu d'un groupe en ligne de manière délibérée.
- L'usurpation d'identité : lorsqu'une personne utilise le nom et le compte d'une autre personne en y postant des contenus préjudiciables ou en révélant des informations professionnelles.

Cette forme de harcèlement peut se produire 7j/7 et 24h/24. Dans cette situation, la victime n'a plus de répit alors qu'auparavant, lorsque les portes de l'école se fermaient, le harcèlement cessait. La diffusion d'un contenu via les réseaux sociaux se fait de manière rapide et massive (Piquet, 2016). Plusieurs auteurs (Piquet, 2016 ; Teich et al. 1999) s'accordent pour dire que le harcèlement via les réseaux sociaux crée une certaine distance entre le ou les harceleurs et la victime, ce qui peut engendrer une certaine agressivité et provoquer une banalisation de celle-ci. Cette distance pourrait même engendrer un sentiment d'absence de préjudice. Plus précisément, l'agresseur n'ayant pas de contact direct avec la victime, penserait à tort, que personne ne pourrait rien lui reprocher de spécifique (Bellon & Gardette, 2011 ; Teich et al. 1999). Les tentatives pour mettre fin au cyber-harcèlement sont compliquées car les auteurs peuvent être anonymes, ce qui rend l'identification difficile pour l'équipe scolaire ainsi que pour les parents (Teich et al. 1999).

4.3 Différences de comportement entre filles et garçons

Jean-Pierre Bellon et Bertrand Gardette (2011) démontrent dans leur étude que les filles et les garçons sont tous deux concernés de la même manière par les moqueries et l'attribution de surnoms. Cependant, les garçons seraient deux fois plus victimes de coups et de jets de

projectiles. Les filles quant à elles, seraient plus exposées aux actes d'isolement. Les observations de Nicole Catheline (2015) vont dans le même sens que celles de Jean-Pierre Bellon et Bertrand Gardette (2011). En effet, tandis que les filles auraient plus souvent recours au harcèlement indirect avec la propagation de rumeurs afin d'isoler leur victime, les garçons se serviraient du harcèlement direct en utilisant leur force d'intimidation physique (Catheline, 2015 ; Olweus, 1999a). De manière générale, les filles intimident plus fréquemment les filles alors que les garçons ne font pas de distinction entre les sexes (Catheline, 2015). Les garçons sont donc globalement plus impliqués dans la thématique du harcèlement parce qu'ils sont victimes mais principalement auteurs (Bellon & Gardette, 2011 ; Galand et al. 2014 ; Scheithauer et al. 2006 ; Smith et al. 2002).

5. Chiffres

La prévalence des victimes et agresseurs dans le contexte du harcèlement scolaire est variable en fonction du pays, du genre et de l'âge des élèves. Les taux diffèrent selon les recherches, il est donc primordial de prendre en considération la méthodologie étudiée (Guilheri et al. 2015). De plus, le harcèlement n'est pas caractérisé de la même manière à travers les études, les auteurs ne considèrent pas tous, les mêmes actes de la même façon (Peignard et al. 1998). Il est important de ne pas oublier qu'une partie de la population des victimes de harcèlement ne souhaite pas participer aux recherches de par la peur des représailles (Peignard et al. 1998).

Dans tous les pays de l'OCDE, le harcèlement scolaire concerne environ 15 à 20% des enfants en âge d'être scolarisés. Parmi ceux-ci on compte 10 à 15% de victimes, 4 à 8% d'agresseurs et 3 à 4% de victimes-harceleurs (Olweus, 2002). Ces données sont variables en fonction des études, les taux d'enfants harcelés varient de 6 à 21% tandis que les taux de harceleurs s'étalent de 7 à 18% (Brandibas et al. 2006). Le taux de victimes d'intimidation parmi les élèves belges francophones pourrait même monter jusqu'à 22% (Chester et al. 2015). Gilles Brandibas et ses collaborateurs (2006) expliqueraient ces variations par des divergences méthodologiques et des différences d'échantillonnages. Le harcèlement est donc un phénomène bien présent dans notre société. Une enquête d'Eric Debarbieux (2011) a démontré que 5% des élèves sont victimes de brimades au moins une fois par semaine.

6. Conséquences

La littérature scientifique reprenant les diverses conséquences du harcèlement est importante. Pour faciliter votre compréhension nous avons formé trois catégories : les conséquences au niveau psychologique, les conséquences psychosomatiques ou physiques, les conséquences sur la scolarité ainsi que les conséquences à long terme. Chaque personne à sa propre manière de réagir au harcèlement, les conséquences citées ci-après constituent simplement des caractéristiques communes (Bellon & Gardette, 2011).

6.1 Les conséquences au niveau psychologique

- **Faible estime de soi**

De nombreuses études démontrent l'existence d'un lien entre l'estime de soi et le phénomène de harcèlement par les pairs (Delfabbro et al. 2006 ; Hawker & Boulton, 2000). Cependant, ce lien est-il une cause ou une conséquence ? Certaines enquêtes indiquent que les élèves disposant d'une plus faible estime de soi seraient plus à risque d'être harcelés par leurs pairs (Egan & Perry, 1998). Tandis que d'autres recherches révèlent que la fréquence des actes d'intimidation entraîne un changement au niveau de l'estime de soi (Marsh et al. 2001). Dans ce dernier cas, la perte d'estime de soi résultant des brimades subies pourrait persister dans le temps sur une longue période (Olweus, 1992, cité par Rigby, 2003). Un sentiment présent chez de nombreux élèves harcelés est la dévalorisation. En effet, les actes d'intimidation affectent l'amour propre et l'estime de soi (Bellon & Gardette, 2011). Que la diminution de l'estime de soi soit une cause ou une conséquence, de nombreux auteurs s'accordent sur l'existence d'un lien entre les deux concepts. Néanmoins, lors d'une analyse multivariée (Salmon, Jones, & Smith, 1998 cité par Rigby, 2003) utilisant un modèle de régression logistique contrôlant d'autres paramètres comme l'anxiété et la dépression, les résultats ce sont avérés non significatifs. Cela suggère qu'une faible estime de soi pourrait également provenir d'un sentiment d'anxiété et/ou dépression.

- **Affects dépressifs**

Une étude australienne (Slee, 1995) a démontré que les jeunes fréquemment victimes de harcèlement étaient plus susceptibles que les autres de manifester des symptômes de dépression clinique. Une telle association a également été remarquée dans d'autres études (Callaghan & Joseph, 1995 cité par Rigby, 2003 ; Fekkes et al. 2004 ; Hawker & Bulton, 2000 ; Rigby & Slee, 1999). Dans leur méta-analyse, Hawker et Bulton (2000) iraient même jusqu'à

dire que c'est le trouble qui présente le plus de lien avec la victimisation⁵. Il semblerait que les garçons manifestent plus de symptômes dépressifs que les filles (Ybarra et al. 2004). Il n'est pas rare d'entendre dans le témoignage des victimes des symptômes s'apparentant à ceux de la dépression : diminution de l'appétit, trouble du sommeil avec hypersomnie ou insomnie, anxiété, perte de goût pour les loisirs et l'école, angoisse, agressivité (Bellon & Gardette, 2011). Cette association serait plus importante suite à de l'intimidation indirecte (isolement social) qu'à de l'intimidation directe (agression physique). Cette observation va à contresens des croyances populaires selon lesquelles le harcèlement direct engendre plus de dommages et est moins tolérable au niveau social (Van der Wal et al. 2003).

- **Idées suicidaires**

L'existence d'un lien entre la victimisation et les pensées suicidaires a été observé dans plusieurs études (Brunstein-Klomek et al. 2010 ; Delfabbro et al. 2006 ; Rigby & Slee, 1999). Dans leur méta-analyse reprenant 31 recherches sur le sujet, Klomek et al. (2010) ont observé une variation de ce lien en fonction des sexes. En effet, pour les garçons, les actes d'intimidation se produisant de manière régulière mèneraient au suicide si le garçon présente également une psychopathologie tel qu'un trouble de la conduite alors que la fille n'aurait pas besoin de présenter d'autres facteurs de risques (Klomek, 2009). Debarbieux et Blaya (2001) iraient même jusqu'à dire que les enfants victimes d'intimidation présentent quatre fois plus de risques qu'une autre personne de faire une tentative de suicide.

- **Anxiété**

La méta-analyse de Hawker et Boulton (2000) comprend plusieurs études dans lesquelles des auteurs ont observé la présence d'un tempérament craintif et anxieux chez les victimes de harcèlement. Cependant, ce lien serait moindre que celui entre la dépression et la victimisation (Hawker & Boulton, 2000). Selon Nicole Catheline (2015), l'anxiété est une des premières manifestations du harcèlement. Celle-ci est la cause de la chute des résultats scolaires ou encore des troubles du sommeil car elle joue sur la concentration et souligne les difficultés d'apprentissage.

⁵ La victimisation est le fait d'être considéré comme victime d'un acte ou d'un phénomène donné

6.2 Les conséquences psychosomatiques ou physiques

Plusieurs études ont permis de mettre en évidence la présence d'une association positive entre l'intimidation et la présence de symptômes psychosomatiques ou physiques (Fekkes et al. 2006 ; Rigby, 2003). Une recherche consistait à demander aux enfants s'ils avaient fréquemment (c'est-à-dire plus d'une fois par semaine) des douleurs physiques telles que des «maux de tête» et des «maux de ventre». Il s'est avéré que les enfants harcelés étaient deux fois plus susceptibles d'affirmer avoir de tels symptômes (Williams et al. 1996). Emmanuelle Piquet (2017) rajoute que l'énurésie, les céphalées, les crampes d'estomac inexplicables physiologiquement sont des signes qui peuvent prévenir de la présence éventuelle de harcèlement.

6.3 Les conséquences sur la scolarité

- **Absentéisme**

L'absentéisme est régulièrement une stratégie d'évitement employée par les victimes de harcèlement (Bellon & Gardette, 2011 ; Juvonen et al. 2000). En effet, la cible se retrouvant dans l'incapacité de réagir face à son ou ses agresseurs se réfugie dans cet échappatoire qui peut dans certaines situations s'avérer lourde de conséquences (Bellon & Gardette, 2011). Les actes d'intimidation peuvent également provoquer chez certaines victimes des difficultés de concentration qui s'associent par la suite à une baisse des résultats scolaires et qui pourraient conduire l'enfant concerné à s'absenter jusqu'à une déscolarisation (Blaya & Hayden, 2003). De plus, il a été établi que l'absentéisme augmenterait en fonction de la gravité de la victimisation (Rigby, 2003).

- **Baisse des résultats**

Il n'est pas rare que les résultats de l'enfant harcelé baissent de manière surprenante sans que personne n'ait connaissance de la raison (Bellon & Gardette, 2011 ; Catheline, 2015 ; Hoglund, 2007). Lorsque nous avons évoqué le sentiment de dévalorisation que certains jeunes éprouaient suite à des faits de harcèlement, celui-ci se réfère également aux performances scolaires et peut aboutir à l'échec scolaire (Bellon & Gardette, 2011). Cette baisse des résultats est régulièrement associée à des difficultés de concentration (Blaya & Hayden, 2003). En effet, un enfant qui est constamment en train de se demander ce qui va lui arriver dans la cours de récréation ne peut plus se concentrer comme il le devrait sur les apprentissages scolaires (Catheline, 2015).

- **Redoublement**

Le redoublement peut être vu par certains comme une solution, qui a un certain prix mais qui n'est rien à côté de l'idée d'être séparé de son agresseur. L'enfant peut par la suite envisager son avenir de manière plus sereine (Bellon & Gardette, 2011).

- **Changement d'établissement scolaire**

Le principe est le même que pour le redoublement. Lorsque l'élève opte pour cette option, il souhaite mettre une distanciation physique entre lui et son agresseur et espère ne plus avoir affaire à lui à l'avenir (Bellon & Gardette, 2011). Le changement d'établissement scolaire peut sembler constituer une alternative de choix pour de nombreux enfants et même pour les parents. Cependant, si d'autres solutions ne sont pas proposées à l'enfant et qu'il arrive dans sa nouvelle école replié sur lui-même, on lui fait prendre le risque de se retrouver à nouveau dans la position de victime. Lors de cette période de changement dans laquelle il est déjà vulnérabilisé par ses précédentes expériences, il adoptera un langage corporel de peur, qu'un potentiel nouvel agresseur ne manquera pas de localiser (Catheline, 2005).

6.4 Les conséquences à long terme

Pour expliciter les conséquences à long terme du harcèlement scolaire, nous avons sélectionné l'étude longitudinale à grande échelle de Takizawa et al. (2014). Cette recherche comprend 7771 participants dont les parents ont avancé des faits d'intimidation sur leurs enfants durant la période située entre l'âge de 7 et 11 ans. Selon cette étude, les répondants ont manifesté des niveaux de détresse psychologique importants à l'âge de 23 et 50 ans. Les cibles d'intimidations régulières se verraient attribuer un taux de dépression, de troubles anxieux et de suicide plus élevés en comparaison avec leurs confrères non victimes. De manière générale, être une ancienne victime de harcèlement scolaire prédit un mauvais état de santé général à 23 et 50 ans ainsi qu'un fonctionnement cognitif médiocre à 50 ans (Takizawa et al. 2014). Pour appuyer ces résultats, nous pouvons également citer la recherche d'Olweus (1993b cité par Olweus 1999a) qui a suivi deux groupes de garçons victimes et non victimes de brimades dans leur enfance. Dans son étude, il a observé que les anciennes cibles de harcèlement étaient plus enclines à présenter de la dépression ainsi qu'une plus faible estime de soi. Les conséquences à long terme du harcèlement ne concernent pas uniquement la santé psychologique et s'associent également à des difficultés au niveau relationnel, économique

ainsi qu'une mauvaise perception de la qualité de vie à 50 ans et ce en particulier pour les cibles fréquemment intimidées (Takizawa et al. 2014).

D'autres auteurs tels que Dan Olweus (2011) et David P. Farrington (2011) démontrent également qu'il existe une certaine continuité entre le stade de harceleur et par la suite celui de délinquant. Selon Dan Olweus (2011), le harcèlement en début d'adolescence pourrait être un prédictateur de criminalité. En effet, 55% des intimidateurs ont été condamnés pour un ou plusieurs crimes et 36% d'entre eux ont été sanctionnés pour au moins trois crimes lors de la période étudiée. Les résultats de l'étude de David P. Farrington (2011) vont dans le même sens que ceux obtenus par Dan Olweus. Ces résultats montrent que des comportements de harcèlement à l'âge de 14 ans prédisent par la suite :

- Des condamnations pour violence entre 15 et 20 ans.
- Des violences auto-déclarées à l'âge de 15-18 ans
- Un faible statut professionnel à l'âge de 18 ans
- La consommation de drogue à l'âge de 27-32 ans
- Et pour finir, une vie sans succès à l'âge de 18 ans

6.5 Conclusion

Les résultats provenant des études évaluant les conséquences de la victimisation sont nombreux et concordent. Il semble que le harcèlement ait de nombreuses conséquences tant au niveau psychologique et psychosomatique que sur la sphère scolaire. Certaines conséquences sont encore présentes 40 ans après l'exposition aux actes d'intimidation. En outre, plus le harcèlement persiste dans la durée, plus les conséquences peuvent être importantes pour la victime (Catheline, 2015).

7. Chapitre 1 : conclusion

Comme nous l'avons explicité dans notre introduction, notre mémoire a pour objectif de comparer l'efficacité de plusieurs méthodes d'intervention. Avant d'entrer dans le vif du sujet, nous souhaitons recontextualiser le harcèlement et vous proposer des éléments qui selon nous ont un impact sur la conception des programmes d'intervention.

Nous avons observé que l'étude du phénomène de harcèlement scolaire était relativement récente et les auteurs ne semblent pas encore d'accord sur de nombreux points. En effet, nous apercevons des divergences dans la définition du harcèlement scolaire en fonction des pays. Ces différences ont, selon nous un impact sur la manière de prendre en charge le phénomène qui ne se fera peut-être pas de la même façon si le harcèlement est conçu dans une approche individuelle ou groupale. Une autre divergence apparaît entre les auteurs au niveau de l'existence ou non d'un profil-type de victime et d'agresseur. Alors que certains identifient des caractéristiques propres aux victimes, d'autres pensent que le harcèlement naît d'une vulnérabilité perçue chez la victime et que n'importe quel individu peut, à un moment donné de sa vie, se montrer vulnérable. En ce qui concerne, l'agresseur certains auteurs émettent l'existence d'une continuité entre le harceleur et le délinquant alors que d'autres pensent qu'il n'existe pas de profil-type. A titre personnel, nous pensons que la façon de percevoir la victime et l'agresseur a un effet sur la confection des méthodes d'intervention. Dans la première partie de cette revue de littérature, nous vous avons également présenté l'ensemble des formes de harcèlement car il est essentiel de les connaître pour agir sur ce phénomène. Par ailleurs, nous souhaitons vous partager les chiffres et les conséquences du harcèlement car les taux de victimisation élevés couplés aux nombreuses conséquences à gravité variable et pouvant mener jusqu'au suicide, témoignent de l'importance d'agir efficacement et le plus rapidement possible.

Chapitre 2 : les différents types d'approches

1. Les méthodes existantes

Les méta-analyses évaluant l'efficacité des programmes de prévention anti-harcèlement sont très présentes dans la littérature (Baldry & Farrington, 2007 ; Farrington & Ttofi, 2009 ; Ferguson et al. 2007 ; Gaffney et al. 2019 ; Merrell et al. 2008). Celles-ci démontrent que les programmes de prévention n'ont pas d'impact à proprement parler sur la diminution des faits de harcèlement. Si effet il y a, il semble très limité (Garandeau et al. 2014). Citons comme exemple la méta-analyse de Gaffney et al. (2019) démontrant qu'une diminution de 15 à 20% des faits d'intimidation serait due aux programmes de prévention. La prévention paraît nécessaire mais pas efficace à elle seule. En effet, elle s'est largement déployée ces dernières années mais les résultats montrent qu'il est essentiel de savoir comment intervenir lorsque des

actes de harcèlement sont commis (Senden & Galand, 2019). Dans la littérature, il existe un large panel de pratiques utilisées dans les établissements scolaires. Parmi celles-ci, nous pouvons citer les pratiques réparatrices ; la médiation entre l'enfant harcelé et l'enfant harceleur ; la méthode du groupe d'entraide (No Blame) ; la méthode de la préoccupation partagée (Pikas) ; les techniques visant l'affirmation de soi pour apprendre à l'enfant harcelé à se défendre et, la sanction (Rigby & Griffiths, 2011). Les différentes approches que nous venons de mentionner sont celles que nous avons pu observer sur les Territoires belge et français bien qu'elles soient également utilisées à un niveau international. Nous citerons également le programme KiVa (Finlande) qui a démontré son efficacité dans plusieurs études (Hutchins et Clarkson, 2015 ; Kärnä et al. 2011) et qui constitue un programme complet comprenant à la fois un volet prévention et un volet intervention.

1.1 Les pratiques réparatrices

Ce type de pratiques provient du Canada, de la Nouvelle-Zélande et de l'Australie (Grossi & dos Santos, 2012). C'est en Australie que cette méthode est la plus utilisée pour traiter les situations de harcèlement moral (Thorsborne & Vinegrad 2006 cité par Rigby & Griffiths, 2010). Celle-ci peut être qualifiée d'alternative et de non-punitive (Thorsborne & Vinegrad 2006 cité par Rigby & Griffiths, 2010) et elle a pour objectif d'en finir avec les punitions à court terme afin de mettre en place un environnement scolaire favorable aux élèves, à long terme (Suckling & Temple, 2002 cité par Wong et al. 2011). Cette justice réparatrice se met en place via des cercles de réparation. Ceux-ci permettent de soutenir l'enfant harcelé, d'encourager l'auteur de brimades à changer d'attitude en vue d'une amélioration de son comportement et, de réfléchir en groupe à la meilleure façon de résoudre le problème en lien avec les faits d'intimidation. Toutes les personnes intéressées (enseignants, directeur, famille, élèves ou toute personne faisant partie de l'établissement scolaire) sont invitées à participer à ce cercle et toutes les personnes présentes pourront donner leur avis et prendre part à la prise de décision (Wong et al. 2011). La solution doit être acceptable pour tous et prendre en compte les idées de chacun. Dans cette optique chaque personne dispose d'une voix égale (Bazemore & Schiff, 2001 cité par Wong et al. 2011). Les décisions tenant compte de l'intérêt de l'ensemble des individus prenant part au cercle auront de meilleures chances de réussite car chaque personne peut tirer quelque chose de positif de cet accord (Wong et al. 2011).

Certaines autorités éducatives australiennes appuient l'utilisation de pratiques réparatrices dans les écoles, et les enseignants manifestent régulièrement leur engouement par rapport à l'emploi de cette méthode (Rigby & Griffiths, 2010). Cependant, sa capacité à diminuer de manière significative les brimades n'a pas été démontrée. Une étude réalisée par le Youth Justice Board au Royaume-Uni (2004) comprenant les données de 26 établissements scolaires démontre qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative sur l'échelle de victimisation, suite à l'implémentation d'un programme de justice réparatrice. Bien que les recherches sur l'efficacité de cette approche par rapport au phénomène de harcèlement demeurent peu nombreuses, Brenda Morrison (chercheuse canadienne dans le domaine) est optimiste et qualifie l'utilisation de ce type d'intervention pour mettre fin aux brimades, de prometteuse (Morrison, 2005 cité par Grossi & dos Santos, 2012).

1.2 La médiation

La médiation et la médiation par les pairs plus particulièrement est un dispositif régulièrement employé dans les écoles pour mettre fin au processus d'intimidation (Senden & Galand, 2019). Cette intervention peut être effectuée par un médiateur adulte compétent (conseiller, enseignant) ou par un étudiant formé et nous parlerons dans ce cas de médiation par les pairs (Rigby & Griffiths, 2010). La Fédération Wallonie-Bruxelles met d'ailleurs à disposition cette technique pour traiter les situations de violence en milieu scolaire. Ce service peut intervenir à la demande de la direction, d'un enseignant, d'un éducateur, d'un étudiant et/ou de sa famille ou encore d'un service externe. Les intervenants peuvent être internes à l'établissement scolaire ou externes. Lorsqu'ils sont externes, les médiateurs prennent en charge une zone géographique particulière et se rendent dans les écoles de manière individuelle ou en groupe. Tandis que lorsqu'ils ont une position interne, ils se rendent dans l'école quotidiennement durant toute l'année scolaire (Fédération Wallonie-Bruxelles, n.d.b).

La médiation permet de confronter les différentes parties et de les aider à concevoir des alternatives aux situations compliquées ou bloquées. Cette approche sollicite la recherche active et commune de nouvelles manières d'entrer en relation lorsque celles-ci sont conflictuelles. Elle est mise en place par une personne tierce qui garantit une confidentialité et une neutralité (Fédération Wallonie-Bruxelles, n.d.). Ce processus peut s'avérer bénéfique si le médiateur est capable de maintenir cette neutralité. Cependant, cette attitude peut devenir difficile à préserver lorsque le médiateur est face à l'auteur des faits et que son comportement

paraît injuste comme c'est régulièrement le cas dans les situations de harcèlement (Rigby & Griffiths, 2010 ; Rigby, 2014).

Une partie médiation peut également être incluse dans plusieurs méthodes mais l'utilisation de cette approche nécessite une préparation préalable adéquate des participants. En effet, la médiation semble inefficace lorsque que la relation est asymétrique et qu'un déséquilibre de pouvoir est présent entre le ou les harceleurs et la victime (Bauman et al. 2008 ; Rigby & Griffiths, 2010). Cependant, elle démontre son efficacité lorsque les attitudes des auteurs ont été modifiées notamment à l'aide d'entretiens individuels lors desquels on a par exemple fait naître la préoccupation partagée chez les intimidateurs, puis lors de réunions de groupe (Rigby & Griffiths, 2010). Les différentes méthodes comprennent régulièrement un ensemble d'interventions (politique anti-harcèlement, règle de classe) dont fait fréquemment partie la médiation, qu'elle soit classique ou par les pairs. Dans ce sens, il est difficile de prétendre que la méthode s'est avérée efficace grâce à un facteur en particulier (Senden & Galand, 2019)

Dans la littérature, nous nous sommes rendu compte que la majorité des articles portaient sur la médiation par les pairs. Cependant, bien que celle-ci soit implantée dans les établissements scolaires depuis un certain temps, les études évaluant l'efficacité de l'approche demeurent peu nombreuses (Bell et al. 2000; Graham & Pulvino, 2000, cités par Schellenberg et al. 2007). Selon la méta-analyse de Senden et Galand (2019) concernant l'efficacité de la médiation par les pairs pour traiter les situations de harcèlement scolaire, les études sur le sujet ne permettent pas d'affirmer l'efficacité de cette technique. En effet, actuellement les recherches effectuées ne disposent pas d'une qualité méthodologique suffisante, permettant de prodiguer l'utilisation de cette méthode pour mettre fin aux brimades (Senden & Galand, 2019). De plus, il semblerait que l'intégration de la médiation par les pairs dans un programme de lutte contre le harcèlement pourrait aller jusqu'à aggraver la situation (Ttofi & Farrington, 2011).

1.3 La méthode du groupe d'entraide – No Blame

L'approche No Blame a été développée dans les années 90 par Barbara Maines et George Robinson en Angleterre (Blum & Beck 2016). Cette approche s'est par la suite développée dans plusieurs pays tels que la Nouvelle-Zélande, la Suisse, les Pays-Bas, l'Allemagne ainsi que la Belgique (Blum & Beck 2016 ; Quack, M. 2008). Cette dernière comprend sept étapes (Maines & Robinson, 1994) :

Première étape : entretien avec la victime. Lors de celui-ci, l'enseignant entre en contact avec la victime après avoir découvert la présence de harcèlement. L'idée n'est pas de questionner la victime sur les faits mais sur les auteurs ou toute personne concernée dans ce harcèlement.

Deuxième étape : organiser une entrevue avec les personnes impliquées. Le professeur prévoit une rencontre avec les élèves concernés en prenant soin d'inviter les spectateurs ou complices qui ont été présents durant les actes de harcèlement mais qui n'en sont pas à l'origine (six à huit jeunes).

Troisième étape : expliquer le problème. Pour ce faire, l'enseignant partage le ressenti de la victime et met en avant sa détresse. Lors de cette étape, il ne faut pas aborder les détails de l'incident ou accorder la responsabilité au groupe.

Quatrième étape: partager la responsabilité. Lors de celle-ci, le professeur mentionne que personne ne sera puni. Il met également en évidence la responsabilité du groupe à pouvoir aider la victime à se sentir en sécurité en classe.

Cinquième étape : le groupe fait part de ses idées. L'enseignant encourage les étudiants à faire une proposition permettant d'aider la victime afin qu'elle se sente mieux. Il souligne les réponses positives mais ne cherche pas à obtenir une promesse d'amélioration du comportement.

Sixième étape : responsabilisation du groupe. La responsabilité de mettre fin au problème est désormais attribuée au groupe. Le professeur programme une nouvelle entrevue afin de garder un œil sur l'évolution de la situation.

Septième étape : nouvelle rencontre. Plus ou moins une semaine plus tard, l'enseignant parle du déroulement des opérations avec chaque membre du groupe, y compris l'enfant harcelé.

L'étude de Martin Quack (2008) comprend un total de 220 cas de harcèlement pour lesquels l'approche No Blame a été employée. Ces 220 cas ont été recrutés en raison de la présence des trois critères centraux validés par la plupart des auteurs concernant la définition du harcèlement à savoir : la répétition, la disproportion des forces ainsi que la volonté de nuire. Pour évaluer l'efficacité de ce dispositif, il a mis en place un questionnaire comprenant une échelle allant de 1 à 10. Sur cette échelle, 13,4% des participants estiment que l'efficacité est modérée (4-6) et 86,6% évaluent l'intervention positivement (7 à 10). Dans cette étude, il met également en avant que pour 12,7% des participants, soit 28 sur un total de 220, le

harcèlement ne s'est pas arrêté. Selon les participants, les raisons de l'échec de l'intervention sont liées aux comportements des harceleurs, aux comportements des harcelés, aux comportements des enseignants et des parents. Néanmoins dans 192 cas sur 220, soit 87,3%, le harcèlement a été stoppé avec succès et de manière durable.

Dans son ouvrage, Bruno Humbeeck (2019) évoque l'efficacité de cette approche en comparaison avec d'autres. En effet, selon lui, cette technique non punitive visant à augmenter la sollicitude et le sens des responsabilités du ou des auteurs de brimades n'engendre pas un retour de flamme négatif de la part de l'auteur sur la victime.

1.4 La méthode de la préoccupation partagée – Pikas

Cette approche a été créée en Suède par le psychologue Anatol Pikas dans les années 1980. Elle a, par la suite été adoptée dans de nombreux pays tels que la Suède, la Finlande, l'Angleterre, l'Ecosse, l'Espagne, le Canada et l'Australie (Rigby & Griffiths, 2010).

Anatole Pikas part du principe que le harcèlement est un phénomène de groupe dont les membres sont sous pression. La peur est le véritable ciment de cette alliance : la peur que les harceleurs infligent à leur cible mais également celle qu'ils ressentent à l'égard du groupe (Bellon, 2016). Cette approche pourrait modifier la dynamique de groupe afin d'offrir un cadre dans lequel les intimidateurs prendraient part à une négociation pour obtenir un résultat durable (Rigby & Griffiths, 2010).

La méthode de la préoccupation partagée est un processus en plusieurs étapes :

Informé de la situation d'intimidation, la personne formée à la méthode Pikas rencontre individuellement les individus soupçonnés d'être impliqués dans les faits de harcèlement (Bellon, 2016). La victime n'est pas rencontrée en premier lieu pour éviter que les harceleurs se retournent contre elle en l'accusant de les avoir dénoncés (Rigby & Griffiths, 2011). Ces premières rencontres se font de manière courtoise sans jamais mettre en cause l'élève. Le membre de l'équipe Pikas ne parle en aucun cas de harcèlement mais lui demande de parler d'un élève de l'école (la cible) qui le préoccupe. Il s'agit de faire naître la préoccupation partagée chez l'interlocuteur afin qu'il se fasse également du souci pour la victime. Dès l'instant où l'agresseur reconnaît que la victime ne va pas bien, il passe à l'étape suivante (Bellon, 2016 ; Rigby & Griffiths, 2011).

Lors de cette étape, l'objectif est de chercher avec eux ce qu'ils pourraient eux-mêmes mettre en œuvre pour que cela cesse. Cette phase est très importante car si nous plaçons l'élève en position de trouver une solution, il ne la subit plus et devient lui-même acteur (Bellon, 2016). Par la suite, dès que les élèves soupçonnés d'être des intimidateurs proposent des pistes de solution, une rencontre les réunissant est programmée afin qu'ils énoncent ensemble des propositions concernant la résolution du problème (Rigby & Griffiths, 2011).

Lorsque les différentes rencontres avec les intimidateurs débouchent sur le résultat escompté, les premiers contacts avec la victime ont lieu. Il est important de laisser la cible s'exprimer librement. La personne en charge de la gestion de la situation lui fait part des suggestions qui ont été formulées et ensuite, elle demande à la victime si elle serait d'accord pour une éventuelle rencontre communément appelée : "au sommet" (Bellon, 2016). Cette rencontre vise à rassembler les différentes parties du conflit en présence de l'intervenant pour convenir d'un accord spécifique afin de stopper le harcèlement. Par la suite, il est important de maintenir un suivi afin de s'assurer de l'arrêt de l'intimidation (Wurf, 2012).

Cette méthode se distancie de l'approche disciplinaire traditionnelle qui est actuellement la plus répandue et utilisée dans les situations de harcèlement (Rigby & Griffiths, 2010). Les individus formés à cette technique n'ont pas pour objectif d'utiliser la sanction. En effet, ils se sont rendu compte que lorsqu'une sanction était attribuée aux intimidateurs, ceux-ci avaient tendance à se retourner sur la victime (Bellon, 2016). Ce type d'intervention est donc qualifiée de non punitive tout comme l'approche No Blame que nous venons de décrire (Rigby & Griffiths, 2010). La méthode de la préoccupation partagée se différencie tout de même de l'approche No Blame dans le sens qu'elle prévoit une série de rencontres individuelles avec les individus suspectés de harceler un élève au lieu d'initier rapidement la création d'un groupe. Cette technique part du principe qu'il est plus aisé et efficace de commencer à travailler avec des individus pour former par la suite un groupe de personnes concernées (Rigby & Griffiths, 2010).

Cette approche semble appropriée dans les situations jugées non criminelles (par exemple n'impliquant pas de violences physiques) et contenant des groupes d'élèves et non pas un étudiant solitaire comme harceleur (Rigby & Griffiths, 2011). Il ne faut pas s'obstiner à tout prix à résoudre de manière bienveillante les situations qui ne peuvent pas l'être (Bellon, 2016).

Lors de sa conférence, Jean-Pierre Belon (2016) dit que la méthode a été évaluée au plan international et que les taux de satisfaction vont de 85 à 90%. D'après le co-président de

l'APHEE, les résultats sont démontrés : «plus de 80% des cas de harcèlement sont résolus grâce à cette technique» (Sugier, 2017). La plupart des études rencontrées lors de nos lectures montrent en effet que la méthode de la préoccupation partagée est efficace du point de vue des praticiens mais celui des étudiants ayant bénéficié de l'approche n'est pas évalué (Duncan, 1996 ; Griffiths, 2001 ; Smith, 2001 ; Smith & Sharp 1994, tous cités par Rigby & Griffiths, 2010). Par contre, dans une recherche qualitative comprenant quinze situations d'enfants harcelés pour lesquels la technique de la préoccupation partagée a été utilisée, douze d'entre eux ont expliqué que les actes d'intimidation avaient cessé. Concernant les trois autres élèves : le harcèlement a diminué mais ne s'est pas stoppé complètement pour l'un d'eux, et pour les deux derniers, le contexte n'a pas du tout évolué et ils se disent toujours intimidés (Rigby & Griffiths, 2010). Rigby et Griffiths (2010), concluent que dans environ 90% des cas, leurs situations ont évolué positivement conduisant le plus régulièrement à un arrêt des brimades grâce à la mise en place de l'intervention. Cela mériterait une étude à plus grande échelle concernant la victimisation.

1.5 L'approche systémique et stratégique développée par les centres Chagrin Scolaire

Emmanuelle Piquet est la fondatrice des centres «Chagrin Scolaire» dont plusieurs ont été développés en France. Un centre utilisant la méthode stratégique et systémique employé par les centres Chagrin Scolaire a été créé en 2018 à Liège sous l'appellation «Bref». Ses créatrices se sont formées auprès d'Emmanuelle Piquet.

La méthode qu'Emmanuelle Piquet met en avant s'appuie rigoureusement sur les prémisses de l'école de Palo Alto (Piquet, 2017a). Farrington et Ttofi (2009) ont constaté, dans leur méta-analyse reprenant de nombreux programmes de lutte contre le harcèlement, que plusieurs d'entre eux s'étaient contentés de s'appuyer sur des idées de bon sens, sur ce qui pouvait diminuer les actes d'intimidation, au lieu de se centrer sur des théories empiriques.

De nombreuses études évoquent un dysfonctionnement intrapsychique inné, présent chez l'intimidateur, qui ne lui permettrait pas de mettre fin de manière volontaire au harcèlement. Cependant, selon Emmanuelle Piquet et son équipe, les brimades proviendraient davantage d'un dysfonctionnement au niveau des relations plutôt que des caractéristiques personnelles et propres à un individu. Plus précisément, le harceleur serait en quête de popularité et

chercherait une victime pour démontrer son pouvoir aux yeux des autres élèves. Emmanuelle Piquet et son équipe de praticiens ont observé que les faits de harcèlement se produisaient rarement sans un minimum de spectateurs. Cette observation consolide leur postulat selon lequel les intimidateurs harcèlent d'autres enfants pour renforcer leur pouvoir devant un public. L'enjeu pour les partisans de cette approche est que l'intimidateur n'obtienne pas cette popularité afin que le harcèlement prenne fin (Piquet, 2017a). D'autres auteurs vont dans ce sens et avancent que cette volonté d'acquérir un certain pouvoir social parmi ses pairs pourrait être la principale cause de harcèlement (Olthof et al. 2011). Dans la littérature, il existe à la fois des études transversales démontrant la présence d'une corrélation positive entre le harcèlement et la popularité (Berger & Rodkin, 2012 ; de Bruyn et al. 2010) et également une étude longitudinale mettant en avant que l'agressivité et le harcèlement sont des actes permettant d'augmenter la popularité des jeunes (Cillessen & Borch, 2006).

Ce syndrome de popularité et les récompenses sociales qui en découlent ne favorisent pas l'arrêt du harcèlement de la part des auteurs. Cependant, les élèves harcelés qui sont moins populaires devraient se montrer plus ouverts à initier un changement dans leur comportement (Garandea et al. 2014). L'équipe Chagrin Scolaire est partisane de cette idée et part du principe qu'il faut travailler avec la personne qui souffre car c'est sans nul doute la personne qui souhaite le plus que la situation évolue (Piquet, 2017a). Emmanuelle Piquet ajoute que de nos jours, nous cherchons à trouver des solutions extérieures à l'enfant vulnérable. Nous travaillons sur l'enfant qui agresse via l'attribution de sanctions ou encore la moralisation. Nous savons que cet axe de travail ne fonctionne pas mais nous continuons. Nous avons tendance à sous-estimer l'enfant harcelé et nous ne pensons pas qu'il puisse devenir plus fort. La méthode qu'Emmanuelle suggère vise à outiller le jeune afin qu'il change de posture et non à sanctionner l'enfant harceleur (Piquet, 2017a).

Cette technique est un procédé en quatre étapes (Piquet, 2017b) :

Lors de la première étape, il est nécessaire de demander au jeune tout ce qu'il a déjà mis en place pour mettre fin au harcèlement et qui s'est soldé par des échecs comme par exemple: demander à un adulte d'intervenir, donner l'impression à ses harceleurs que leurs paroles ne l'atteint pas ou encore dire mollement «arrête», etc. Il convient d'explorer avec lui ses tentatives de régulation.

Par la suite, lorsque les tentatives de régulation sont explicitées, il est primordial de trouver un thème reprenant l'ensemble de ces tentatives de régulation. Dans les situations de harcèlement

scolaire, ce thème est régulièrement: «arrête, mais continue, car il n'y aura pas de conséquence négative de ma part sur ta popularité.»

Une fois que ce thème englobant l'ensemble des tentatives de régulation est nommé, il faut réaliser un virage à 180° par rapport à celui-ci. Emmanuelle Piquet (2018) explique lors d'une interview que la plupart du temps, les mécanismes que nous mettons en place pour résoudre un problème n'entraînent qu'une aggravation. Les penseurs de l'école de Palo Alto s'accordent pour dire que si la méthode que nous mettons en place pour résoudre une situation ne s'avère pas efficace, il faut adopter un comportement inverse. D'où l'appellation des centres de Chagrin scolaire qu'on prénomme également virage à 180°. En d'autres termes, l'intervention qui va être proposée au jeune devra être l'opposé de la classe des tentatives de régulation. Par rapport au thème proposé ci-dessus, l'opposé sera : «continue, et contemple les conséquences négatives de ma part.»

La dernière étape est la confection de flèches verbales défensives d'arrêt, dans le but de faire peur à l'agresseur qui prendrait un risque en termes de popularité. Pour réaliser ces flèches, il faut repartir du contexte pour mettre en place une intervention concrète. Pour donner un exemple de flèche : on peut prendre la situation fictive d'un enfant que nous allons appeler Tom se faisant toujours pousser dans la cour de récréation par un certain Maxime, et ce devant d'autres enfants. Il a dès lors été demandé à Tom de dire lorsque Maxime le poussait : «Maxime, t'es amoureux de moi ou quoi ? Tu as toujours envie de me toucher ? Je te préviens je ne suis pas gay mais je peux te présenter des amis si ça t'intéresse.»

Dans son article, Emmanuelle Piquet (2017b) fait écho d'une enquête qu'elle a effectuée conjointement avec une étudiante évaluant l'impact de la thérapie brève sur les situations de brimades. Cette enquête comprend 21 élèves âgés de 6 à 15 ans vivant des problèmes de harcèlement sévère à très sévère. Les résultats sont les suivants :

- 15 enfants ont utilisé leurs flèches et l'intimidation a cessé
- 3 enfants ont utilisé leurs flèches et le problème s'est atténué mais n'a pas été résolu complètement
- 1 enfant n'a pas utilisé ses flèches et le harcèlement à tout de même pris fin
- 1 enfant n'a pas utilisé ses flèches et le problème d'intimidation n'a pas évolué
- 1 enfant a utilisé ses flèches et le harcèlement a continué mais avec d'autres élèves

Bien que l'échantillon de cet article soit restreint et ne permette pas de généraliser les résultats, nous pouvons tout de même conclure que ceux-ci sont encourageants (Piquet, 2017b).

Cependant, selon Rigby et Griffiths (2010) les techniques visant à équiper l'enfant victime, de nouvelles compétences relationnelles lui permettant d'être moins vulnérable, n'est efficace que lorsque le déséquilibre de pouvoir entre l'auteur et la victime est faible. Selon eux, ce type d'approche ne serait pas efficace lorsque ce déséquilibre est important comme dans les situations où un élève est quotidiennement intimidé par un groupe d'enfants.

Lors de sa conférence à Stavelot, Bruno Humbeeck (2016) va clairement à contresens de cette approche et suggère que le parent ou l'enseignant qui reçoit des confidences sur des actes de harcèlement ne doit jamais donner l'impression à l'enfant qu'il peut modifier son comportement pour que sa situation évolue, en lui suggérant de se défendre.

1.6 Le programme KiVa

KiVa est une méthode de lutte contre le harcèlement scolaire qui a pris naissance en Finlande. Celle-ci a été mise au point par Salmivalli et ses collègues de l'Université de Turku en 2006 à la demande du Ministère finlandais de l'éducation (Garandea et al. 2014 ; Hutchings & Clarkson 2015).

Ce programme est basé sur des recherches solides qui suggèrent que les réactions des personnes présentes (témoins) lors du harcèlement maintiennent ou diminuent les comportements d'intimidation (Salmivalli et al. 1996, cités par Hutchings & Clarkson 2015). Les interventions prennent donc en compte tous les élèves et pas uniquement les agresseurs et les victimes (Garandea et al. 2014). Le programme propose des formations, des ressources, des cours en classe, des activités en ligne ainsi que des conseils et un soutien aux parents. L'objectif est de modifier le comportement, les attitudes et le climat en classe (Hutchings & Clarkson 2015).

De manière concrète, il comprend des interventions universelles qui sont destinées à tous les élèves. Ces interventions comprennent dix leçons structurées et couvrent des sujets tels que l'appartenance à un groupe, l'apprentissage des émotions, les processus d'interactions en groupe ainsi que la pression que le groupe peut exercer sur la victime. Les formateurs à

l'approche fournissent également des explications sur les différents types d'intimidation et leurs conséquences mais aussi sur l'influence du témoin et la manière dont les individus et l'ensemble de la classe peuvent réduire l'intimidation (Hutchings & Clarkson 2015). Les leçons comprennent : des discussions (en classe et en petit groupe), des jeux de rôle, des vidéos de victimes de harcèlement, du travail en groupe et des activités en classe. Des jeux informatiques abordant les sujets parcourus lors des leçons sont également proposés dans la partie universelle (Farrington & Ttofi 2009 ; Garandeau et al. 2014 ; Hutchings & Clarkson 2015).

Ce programme implique également des interventions ciblées sur les victimes et les harceleurs lorsqu'un cas suspect est signalé au personnel de l'école (Farrington & Ttofi 2009 ; Garandeau et al. 2014). Les discussions sont courtes afin de se concentrer sur les solutions. Un membre de l'équipe rencontre d'abord la victime en vue de comprendre la situation et lui apporter son soutien. Une entrevue est ensuite prévue pour le ou les harceleur(s). Lors de cet entretien, il leur est demandé de s'engager dans des actions visant à aider la victime. Par la suite, des réunions sont organisées avec les deux parties. Le professeur identifie également une ou deux personnes ayant un statut élevé, pointées par la victime comme ne faisant pas partie du conflit, comme source de soutien pour l'enfant harcelé (Hutchings & Clarkson 2015).

De plus, des affiches KiVa sont placardées dans l'ensemble de l'école et des vestes jaunes de haute visibilité sont portées par les surveillants des récréations et du temps de midi pour rappeler aux élèves et au personnel qu'ils sont dans une école KiVa. Il est primordial d'encourager la participation et le soutien des parents. Pour ce faire, KiVa propose un site internet accessible pour toute personne qui souhaiterait en savoir plus sur le programme, le processus d'intimidation et la manière de le gérer (Farrington & Ttofi 2009 ; Hutchings & Clarkson 2015 ;).

Le programme a été développé, mis à l'essai et évalué entre 2006 et 2009 dans le cadre d'un essai randomisé impliquant 28 000 élèves dans 234 écoles (117 écoles où le programme KiVa a été implanté et 117 écoles contrôles). Après un an d'implémentation du programme, il a été démontré que KiVa réduisait considérablement les processus d'intimidation et de victimisation chez les enfants âgés de 7 à 11 ans. Les résultats chez les enfants de 12 à 15 ans varient selon le sexe, les effets étant plus importants pour les garçons que pour les filles. Les actions ont démontré une amélioration de 98% de la situation des victimes, l'intimidation ayant cessé dans 86% des incidents signalés (Kärnä et al. 2011).

Une telle efficacité a également été démontrée dans 17 écoles du Royaume-Uni. Le programme a été dispensé dans 14 écoles du Pays de Galles et du Comté de Chester en Angleterre. L'échantillon total a montré des réductions significatives concernant la victimisation et l'intimidation. De même, une comparaison des résultats pré et post-test en fonction du genre montre une réduction significative en termes de victimisation et d'intimidation pour les filles. Cependant, les garçons obtiennent une diminution significative au niveau de l'intimidation mais pas pour la victimisation (Hutchins et Clarkson, 2015).

1.7 La sanction

L'approche disciplinaire traditionnelle est la réponse qui est actuellement la plus régulièrement apportée et sollicitée lorsqu'un enfant se fait intimider par d'autres (Rigby & Griffiths, 2010). Ce qui est assez particulier, lorsqu'on constate dans la littérature que de nombreux auteurs s'accordent pour dire que cette approche est inefficace (Bellon, 2016 ; Maines & Robinson, 1994 ; Piquet, 2017a ; Rigby & Griffiths, 2011). Si la sanction a un effet, il est uniquement à court terme car l'auteur et la cible ne verront pas leur statut ou identité modifié (Maines & Robinson, 1994 ; Rigby & Griffiths, 2011). Certains auteurs vont même jusqu'à dire que ce genre d'intervention aggrave la situation de la victime (Bellon, 2016 ; Maines & Robinson, 1994). En effet, les harceleurs pourraient par la suite vouloir se venger et se montrer de plus en plus rusés pour continuer leurs actes d'intimidation à l'abri de la vigilance des adultes (Piquet, 2014 ; Maines & Robinson, 1994 ; Rigby & Griffiths, 2011). C'est d'ailleurs sans doute pour cette raison que l'ensemble des programmes explicités ci-dessus se revendiquent non-punitifs.

1.8 Comparaison de la méthode «Chagrin Scolaire» aux autres

Mise à part la méthode «Chagrin Scolaire», les différents programmes d'interventions que nous venons de décrire ne font pas appel aux ressources et capacités des élèves harcelés. Les interventions proposées sollicitent un changement de comportement de la part de l'auteur via le développement de son empathie ou encore la menace de la sanction censée lui couper l'envie de recommencer. Pour de nombreux auteurs, le recours à un adulte pour mettre fin au harcèlement avec ou à la place de l'enfant intimidé est une solution privilégiée (Piquet, 2017a). Bruno Humbeeck explicite d'ailleurs lors de sa conférence à Stavelot (2016) que

quand un jeune est confronté à une situation d'intimidation, la seule réponse apportée par un adulte doit être : «ça va s'arrêter, ce n'est plus ton problème mais mon souci d'adulte, c'est à moi de faire en sorte que ça s'arrête».

Ce recours à un adulte ou à une personne extérieure pour qu'il intervienne avec ou à la place de la victime est d'ailleurs recommandé de manière institutionnelle. En effet, selon le site de l'éducation nationale française «nonaharcelement.education.gouv», lorsqu'on active l'onglet «que faire quand je suis victime ?», il est conseillé à l'élève d'en parler pour trouver de l'aide et une solution : se confier à un adulte de l'établissement scolaire, à ses parents ou à un membre de la famille ou de l'entourage ou encore à un autre élève afin que celui-ci en parle à un adulte de l'école et que ce dernier agisse (Piquet, 2017b). Lorsque nous consultons le site de la Fédération Wallonie-Bruxelles (n.d.a), les solutions proposées vont dans le même sens que celui de l'éducation nationale française. Il ajoute simplement que l'élève peut également en parler au CPMS de son école, à un médiateur scolaire, à une AMO ou encore téléphoner au 103 qui est le service écoute-enfants (Fédération Wallonie-Bruxelles, n.d.a).

Selon Emmanuelle Piquet (2013), lorsque des adultes interviennent dans une situation de harcèlement à la place de l'enfant, au mieux ils cristallisent la situation, au pire ils l'aggravent sans le vouloir. Car ils ne se préoccupent pas des codes utilisés par les (pré)adolescents et ils n'ont plus ce besoin irrésistible de popularité (Piquet, 2017a). De plus, ce type d'intervention envoie deux messages implicites. Le premier à la victime : «tu n'en es pas capable, je vais m'en occuper moi qui ai les capacités pour le faire». Le second conforte l'agresseur sur sa cible, qui est comme il l'avait observé, vulnérable et incapable de se défendre (Piquet, 2013). Selon elle, le harcèlement prend fin lorsque le jeune se fait respecter que ce soit à l'école ou en dehors (Piquet, 2017a).

2. Quelle position adoptent les enseignants ?

Les écoles ne disposent pas toutes d'une méthode spécifique permettant d'intervenir efficacement lorsqu'un enfant se plaint de harcèlement. C'est le personnel scolaire qui est le plus régulièrement sollicité pour intervenir dans les situations de brimades et il semble que les réponses proposées par ceux-ci soient fréquemment inefficaces (Rigby & Griffiths, 2010). Pour expliciter ces propos, nous pouvons prendre l'étude réalisée par Smit et Shu (2000) qui analyse l'avis de plus de 2000 élèves âgés de 10 à 14 ans. Selon ces élèves, 9% ont déclaré

que l'enseignant n'avait rien fait. Lorsque l'enseignant est intervenu, pour 16% d'entre eux, la situation s'est aggravée et pour 29%, la situation n'a pas évolué. Nous pouvons également prendre l'étude de Fekkes et al. (2005), dans celle-ci, 58% des enfants harcelés plusieurs fois durant la semaine ont prévenu un enseignant. Pour 29% d'entre eux, l'enseignant a mis fin aux brimades, 20% déclarent que l'enseignant a essayé d'y mettre un terme mais il n'a pas obtenu l'effet escompté, pour 10% l'enseignant a également essayé de stopper le harcèlement mais la situation s'est aggravée et pour 8% d'entre eux, l'enseignant n'a rien fait.

Nous venons de nous intéresser à l'avis des élèves sur les réponses fournies par les enseignants lorsqu'un enfant se plaint de harcèlement, c'est avec l'étude de Bauman, Rigby et Hoppa (2008) que nous allons nous tourner du côté des enseignants et conseillers scolaires. Cette étude Américaine est une recherche à grande échelle qui reprend l'avis de 735 enseignants et conseillers scolaires. Les auteurs se sont basés sur plusieurs recherches dans le domaine (Del Rio, 2006 cité par Bauman et al. 2008 ; Yoon & Kerber, 2003) pour conceptualiser la manière dont les enseignants et les conseillers scolaires peuvent répondre aux situations de harcèlement. Selon eux, ils peuvent ignorer ce qui se passe, sanctionner le harceleur, recevoir la victime et travailler sur son affirmation de soi, solliciter d'autres personnes pour prendre en charge la situation et utiliser une approche non-punitif pour travailler avec le ou les agresseurs comme la méthode «No Blame» ou encore la méthode de la «préoccupation partagée». L'ensemble des sujets en général, ne souhaitait pas ignorer les faits d'intimidation mais se tournaient plutôt vers la sanction pour l'agresseur et ne concevaient généralement pas un travail avec l'enfant harcelé. Il faut cependant souligner une nuance d'approche entre les enseignants et les conseillers scolaires, ces derniers étant plus enclin à initier un travail avec la victime et d'autres adultes et moins favorables à l'utilisation de la sanction ou à l'ignorance face au problème. De plus, il semblerait que l'ensemble des répondants soient moins familiers avec les méthodes d'intervention non-punitif. L'étude a également montré que les politiques anti-brimades dans une école diminuent les chances que le harcèlement soit ignoré et augmentent la probabilité que l'éducateur au courant de faits d'intimidation inclue d'autres adultes. Cependant, malgré le programme en vigueur dans l'école, les éducateurs ne savent pas toujours clairement ce qu'ils doivent mettre en place pour apporter une réponse adéquate à la victime. La prévention est importante pour permettre au personnel scolaire de comprendre la dynamique du harcèlement et les processus en jeu mais ne semble pas suffisante. En effet, il a besoin de disposer de stratégies et de méthodes prêtes à employer lorsqu'il est face à des brimades (Bauman et al. 2008).

Bien qu'il existe de nombreuses approches et méthodes permettant d'intervenir lorsqu'une situation de harcèlement est avérée, sur 735 enseignants et conseillers scolaires, 86% n'avaient pas bénéficié d'une formation anti-brimade, que ce soit dans leur premier cycle ou dans des programmes de deuxième cycle. Par ailleurs, 42% ont travaillé dans des établissements scolaires ne disposant d'aucune politique anti-brimade (Bauman et al. 2008). Il serait opportun que les enseignants soient sensibilisés dans leur formation initiale à des méthodes telles que la «préoccupation partagée» ou encore la méthode «No Blame» et cela, pas uniquement de manière didactique, il faudrait pouvoir inclure une dimension pratique (Bauman et al. 2008).

3. Chapitre 2 : conclusion

Comme nous venons de le voir dans l'étude de Bauman et al. (2008), les membres du personnel scolaire interviennent de différentes manières lorsqu'un enfant se dit victime de harcèlement et ils sont peu familiarisés aux méthodes dites non punitives. Dans les situations d'intimidation, ce sont généralement les acteurs scolaires qui sont les premiers avertis. Il semble donc nécessaire de les sensibiliser davantage et de les former à des techniques spécifiques pour intervenir de manière adéquate lorsqu'une situation de harcèlement est avérée. Mais quel est le programme le plus efficace qui devrait être déployé à grande échelle ?

Nous avons constaté que l'utilisation de certains programmes pour résoudre les situations de harcèlement est mise en doute dans certaines études. D'autres méthodes ont démontré leur efficacité dans plusieurs recherches. Par ailleurs, certaines approches sont toujours en voie d'élaboration et semblent encore insuffisamment évaluées notamment par rapport à leur efficacité à court et moyen terme, ce qui complique leur validation (Piquet, 2017a). De plus, il est difficile de savoir ce qui fonctionne réellement dans un programme car certains d'entre eux comprennent de nombreux éléments (Rigby & Griffiths, 2010). Il semble donc nécessaire de poursuivre la recherche concernant l'efficacité des différentes méthodes que nous avons explicitées ci-dessus.

Objectif et hypothèses

Objectif de la recherche

L'intérêt que nous portons pour cette recherche est apparu à la suite de notre stage de première année de master en AMO et s'est confirmé lors du second qui s'est déroulé dans un PMS. En effet, nous avons régulièrement été confrontés à cette problématique et particulièrement touchés par la détresse présente chez certaines jeunes victimes. De plus, nous nous sommes rendu compte de la diversité des pratiques mises en œuvre dans ce genre de situations et nous nous sommes questionnés quant à l'efficacité de celles-ci.

Comme nous l'avons déjà mentionné lors de notre introduction, la littérature scientifique concernant le harcèlement scolaire est principalement centrée sur la prévention. Celle-ci est d'ailleurs devenue une priorité politique en matière de lutte contre la violence scolaire dans plusieurs pays (Bellon & Gardette, 2011). Les méta-analyses comparant l'efficacité des différents programmes de prévention sont également présentes. Cependant, que mettons-nous en place au-delà de la prévention lorsqu'une situation de harcèlement est avérée ? Car, si cette étape est importante, elle ne supprime pas à elle seule les actes d'intimidation. Nos recherches nous ont permis d'identifier différentes méthodes d'intervention et études mettant en avant leur efficacité. Cependant, ces études sont encore peu nombreuses et insuffisamment évaluées en terme d'efficacité à long terme. De plus, nous n'avons trouvé aucune étude comparative sur le sujet.

Nous avons donc souhaité contribuer à l'avancement de la recherche sur le harcèlement scolaire en nous intéressant aux programmes d'intervention mis en place lorsqu'un élève se plaint de harcèlement. Pour ce faire, nous allons comparer le degré d'efficacité de l'approche systémique et stratégique développée par les centres «Chagrin Scolaire» aux autres modes de prises en charge dans les établissements scolaires et leurs réseaux d'aide.

Hypothèses

L'objectif de cette étude est donc de pouvoir comparer le degré d'efficacité des prises en charge effectuées par les centres «Chagrin Scolaire» à celles mises en place par la catégorie que nous allons appeler «autres» et qui comprend les établissements scolaires et leurs réseaux d'aide.

Notre hypothèse principale est: **la méthode développée par les centres «Chagrin Scolaire» est plus efficace en comparaison avec les autres approches.**

De cette hypothèse principale, trois autres en découlent :

- **La méthode stratégique et systémique développée par les centres «Chagrin Scolaire» en vue de lutter contre le harcèlement scolaire augmente davantage l'estime que le jeune a de lui-même en comparaison avec les autres approches.**

Le concept d'estime de soi nous a posé quelques questions lors de notre revue de littérature. En effet, la faible estime de soi est-elle plus une cause ou une conséquence du harcèlement ? Nous ne disposons actuellement pas de la réponse. Cependant, la présence d'un lien entre l'estime de soi et le harcèlement scolaire semble indéniable pour de nombreux auteurs (Delfabbro et al. 2006 ; Hawker & Boulton, 2000). Nous émettons donc l'hypothèse que la méthode «Chagrin Scolaire» augmente davantage l'estime de soi du jeune en comparaison avec les autres approches.

- **La méthode stratégique et systémique développée par les centres «Chagrin Scolaire» en vue de lutter contre le harcèlement scolaire diminue davantage le sentiment de victimisation du jeune en comparaison avec les autres approches.**

Comme nous l'avons mentionné lors de notre introduction, nous souhaitons dans cette recherche privilégier l'expérience du jeune en tant que victime. Selon nous, une méthode n'est pas efficace si le jeune se sent toujours victime à un niveau important. Donc, pour évaluer l'efficacité de la méthode «Chagrin Scolaire», il est nécessaire de voir si le sentiment de victimisation du jeune a davantage diminué par rapport aux autres approches.

- **La méthode stratégique et systémique développée par les centres «Chagrin Scolaire» en vue de lutter contre le harcèlement scolaire est celle qui favorise le plus l'acceptation du jeune par ses pairs en comparaison avec les autres approches.**

Nous l'avons fait remarquer à de nombreuses reprises lors de notre revue de littérature, l'acceptation par les pairs est un phénomène important qui peut jouer un rôle dans la diminution des faits de harcèlement. En effet, de nombreuses études et auteurs mettent en avant l'isolement comme un facteur de risque d'être victime de harcèlement (Catheline, 2015 ; Galand et al. 2004 ; Rigby, 2003 ;). De manière générale, il semblerait que le fait de ne pas entretenir de bonnes relations avec ses pairs entraînerait une augmentation des risques de victimisation (Buhs et al. 2006 ; Goldbaum et al. 2003). Nous émettons donc l'hypothèse que la méthode «Chagrin Scolaire» favorise plus l'acceptation du jeune par ses pairs en comparaison avec les autres approches.

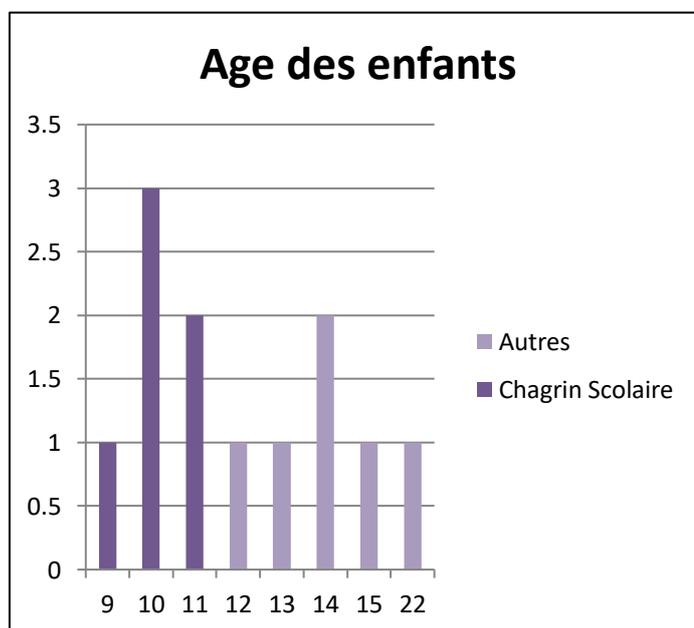
Méthodologie

Population

Pour répondre à nos différentes hypothèses, nous souhaitions étudier un panel de quarante situations d'enfants harcelés. D'après les différentes études évaluant le taux de victimisation dans les écoles, ce nombre ne nous semblait à priori pas exorbitant. Nous souhaitions comparer vingt situations de harcèlement prises en charge par les écoles et leurs réseaux d'aide à vingt situations bénéficiant de l'intervention des centres «Chagrin Scolaire». Nous avons établi comme condition que chaque situation de harcèlement devait reprendre les trois critères qui font consensus entre les différents auteurs à savoir la disproportion des forces, la répétition et la volonté de nuire. Nous ne nous étions pas vraiment fixé de limite par rapport à l'âge des participants et nous cherchions des victimes de harcèlement autant à l'école primaire qu'en secondaire. De ce fait, nous nous attendions à avoir une population située plus ou moins entre l'âge de huit et dix-huit ans. Idéalement, nous souhaitions respecter la parité filles/garçons. Mais ce critère ne faisait pas partie de nos priorités.

En raison des nombreuses difficultés que nous avons éprouvées lors de la recherche de notre population et que nous expliciterons dans la partie recrutement, notre étude comprend douze élèves. Parmi ceux-ci, six élèves ont été pris en charge par les centres «Chagrin Scolaire» et les six autres par des établissements scolaires et leur réseaux d'aide. Dans cette dernière catégorie, nous trouverons trois élèves ayant bénéficié de l'intervention d'un PMS, un élève pour qui les parents ont fait appel à une AMO et deux élèves ayant bénéficié de l'aide de la médiatrice scolaire interne à l'école.

Concernant l'âge des participants, nous avons réalisé un histogramme reprenant l'âge des élèves en fonction de la catégorie de prise en charge dont ils ont bénéficié. Parmi ces élèves, un est âgé de 22 ans. Nous avons longuement hésité à l'inclure dans notre recherche mais étant donné le fait qu'il était toujours scolarisé et le peu de répondant, nous lui avons tout de même présenté le questionnaire.



Recrutement

1. Partie «Chagrin Scolaire»

Les prises en charge ont été effectuées par l'équipe «Chagrin Scolaire» en France car le centre en Belgique est actuellement plus un centre de formation que de consultation. Lors de la première rencontre avec le jeune, le professionnel en charge de la situation lui expliquait notre étude. Si celui-ci était d'accord d'y participer, une lettre d'explication (cf. Annexe 2) de notre recherche et un formulaire de consentement (cf. Annexe 3) étaient présentés aux parents afin que ceux-ci indiquent également leur accord.

2. Partie «Autres»

Le recrutement des sujets appartenant à la catégorie «autres» s'est révélé plus complexe que ceux de la catégorie «chagrin scolaire».

Lors de la conception de notre projet, nous désirions comparer la méthode systémique et stratégique développée par les centres «Chagrin Scolaire» à une méthode en particulier. Nous avons connaissance de deux écoles de la région liégeoise disposant d'une cellule anti-harcèlement appliquant respectivement la méthode «No Blame» et la méthode de la «préoccupation partagée». Pour faciliter notre accès à ces cellules, nous souhaitions réaliser notre stage de deuxième année de master dans le PMS d'un de ces deux établissements scolaires. Cela n'a malheureusement pas été possible pour diverses raisons indépendantes de notre volonté.

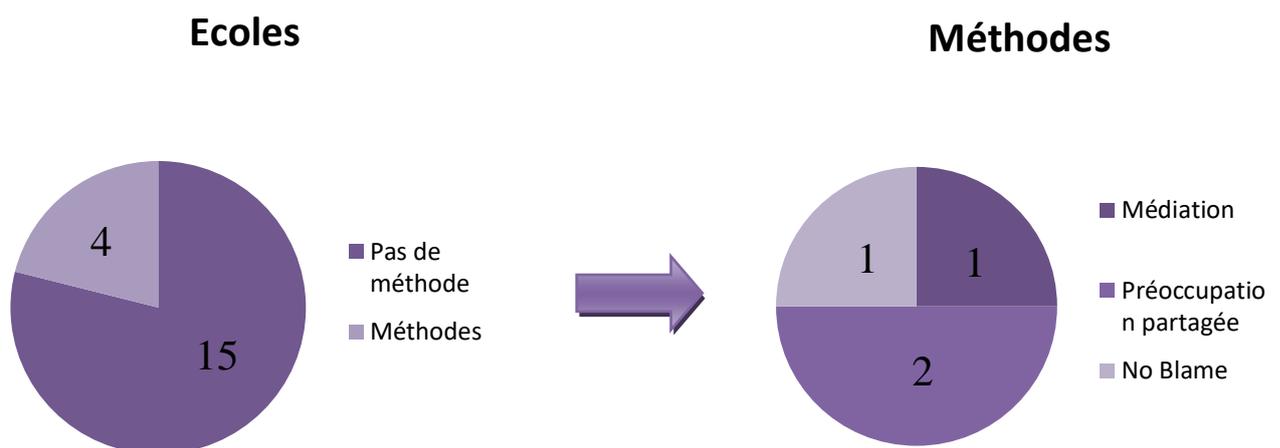
Nous avons donc revu nos critères et décidé d'envoyer des demandes de stage à de nombreux PMS, peu importe si les écoles qu'ils desservait bénéficiaient d'un dispositif anti-harcèlement. Lors des entretiens avec nos éventuels futurs maîtres de stage, il était essentiel d'expliquer notre projet afin que ceux-ci en évaluent la faisabilité dans leur réalité de travail.

Dès le mois de septembre 2020, nous avons entamé notre stage au sein d'un PMS ayant répondu positivement à notre demande. La particularité de notre maître de stage est qu'elle est assignée à une seule école en raison de l'indice socio-économique faible de celle-ci. Dès notre arrivée dans cet établissement scolaire, nous avons présenté notre projet aux différents membres de l'école afin que ceux-ci n'hésitent pas à nous faire parvenir les différentes situations de harcèlement. Au total, nous avons rencontré cinq victimes d'intimidation entre le

mois de septembre et le mois de décembre 2020. Ce chiffre peu élevé de victimes est représentatif des difficultés de collaboration entre le PMS et l'éducatrice en charge du premier degré. En effet, nous avons eu connaissance de diverses situations d'intimidation dans ce degré mais qui n'ont jamais été relayées vers le PMS. Des désaccords entre cette éducatrice et notre maître de stage persistaient depuis de nombreuses années. De plus, parmi ces cinq victimes, seulement trois ont accepté de remplir le formulaire car les deux autres élèves ne souhaitaient pas que leurs parents soient au courant de leur situation.

Nous rendant compte que nous n'arriverions pas à obtenir le nombre de situations souhaitées dans cet établissement, nous avons décidé à la fin du mois de novembre d'élargir notre champ de recherche. Au total nous avons contacté dix-neuf établissements scolaires et dix services émanant de l'aide à la jeunesse.

. Concernant les 19 établissements scolaires :



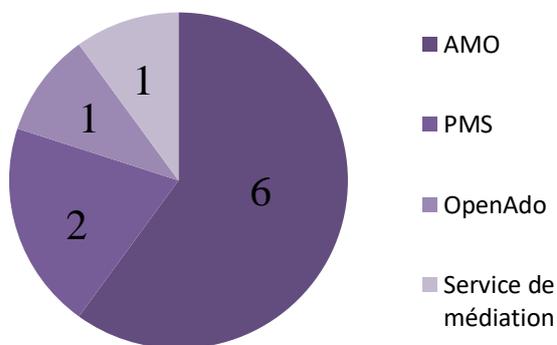
Lorsque nous contactons les directeurs d'école nous leur demandons ce qu'ils mettaient généralement en place lorsque qu'un élève se disait victime de harcèlement. Parmi les dix-neuf établissements scolaires que nous avons contactés, quatre nous ont répondu qu'ils disposent d'une méthode particulière à mettre en place lorsqu'une situation de harcèlement est avérée. Pour les autres, c'est généralement les éducateurs qui prennent en charge ce type de situations en sanctionnant le harceleur ou en lui faisant une leçon de morale. Toutefois, si la situation s'envenime, la plupart des écoles contactent le PMS en charge de leur établissement. Certains directeurs nous ont raconté faire appel au service de médiation mis à disposition de toutes les écoles et familles par la Fédération Wallonie-Bruxelles, ou encore à une AMO.

Plusieurs directeurs d'école nous ont expliqué qu'ils ne voyaient pas l'intérêt d'une telle recherche car ils n'avaient pas eu de cas de harcèlement depuis le début de l'année scolaire. Deux directeurs d'école sur les dix-neuf nous ont même confié qu'ils n'avaient pas eu de situation de harcèlement depuis plusieurs années. En regard des études démontrant des taux assez importants de victimisation, les réponses de ces directeurs nous ont quelque peu déstabilisés.

Parmi les quatre écoles disposant d'une méthode d'intervention à mettre en place dans les situations d'intimidation, trois ont accepté de proposer notre questionnaire aux élèves victimes de harcèlement. Une seule des trois écoles a pu faire compléter deux questionnaires concernant deux situations de harcèlement. Cette école disposait d'une médiatrice scolaire interne. Concernant les deux autres écoles, la première nous a expliqué ne pas avoir rencontré de situation d'intimidation et dans la seconde, les élèves n'étaient pas d'accord de participer car ils ne souhaitaient pas que leurs parents soient au courant.

Concernant les 10 services⁶ émanant de l'aide à la jeunesse :

Services de l'aide à la jeunesse



Parmi l'ensemble des services que nous avons contactés uniquement une AMO nous a répondu positivement. Cette AMO est intervenue dans la situation d'une jeune fille qui a accepté de remplir notre formulaire.

Pour les trois écoles et l'AMO consentant à collaborer, le confinement est assez vite arrivé et nous n'avons pas pu poursuivre notre recrutement. Pour résumer, sur les six situations appartenant à la catégorie «autres», trois jeunes ont été pris en charge par la psychologue d'un PMS dans lequel nous faisons notre stage, deux jeunes par une médiatrice scolaire interne et un jeune par une intervenante sociale d'une AMO. D'un point de vue plus pratique, nous avons procédé de la même manière que pour les centres «Chagrin Scolaire». Lors de la première rencontre avec le jeune, une explication notre travail de recherche lui était donné. Si

⁶ Une explication du service OpenAdo est disponible en annexe 1

celui-ci était d'accord de participer, une lettre d'explication de notre étude était transmise à ses parents (cf. Annexe 2) ainsi qu'un formulaire de consentement (cf. Annexe 3).

Outils

Afin de pouvoir comparer le degré d'efficacité des prises en charge effectuées par les centres «Chagrin Scolaire» à celles mise en place par la catégorie «autres», nous avons confectionné et repris plusieurs outils existants. Ils ont été utilisés en trois phases :

Dans un premier temps, lorsque le jeune et ses parents étaient d'accord de participer à notre étude, un premier questionnaire lui était proposé par la personne prenant en charge la situation de harcèlement. Par la suite, le professionnel recevait le jeune à plusieurs reprises afin de mettre un terme à l'intimidation. Afin de bénéficier de plus d'informations qualitatives, les entretiens effectués dans les six situations prises en charge par «Chagrin Scolaire» ont été filmés afin que nous puissions les visionner. Concernant les prises en charge effectuées par les écoles et leur réseau d'aide, nous avons eu la possibilité d'être présents pour l'accompagnement de trois situations lors de notre stage. Quant aux trois autres, c'est lorsque nous avons recontacté les jeunes trois mois après l'intervention que nous leur avons demandé s'ils acceptaient de nous expliquer en quoi avait consisté leur prise en charge.

Dans un second temps, trois mois après l'intervention du professionnel, nous avons recontacté chaque jeune par téléphone afin de lui faire compléter à nouveau le premier formulaire auquel nous avons ajouté des questions complémentaires afin de pouvoir évaluer l'efficacité de la prise en charge.

Dans un troisième temps, durant le confinement, nous avons confectionné et réalisé par téléphone un entretien semi-structuré auprès de chaque jeune. Nous avons pris cette décision en raison de l'actualité du confinement qui modifiait fortement notre projet initial et la réalité des jeunes vivant une situation de harcèlement scolaire.

1. Le premier temps avant la prise en charge

Le premier questionnaire comprend trois échelles ainsi que deux questions complémentaires explicitées ci-dessous :

1.1 Echelle de victimisation

Cette échelle a été mise au point par Galand et Hospel (2011) et permet d'évaluer à quel point l'enfant se sent victime d'intimidation. Cette approche nous paraissait particulièrement pertinente pour notre étude dans le sens où nous souhaitions en apprendre plus sur le vécu de ces jeunes car le harcèlement a majoritairement lieu en dehors de la surveillance des adultes.

Cette échelle est composée de huit items comprenant à la fois de l'intimidation directe et indirecte. Dans les brimades impliquant une relation directe entre l'agresseur et la victime, nous pouvons retrouver des items en lien avec de l'agression physique (ex.: «Il arrive que d'autres élèves me donnent des coups de poings ou de pieds»), verbale (ex.: «Il arrive que d'autres élèves m'insultent, me disent des gros mots»), des moqueries (ex.: «Il arrive que d'autres élèves se moquent de moi») ou encore de l'atteinte aux biens de la personne (ex.: «Il arrive que d'autres élèves abîment mes affaires volontairement»). Tandis que dans les actes d'intimidation indirecte, cette échelle comprend des items portant sur les rumeurs (ex.: «Il arrive que d'autres élèves racontent des choses méchantes sur moi») ou encore sur les tentatives d'isolement d'une personne (ex.: «Il arrive que d'autres élèves tentent de provoquer une dispute entre moi et mes amis»). Cette échelle est selon nous complète et englobe l'ensemble des formes de harcèlement.

Ce test nous permet d'avoir autant accès à la nature des faits qu'à leur fréquence d'apparition car l'élève fournit à chaque item une réponse se situant sur une échelle de Likert en 4 points allant de «jamais» = 0 à «très souvent» = 4. Un indice du sentiment de victimisation est alors calculé en additionnant l'ensemble des points attribués à chaque item. Cependant, en contactant les auteurs, nous avons appris que cette échelle n'était pas clinique et qu'aucune norme ni seuil n'avait été établi pour celle-ci.

1.2 Echelle d'acceptation par les pairs

Cette échelle a été mise au point par Galand, Dernoncourt et Mirzabekiantz (2009) et se base à nouveau sur le ressenti du jeune afin d'évaluer à quel point celui-ci se sent accepté par ses pairs ou pas. Il nous a semblé utile de l'inclure dans notre questionnaire compte tenu du lien

entre la faible acceptation du jeune par ses pairs et une augmentation du risque de victimisation ultérieure (Buhs et al. 2006 ; Goldbaum et al. 2003).

Cette échelle est composée de six items et nous permet, tout comme pour l'échelle de victimisation, d'avoir accès à la nature des faits ainsi qu'à leur fréquence. En effet, pour chaque item, l'élève fournit une réponse sur une échelle de Likert en 4 points allant de «jamais» = 0 à «très souvent» = 4. Cependant, cet outil comprend trois items positifs (ex.: «Je me sens accepté(e) comme je suis par les autres élèves de la classe») et trois items négatifs (ex.: «Je trouve qu'il est difficile de se faire des ami(e)s dans cette classe»). De ce fait, les items négatifs doivent être codés de manière inverse. Par exemple, si un enfant répond très souvent à l'item «Certains élèves de cette classe me rejettent», on ne lui attribuera pas la note de 4 points mais de 0. Un indice d'acceptation par les pairs est alors calculé en additionnant l'ensemble des points attribués à chaque item. Cependant, tout comme pour l'échelle de victimisation, en contactant les auteurs nous avons appris que cette échelle n'était pas clinique et qu'aucune norme ni seuil n'avait été établi pour celle-ci.

1.3 Echelle d'estime de soi

Cette échelle a été mise au point par Rosenberg (1965). L'estime de soi est définie selon le petit Larousse de la psychologie (2008, cités par Guerrin, 2012) comme : «l'attitude plus ou moins favorable envers soi-même, la manière dont on se considère, le respect que l'on se porte, l'appréciation de sa propre valeur dans tel ou tel domaine».

Cette échelle est composée de dix items et obtient consistance interne élevée que ce soit pour les filles ($\alpha = 0,81$) et les garçons ($\alpha = 0,81$) (Chabrol et al. 2004). Pour chaque item, l'élève fournit une réponse sur une échelle de Likert en 4 points allant de «tout à fait en désaccord» = 1 à «tout à fait en accord» = 4. Néanmoins, cet outil comprend cinq items positifs (ex.: «J'ai une attitude positive vis-à-vis de moi-même») et cinq items négatifs (ex.: «Parfois je me sens vraiment inutile»). Les items négatifs doivent être codés de manière inverse. Par exemple, si un enfant répond tout à fait en accord à l'item «Parfois je me sens vraiment inutile», on ne lui attribuera pas la note de 4 points mais de 1. Un indice d'estime de soi est alors calculé en additionnant l'ensemble des points attribués à chaque item. Cet indice se situera entre 10 et 40. Si un élève obtient un score :

- Inférieur à 25, nous pouvons conclure qu'il présente une estime de soi très faible.
- Entre 25 et 31, nous pouvons conclure qu'il présente une estime de soi faible

- Entre 31 et 34, nous pouvons conclure qu'il présente une estime de soi dans la moyenne
- Entre 34 et 39, nous pouvons conclure qu'il présente une estime de soi forte
- Supérieur à 39, nous pouvons conclure qu'il présente une estime de soi très forte

14. Questions complémentaires

Afin de pouvoir bénéficier de plus d'informations sur le vécu de l'élève qui est au centre de notre recherche, nous lui avons posé des questions complémentaires. Ces questions ont pour but de nous aider à confirmer ou infirmer notre hypothèse de départ concernant l'efficacité des méthodes :

- Sur une échelle de 1 à 10 : Quel est ton degré de souffrance à l'école pour le moment ? (1 = souffre peu à 10 = souffre beaucoup).
- Sur une échelle de 1 à 10 : Comment te sens-tu à l'école ? (1 = pas bien à 10 = très bien).

2. **Le deuxième temps trois mois après la prise en charge**

Ce deuxième temps a été réalisé par téléphone et reprenait exactement le même questionnaire que dans le premiers temps afin d'évaluer l'efficacité de la prise en charge. En plus de ce questionnaire, nous avons poursuivi par un entretien semi-structuré. Il avait pour but de récolter l'avis du jeune par rapport aux interventions réalisées et à ce qu'il en retenait.

Voici les questions posées lors de cet entretien téléphonique :

Es-tu satisfait de l'aide ou des conseils que tu as reçus ?

(le jeune devait cocher une réponse allant de très satisfait à insatisfait)

Peux-tu situer l'importance de ton problème dans ta vie avant que tu reçoives l'aide ou les conseils ?

(Le jeune répondait sur une échelle de 1 à 10 : 1 = aucune importance à 10 = très important)
--

Peux-tu situer l'importance de ton problème dans ta vie actuellement ?

(Le jeune répondait sur une échelle de 1 à 10 : 1 = aucune importance à 10 = très important)
--

Si ta situation a changé, quelles sont selon toi les raisons principales de ce changement ?
T'arrive-t-il encore aujourd'hui de mettre en pratique les expériences (conseil(s), tâche(s)) que tu as reçues ? (le jeune devait cocher une réponse allant de jamais à très souvent)
As-tu rencontré de nouveaux problèmes de ce type ? Si oui, as-tu eu l'impression de pouvoir les gérer de manière satisfaisante ? (le jeune devait cocher une réponse allant de tout à fait en désaccord à tout à fait en accord)

3. Le troisième temps durant le confinement

Nous avons décidé d'inclure cette partie suite à la pandémie du Covid-19. En effet, lorsque le verdict du confinement est tombé, nous nous sommes questionnés sur l'avenir de notre étude. Il devenait impossible de recruter de nouvelles situations, et d'évaluer dans le cadre scolaire l'impact des prises en charge effectuées moins de trois mois avant le confinement. De fait, trois élèves appartenant à la catégorie «autres» avaient rempli le formulaire et bénéficié d'une prise en charge deux mois avant le confinement. C'est à ce moment que nous avons décidé de réaliser un nouvel entretien semi-structuré avec l'ensemble de notre échantillon. Celui-ci avait pour but, comme précédemment, de récolter l'avis du jeune par rapport aux interventions qui avaient été réalisées, mais comprenait également des questions permettant de pouvoir évaluer l'impact du confinement sur sa situation de harcèlement.

Voici les questions posées lors de cet entretien téléphonique :

Comment te sens-tu depuis le début du confinement ? (Le jeune répondait sur une échelle de 1 à 10 : 1 = pas bien du tout à 10 = super bien)
Est-ce que ce ressenti à un lien avec le fait que tu ne te rendes plus à l'école ? Si oui comment ?
Est-ce que ce ressenti à un lien avec la prise en charge que tu as reçue ? Si oui comment ?
Est-ce que tu entretiens toujours des contacts avec les gens de ton école ? Si oui comment ?
Qu'est-ce qui t'a le plus aidé dans la prise en charge que tu as reçue ?
As-tu des craintes de retourner à l'école ? Si oui, quelle est ta plus grosse crainte en retournant à l'école ?

(Le jeune répondait sur une échelle de 1 à 10 : 1 = aucune crainte à 10 = beaucoup de craintes)

Si avant le confinement tu avais encore des soucis avec certains élèves, à quel point le confinement te protège-t-il de ces personnes ?

(Le jeune répondait sur une échelle de 1 à 10 : 1 = pas du tout protégé à 10 très protégé)

Est-ce que le confinement à eu un effet oppressant sur toi ? Si oui, pourquoi ?

(Le jeune répondait sur une échelle de 1 à 10 : 1 = pas du tout à 10 = beaucoup)

Est-ce que le confinement à eu un effet apaisant sur toi ? Si oui, pourquoi ?

(Le jeune répondait sur une échelle de 1 à 10 : 1 = pas du tout à 10 = beaucoup)

Résultats

Chapitre 1 : analyse qualitative

Nous allons commencer par relater les résultats qualitatifs. Etant donné que nous sommes dans une recherche comparative, cette partie sera divisée en deux. Nous aurons, en premier lieu, les données qualitatives des entretiens effectués dans différents établissements, à savoir un PMS, une AMO et une école disposant d'une médiatrice scolaire interne. Comme nous allons le voir, le PMS et l'AMO ne disposent pas d'une méthode spécifique pour intervenir dans les situations de harcèlement tandis que la médiatrice interne agit toujours de la même manière peu importe les situations. Nous terminerons par les différents entretiens réalisés auprès des victimes ayant contacté l'équipe «Chagrin Scolaire». Ces institutions adoptent l'approche développée par Emmanuelle Piquet à partir des travaux systémiques et stratégiques de l'école de Palo Alto.

1. PMS / Médiatrice interne / AMO

1.1 Les élèves

Le récit des élèves va être organisé en quatre parties : la première est consacrée aux situations et difficultés rencontrées au sein de l'école, la seconde est centrée sur les propositions faites à l'élève pour résoudre sa situation et la mise en place de celles-ci, la troisième permet de faire le point sur l'efficacité des interventions proposées et la dernière reprend le vécu de l'élève durant le confinement.

- **Elève 1**

L'élève 1 est une jeune fille âgée de 12 ans qui est actuellement en première secondaire. L'élève 1 a entamé ses études secondaires avec ses deux meilleures amies, Céline et Camille (prénoms d'emprunt) avec qui elle était depuis l'école maternelle. Alors que tout se passait très bien lorsqu'elles étaient en primaire, l'élève 1 s'est sentie rejetée dès le début de la première secondaire. Camille a d'abord commencé à la mettre de côté lors d'une excursion en début d'année, sans que l'élève 1 n'en comprenne les raisons. Malgré son sentiment de rejet, l'élève 1

avait décidé à l'époque de rester proche de Camille, bien qu'elle soit consciente que celle-ci s'éloignait de plus en plus. Par la suite, Camille est devenue plus mesquine. Elle se moquait régulièrement d'elle et a réussi à monter tout le monde contre l'élève 1. L'élève 1 a donc décidé de se tourner vers d'autres personnes. Elle pensait que Camille et son groupe d'amies cesseraient, dès lors de l'ennuyer mais ça n'a pas fonctionné. Elles continuaient de se moquer, de la regarder et de la montrer du doigt. Elles attaquaient l'élève 1 toujours de manière insidieuse. Par exemple, dans la classe, lorsqu'une nouvelle élève s'est assise à côté de l'élève 1, Camille et Céline ont par la suite été lui dire : «bonne chance !». Un jour, l'élève 1 a craqué et a fondu en larmes dans la cour de récréation. Ce jour-là, elle avait réalisé un beau travail scolaire pour lequel elle avait fourni énormément d'efforts. Le bémol, c'est que ce travail était évalué par les autres élèves de la classe dont faisaient partie Camille, Céline et leurs amies mal intentionnées. Elles lui ont bien évidemment attribué de mauvais points. Quand l'élève 1 a reçu sa note, Camille s'est empressée de crier : «oh, yes !». Cet événement a été la goutte d'eau qui a fait déborder le vase pour l'élève 1. Les nouvelles amies de l'élève 1 lui ont conseillé d'en parler à son professeur de math avec qui elle avait de bonnes relations. Elle s'est d'abord montrée réticente et a eu peur que l'enseignante en parle devant toute la classe pendant le cours. Elle s'est tout de même lancée et comme elle l'avait prédit, le professeur a consacré une séance de cours pour parler des moqueries en général, etc.

La médiatrice interne ayant eu vent de cette histoire est par la suite entrée en contact avec l'élève 1 afin d'organiser une médiation. Au début, l'élève 1 ne voulait pas car elle savait qu'elle allait se retrouver seule face à Camille et Céline et ne se sentait pas à l'aise dans cette situation. Elle aurait souhaité être accompagnée d'une de ses nouvelles amies mais elle n'a pas osé le demander. Elle a finalement accepté la médiation et les trois jeunes filles se sont retrouvées dans le bureau de la médiatrice. Selon l'élève 1, cette entrevue ne s'est pas très bien déroulée parce que ses deux anciennes meilleures amies racontaient des mensonges et comme elles étaient à deux, la médiatrice les a crues. L'entretien terminé, le conseil de la médiatrice a été de dire à l'élève 1 qu'il fallait qu'elle se rapproche de Camille et Céline et qu'elle leur parle davantage. Immédiatement après cet entretien, sur le trajet lui permettant de rejoindre la chorale et durant le cours de chant, elle a reçu beaucoup d'appels de ses amies et elle ne comprenait pas pourquoi. Lorsqu'elle est sortie de la chorale, elle a tout de suite compris. Suite à l'entretien, les deux jeunes filles avaient été raconter que lorsque la médiation s'était terminée, l'élève 1 avait fait un croche-pied à Camille et une bagarre avait commencé entre les trois jeunes filles à l'insu de la médiatrice. L'élève 1 avait donc eu droit aux remarques des

autres élèves disant que ce n'était vraiment pas correct ce qu'elle avait fait et qu'elle devrait avoir honte. La grande sœur de Camille était même intervenue dans la cour de récréation et l'avait insultée devant tout le monde. L'élève 1, en panique, a sollicité à nouveau la professeure de mathématique pour lui expliquer la situation et celle-ci a rencontré Camille et sa grande sœur pour apaiser la situation.

Pour l'élève 1, la situation est un peu particulière car lorsque nous l'avons recontactée trois mois après la prise en charge pour lui faire repasser le questionnaire, nous étions au début du confinement. Nous n'avons pas pu être présentes durant cette médiation et c'est l'élève 1 qui nous raconte ce qui s'est passé par téléphone. Lorsque l'élève 1 nous explique la situation dans laquelle elle s'est retrouvée, nous l'entendons sangloter. Après quelques instants, elle réussit à reprendre ses esprits mais nous sentons que cette histoire n'est toujours pas digérée. Cependant, l'élève 1 nous confie qu'avant le confinement, elle se sentait mieux à l'école parce qu'elle était entourée et s'entendait très bien avec son nouveau groupe d'amis. Elle avait encore toujours un peu le sentiment d'être rejetée mais celui-ci avait diminué. Depuis la médiation, elle n'a plus eu de discussions avec Camille, Céline et leur bande. Elle m'explique, essayer de ne plus y faire attention et tente d'oublier ce qu'elles font. Selon elle, la médiation n'a pas servi à grand chose. Cela n'a pas changé ses habitudes à savoir, essayer de les ignorer et ne plus y penser. Néanmoins, partager son ressenti s'est globalement révélé positif, même si elle se dit, ni satisfaite, ni insatisfaite de l'intervention. Dans cette situation, le harcèlement semble avoir diminué mais n'est pour autant pas complètement terminé. Nous pouvons supposer que ses nouveaux amis constituent une réelle source de soutien lui permettant d'aller mieux malgré le fait que l'intimidation n'ait pas complètement cessé.

Le confinement ne semble pas lui déplaire. En effet, elle nous dit se sentir à 9 sur une échelle de 10 (plus le score est élevé mieux la personne se sent). Elle se dit également protégée à 10 sur une échelle de 10. Les filles qui l'embêtaient auparavant n'ont pas essayé de la contacter sur les réseaux sociaux. Elle n'a aucune crainte de retourner à l'école et sera même contente de revoir ses copines.

- **Elève 2**

L'élève 2 est une jeune fille âgée de 14 ans qui se trouve en troisième secondaire. Elle ne se sent pas bien du tout car sa meilleure amie, que nous allons appeler Caroline, est allée raconter des choses méchantes sur elle à son petit copain et à son meilleur ami. En réaction, les deux garçons n'ont plus voulu adresser la parole à l'élève 2. Quand l'élève 2 a compris la raison pour laquelle ils ne voulaient plus avoir de contacts avec elle, elle s'est énervée sur Caroline qui lui a répondu que c'était des menteurs et qu'elle n'avait rien dit. Cette situation a engendré de grosses disputes entre les deux jeunes filles. Caroline, voyant que l'élève 2 se montrait distante, a décidé de se tourner vers d'autres jeunes filles afin de monter une alliance contre l'élève 2. C'est alors qu'ont commencé les messes basses et moqueries en tout genre. L'élève 2 était très affectée par la situation mais gardait tout de même la tête haute grâce à ses autres amies. Malheureusement, celles-ci n'étaient pas dans la même classe. En fait, l'élève 2 avait tout fait pour être dans la même classe que Caroline. Elle s'est donc retrouvée complètement isolée lors des cours, entourée de Caroline et sa nouvelle "bande de sorcières". Ne supportant plus la situation, l'élève 2 s'est rendue dans le bureau de la préfète de discipline pour demander un changement de classe. La préfète n'a pas accepté et lui a conseillé d'entamer une médiation.

L'élève 2 n'était pas vraiment partante pour entamer cette démarche et ne voulait avoir aucun contact avec Caroline. Se rendant compte que sans cette médiation, elle ne pourrait jamais changer de classe, elle a tout de même décidé d'accepter. Lors de la médiation, les deux filles ont chacune à leur tour expliqué leur version des faits. Elles ont par la suite eu l'occasion de se poser des questions. Lors de ces échanges, Caroline a expliqué qu'elle avait agi pour le bien de l'élève 2, qu'elle avait raconté des histoires à son petit copain et à son meilleur ami car c'était des mauvaises personnes pour elle. Caroline a également dit qu'elle s'était liée d'amitié à d'autres personnes car elle était triste que l'élève 2 se soit éloignée d'elle. L'élève 2 n'a rien voulu entendre et a expliqué à Caroline qu'elle ne voulait plus être sa meilleure amie et que si leur relation devait évoluer, ce serait petit à petit.

Tout comme pour l'élève 1, lorsque nous avons recontacté l'élève 2 trois mois après la prise en charge pour lui faire repasser le questionnaire, nous étions au début du confinement. Selon l'élève 2, la médiation lui a fait du bien. Cela lui a permis de mettre les choses à plat et de dire tout ce qu'elle avait sur le cœur. Elle nous explique que la médiatrice l'a aidée à comprendre que Caroline était sans doute jalouse et possessive envers elle. L'élève 2 en a conclu que c'était une relation toxique pour elle et qu'elle n'en voulait plus. Avant le confinement, la relation entre les deux jeunes filles semblait s'être apaisée, Caroline est même revenue deux à

trois fois lui parler et cela s'est bien passé. Selon l'élève 2, c'est une conséquence de la médiation et elle se dit très satisfaite de l'intervention.

Durant la crise sanitaire, l'élève 2 s'est sentie à 6 sur une échelle de 10 (plus le score est élevé mieux la personne se sent). Elle a été assez contente de ne pas aller à l'école car elle se décrit comme une personne timide et réservée et s'est donc sentie moins stressée de rester chez elle. Son stress est apparu après la dispute, lorsqu'elle s'est retrouvée isolée en classe face à son ancienne meilleure amie et son nouveau groupe. Celles-ci n'ont pas essayé de la contacter via les réseaux sociaux durant le confinement. L'élève 2 dit n'avoir aucune crainte de retourner à l'école et ajoute qu'elle sera contente de retrouver ses amies. Comme nous l'avons vu dans le précédent paragraphe, le dialogue entre les deux jeunes filles se rétablit. De ce fait, nous pouvons supposer que Caroline et sa bande ont cessé d'intimider l'élève 2. Cependant, il semble que cette situation ait provoqué une certaine anxiété chez l'élève 2.

- **Elève 3**

L'élève 3 est un garçon âgé de 22 ans qui est actuellement en rhétorique. Malheureusement nous n'avons eu l'occasion de le rencontrer qu'à une seule reprise mais il était suivi par notre maître de stage depuis de nombreuses années. L'élève 3 a un parcours scolaire assez compliqué car les situations de harcèlement se sont reproduites régulièrement tout au long de son cursus. En effet, l'élève 3 se fait intimider depuis de nombreuses années à tel point que l'établissement scolaire dans lequel il évolue ne sait plus comment réagir pour l'aider. Le PMS de l'école et le médiateur scolaire sont déjà intervenus plusieurs fois au cours des dernières années.

Lorsque l'élève 3 se rend au PMS, il est très tendu et ne supporte plus la situation dans laquelle il est. Il n'espère plus que les intervenants (éducateurs, surveillants, professeurs) de l'école, ou même le PMS, puissent intervenir mais il explique son vécu au PMS pour prévenir de la gravité de sa situation : « le jour où je vais péter les plombs, vous saurez pourquoi ». La psychologue du PMS se rend bien compte de l'état de détresse dans lequel l'élève 3 se situe et lui propose de se rendre dans le bureau du médiateur scolaire afin d'envisager une médiation avec son harceleur qui l'embête quotidiennement. L'élève 3 est pessimiste mais accepte la proposition.

Lorsque nous contactons l'élève 3 trois mois après la passation du questionnaire, celui-ci nous dit que la situation ne s'est pas arrangée du tout. Elle s'est d'ailleurs tellement dégradée que le travail de la psychologue s'est éloigné de la thématique du harcèlement et l'a amenée à orienter l'élève 3 vers l'hôpital de la Citadelle. L'élève 3 a eu plusieurs rendez-vous avec l'équipe présente dans cet hôpital et on lui a prescrit un médicament. Par la suite, il a été placé sous certificat médical pour burn out et n'est plus retourné à l'école. Il nous raconte que par rapport au harcèlement qu'il a subi, la psychologue du PMS et le médiateur scolaire n'ont pas fait évoluer la situation. Cependant, il explique que c'est la psychologue qui a effectué toutes les démarches pour qu'il puisse obtenir des rendez-vous à l'hôpital de la Citadelle. Selon lui, son papa n'aurait jamais accepté si la psychologue n'avait pas pris contact avec lui pour lui expliquer la gravité de la situation. De ce fait, il se dit plutôt satisfait de l'aide qu'il a reçue.

Lorsque nous le contactons pour lui poser des questions complémentaires à propos du confinement, il nous dit se sentir à 8 sur une échelle de 10 (plus le score est élevé mieux la personne se sent). Il nous confie qu'il va beaucoup mieux depuis qu'il ne se rend plus à l'école car il ne côtoie plus les élèves de sa classe. Son état de bien-être actuel le conforte dans l'idée qu'il ne souhaite plus se rendre à l'école. Parmi les élèves que nous avons interrogés, c'est celui qui présente le plus de crainte de retourner à l'école. Selon lui, s'il y retournait, il serait déprimé à un point inimaginable. Le confinement le protège à 10 sur une échelle de 10 des élèves qui le harcèlent. Il a coupé tous ses réseaux sociaux et donc aucun de ses intimidateurs n'a pu le contacter. De manière générale, il ne s'est pas senti écouté dans cette école. En effet, ayant souffert durant toute sa cinquième secondaire d'intimidations d'élèves de sa classe, il avait demandé si on pouvait le mettre avec d'autres élèves, l'année suivante. Son souhait n'a pas été pris en compte par la direction et le harcèlement a perduré.

- **Elève 4**

L'élève 4 est un garçon âgé de 15 ans qui est en quatrième secondaire. L'élève 4 se rend spontanément au PMS de l'école car il n'en peut plus. Nous avons eu l'occasion de participer à cet entretien en tant qu'observateur car celui-ci s'est déroulé dans le cadre de notre stage en PMS. Lors de cette entrevue, il nous explique que les élèves de sa classe le critiquent sans cesse, que ce soit sur sa façon d'être, de penser et de s'habiller. Auparavant, il arrivait à passer outre ces critiques. Mais aujourd'hui, c'en est trop. Lorsque l'élève 4 essaie de se défendre

verbalement, les autres rigolent encore plus. Au cours de gym, ils font exprès de le choisir dans leur équipe pour pouvoir le ridiculiser. L'élève 4 a changé régulièrement d'établissement lors de son parcours scolaire et il se faisait harceler dans les autres écoles de la même manière. Il nous dit que l'intimidation recommence sans cesse et qu'il ne peut vraiment plus supporter ce genre de comportement. Il évoque à de nombreuses reprises, lors de l'entretien, avoir des idées noires. Nous disposons de peu d'informations au niveau de sa situation de harcèlement car cet entretien et les suivants se sont vite orientés vers la sphère familiale et les idées noires qu'il a manifestées, afin d'évaluer la gravité de la situation.

Par rapport aux actes d'intimidation, la psychologue du centre PMS a proposé diverses options:

- Elle propose d'initier un «conseil de tous» pour tous les élèves de la classe. Le «conseil de tous» est un espace de parole encadrée. De cette manière, les élèves peuvent parler librement de leurs difficultés sous l'encadrement d'un professionnel. Lors de l'énoncé de cette option, l'élève 4 se montre enthousiaste.
- Elle lui donne également des conseils tels que laisser passer les choses et montrer que ça ne l'atteint pas ou au contraire dire clairement ce qu'il pense et ne pas se laisser faire mais sans lui donner d'indications concrètes sur la manière de procéder.

Dans cette situation, l'éducatrice en charge des classes de quatrième secondaire a refusé la mise en place d'un «conseil de tous». Lorsque nous contactons l'élève 4 trois mois après pour lui faire à nouveau remplir le questionnaire, sa situation semble s'être apaisée. Il a mis en pratique les conseils prodigués par la psychologue et a décidé de s'affirmer. Il nous explique avoir dit ce qu'il pensait à ses intimidateurs. Selon lui, cette technique a porté ses fruits et ils ont complètement arrêté de l'ennuyer. Il est difficile de percevoir s'il se sent vraiment mieux car les difficultés au niveau familial sont toujours très présentes et semblent prendre le pas sur le reste. Il se montre reconnaissant d'avoir pu partager ce qu'il vivait à l'école et de s'être senti écouté par la psychologue car jusqu'à présent, aucun membre de sa famille ne cherchait à comprendre ce qu'il vivait quotidiennement à l'école. De ce fait, il est plutôt satisfait de la prise en charge dont il a bénéficié.

Le confinement le soulage car il n'est plus en contact avec les jeunes qui l'ont précédemment intimidé. Cependant, les problèmes familiaux sont toujours présents. De ce fait, l'élève 4 se sent à 6 sur une échelle de 10 (plus le score est élevé mieux la personne se sent). Le fait qu'il

ne se rende plus à l'école a un lien avec son ressenti. Les craintes de retourner à l'école de l'élève 4 se situent à 3 sur une échelle de 10 car selon lui, tous ceux qui l'ont harcelé seront renvoyés, recommenceront leur année ou changeront d'option. Ils ne seront donc plus dans la même classe l'an prochain. Le peu de crainte qu'il a tout de même est lié à la peur que certains introduisent un recours et que celui-ci soit accepté. Durant le confinement, il se sent protégé à 7,5 sur une échelle de 10. Il a bloqué les gens sur les réseaux sociaux avec qui il avait des ennuis à l'école pour être certain que personne n'essaie de le contacter d'une manière ou d'une autre. Il se sent tout de même opprimé à 9 sur une échelle de 10 et apaisé à 2 sur une échelle de 10 à cause des conflits présents à la maison.

L'élève 4 semble ne plus se faire harceler. Cependant, au vu des informations qu'il nous a données durant le confinement, la peur de se faire à nouveau intimider demeure très présente. Effectivement, il exprime se sentir bien car il ne voit plus ses intimidateurs et il a peu de craintes de retourner à l'école car il pense qu'il ne sera plus avec aucun de ses agresseurs en classe l'an prochain. L'unique peur qui persiste est le recours éventuel d'autres élèves qui leur permettrait de ne pas doubler et de se retrouver avec lui dans la même classe. De plus, il nous confie se sentir protégé durant le confinement à un degré assez important car il ne voit plus les élèves de sa classe.

- **Elève 5**

L'élève 5 est un garçon âgé de 14 ans qui est actuellement en deuxième secondaire. L'élève 5 est envoyé vers le PMS car un professeur l'a surpris au cours alors qu'il s'entaillait le bras avec un compas. Nous avons également eu l'occasion de participer à cet entretien en tant qu'observateur car celui-ci s'est déroulé dans le cadre de notre stage en PMS. L'élève 5 ne va pas bien car Simon (prénom d'emprunt) le harcèle depuis le début de l'année. En effet, Simon l'insulte et le traite de gros. L'élève 5 nous dit être habitué car il entend ce type de remarques depuis qu'il est en deuxième primaire. Le problème, c'est que Simon influence les autres garçons de la classe qui ont tendance à le suivre. En général, lorsque Simon et ses copains l'ennuient, il préfère s'éloigner et s'isoler. Ce qui affecte le plus l'élève 5 dans cette situation, c'est que son meilleur ami ne le suit pas lorsqu'il se met à l'écart du groupe. Effectivement, son meilleur ami reste avec Simon et les autres car autrement il devient également la cible de ces élèves. L'élève 5 explique s'être complètement enfermé dans les jeux vidéos car dans cette situation, on ne le juge pas sur son physique.

Tout comme pour l'élève 4, la psychologue proposera diverses pistes d'intervention :

- Elle évoque l'idée d'une médiation entre l'élève 5 et Simon. Mais l'élève 5 exprime ne pas être prêt pour ça.
- Elle suggère à l'élève 5 d'aller trouver l'éducatrice en charge des classes de deuxième secondaire pour qu'elle fasse passer le message et qu'on arrête de l'embêter.
- Elle propose également d'initier un «conseil de tous» pour tous les élèves de la classe. Le « conseil de tous » est un espace de parole encadrée. De cette manière, les élèves peuvent parler librement de leurs difficultés sous l'encadrement d'un professionnel.

Nous pouvons remarquer que les pistes présentées à l'élève 5 sont assez similaires à celles pour la situation de l'élève 4.

Dans la situation de l'élève 5, les deux dernières options seront mises en place. Lors de notre appel téléphonique trois mois après la prise en charge, l'élève 5 nous explique qu'il va beaucoup mieux. En effet, Simon a complètement arrêté de l'embêter. Lorsque nous lui demandons ce qui, selon lui, a permis de faire évoluer sa situation, il nous explique que l'éducatrice en charge des classes de deuxième secondaire avait déjà eu vent du climat difficile qui régnait dans cette classe. Lorsqu'elle a reçu le témoignage de l'élève 5, elle a organisé une réunion avec tous les professeurs afin qu'ils se montrent attentifs à tous les signes de harcèlement. Suite à cette réunion, l'éducatrice s'est rendue dans toutes les classes pour préciser que l'ensemble des professeurs et éducateurs se montreraient dorénavant intransigeants face aux moqueries et autres dénigrement. Selon l'élève 5, la menace de la sanction a entraîné un climat plus positif en classe. Il ajoute que certains élèves ont continué à être méchants mais plus avec lui. Dans cette situation, nous pouvons dire que c'est plutôt l'intervention de l'éducatrice qui a fonctionné pour l'élève 5. Cependant, l'élève 5 nous confie que ça lui a fait beaucoup de bien de se sentir écouté et de pouvoir parler à la psychologue quand il se sentait mal. De plus, elle lui avait conseillé de s'affirmer un peu plus et d'arrêter de faire semblant de ne pas être touché par les remarques des autres. Il dit avoir moins peur de dire ce qu'il pense aujourd'hui. Il se dit très satisfait de l'intervention effectuée par la psychologue.

Lorsque nous contactons l'élève 5 pour obtenir des informations sur la façon dont il vit le confinement, celui-ci nous dit se sentir à 7 sur une échelle de 10 (plus le score est élevé mieux

la personne se sent). Il se sent bien en partie car il ne va plus à l'école. En effet, avant la crise du Covid-19, il a eu de nombreuses altercations avec un professeur. Ce n'est donc pas en lien avec les autres élèves. L'élève 5 n'a aucune crainte de retourner à l'école et nous explique qu'il sera content de revoir ses amis. Lorsque nous parlons des réseaux sociaux, il nous confie avoir parlé à ses amis mais Simon n'a pas essayé de le contacter.

- **Elève 6**

L'élève 6 est une fille âgée de 13 ans qui est en deuxième secondaire. L'élève 6 se sent très seule à l'école car elle se fait embêter, à la fois par les filles et par les garçons de sa classe. Comme si ça ne suffisait pas, le groupe de jeunes filles a commencé à essayer de monter également les élèves des autres classes contre elle. Alors que les filles ont plutôt tendance à critiquer ses habits et à parler sur elle quand elle n'est pas présente, ..., les garçons quant à eux lui font des croche-pieds ou lui collent des « plaque-madame » dans son dos. Au début, elle avait encore une amie sur qui elle pouvait compter. Au fur et à mesure que le harcèlement a pris de l'ampleur, l'élève 6 s'est rendu compte que cette amie faisait tout sauf lui rendre service. En effet, celle-ci allait critiquer l'élève 6 auprès d'autres personnes pour la garder rien que pour elle. Lorsque l'élève 6 est à l'école, elle n'a pas un moment de répit car on l'embête partout : en classe, pendant les interours, dans les couloirs ainsi que lors du trajet pour aller jusqu'à l'arrêt de bus. Face à toutes ces hostilités, elle a décidé de longer les murs et se faire très discrète pour que personne ne la remarque et ne l'ennuie. La situation est devenue insoutenable pour elle, ce qui l'a amenée à se plaindre à la directrice. Malheureusement, celle-ci n'a rien fait. Les parents ont alors décidé de porter plainte pour harcèlement à la police et ont prévenu la directrice. C'est à ce moment-là que la directrice a décidé de faire des animations sur le thème du harcèlement en classe. La situation s'est apaisée pendant quelques semaines. Mais cela a recommencé de plus belle ensuite, les élèves la traitant de balance. Avec l'accord de ses parents, elle ne s'est plus rendue à l'école. La maman, inquiète, s'est renseignée sur ce qu'elle pouvait faire et elle a contacté l'AMO.

L'AMO est intervenue et a programmé une animation sur le harcèlement en classe. L'élève 6 se rendait également une fois par semaine à l'AMO pour pouvoir parler de ses difficultés et de ce qu'elle vivait à un professionnel. Ils se sont également organisés pour que l'élève 6 parte en voyage avec des jeunes de l'AMO afin qu'elle se fasse de nouvelles amies. Le professionnel

qui l'a rencontrée plusieurs fois lui a conseillé d'en parler, de ne pas se montrer faible, d'adopter une posture plus forte et de ne pas se laisser atteindre par les mots des autres.

Tout comme pour l'élève 1 et 2, lorsque nous avons recontactée l'élève 6 trois mois après la prise en charge pour lui faire repasser le questionnaire, nous étions au début du confinement. Suite aux interventions de l'AMO, certains élèves ont arrêté de l'intimider mais d'autres ont continué. Elle n'est retournée que deux journées à l'école mais elle a ensuite refusé de s'y rendre. Lors de notre entretien téléphonique, elle n'était donc plus allée à l'école depuis plusieurs semaines. Elle se sentait beaucoup mieux car elle avait de grosses difficultés de sommeil auparavant. Elle nous confie être contente de la prise en charge effectuée par l'AMO car elle s'est sentie soutenue et écoutée. Le professionnel lui disait qu'elle était forte et qu'elle allait pouvoir retourner à l'école et les affronter tous, ce qui lui faisait énormément de bien. Elle se dit très satisfaite de la prise en charge bien que le harcèlement ait persisté.

Le confinement s'est avéré très positif pour l'élève 6. En effet, elle s'est sentie à 9 sur une échelle de 10 (plus le score est élevé mieux la personne se sent). Si elle se sent si bien, c'est parce qu'elle ne va plus à l'école. Elle se sent plus sereine et tranquille car elle ne doit plus se tracasser de ce qui va se passer le lendemain. Elle estime que son ressenti pendant le confinement a un lien également avec la prise en charge qu'elle a eu à l'AMO car elle se sent davantage soutenue par des personnes de confiance. L'élève 6 n'a pas eu de contact via les réseaux sociaux avec des élèves qui la harcelaient lorsqu'elle était à l'école. Pour éviter ce genre de situation, elle n'utilise que «Snapchat» et ne souhaite pas installer d'autres réseaux. La particularité avec «Snapchat», c'est qu'il est nécessaire de connaître le pseudo de la personne pour pouvoir l'ajouter à ses contacts, ce n'est pas comme « Facebook » où il suffit de taper le nom et le prénom de la personne. Ses craintes de retourner à l'école sont à 5 sur une échelle de 10. Elle a peur de se faire toujours intimider mais nous explique que certains élèves vont changer d'école et qu'elle va changer de classe. De ce fait, elle espère donc ne plus se retrouver face à ses harceleurs l'an prochain. Le confinement la protège de ses agresseurs à 10 sur une échelle de 10, c'est-à-dire au maximum et elle se sent apaisée à 10 sur une échelle de 10.

1.2 Conclusion

Mise à part la médiatrice qui possède un dispositif concret, nous pouvons observer que les propositions d'intervention apportées par le PMS et l'AMO sont diverses. Parmi ces propositions, nous trouvons également la médiation mais aussi la sensibilisation des autres

élèves via des activités en classe, la sollicitation d'un éducateur pour que celui-ci rappelle les interdits auprès des élèves, un espace de parole pour déposer sa souffrance et des conseils tels que l'affirmation de soi ou l'aptitude à faire semblant de ne pas être touché par le dénigrement des autres.

Sur les six situations analysées, trois élèves ont bénéficié d'une médiation (élèves 1, 2, 3). Ce type d'intervention a été proposé à l'élève 5 mais celui-ci a refusé de se retrouver face à son harceleur de peur que la situation n'empire. La médiation a été efficace uniquement pour l'élève 2. Concernant l'élève 1, il semble que le harcèlement n'ait pas pris fin de manière définitive. L'élève 3 a à la fois bénéficié d'une médiation et d'entretiens avec la psychologue du PMS. Les différentes interventions qui ont été mises en place n'ont pas été efficaces au niveau de sa situation de harcèlement mais nous en ignorons les raisons. Nous pouvons même dire que la situation de l'élève 3 s'est aggravée jusqu'à mener à une situation de décrochage scolaire sans savoir si cela est dû à l'intervention des adultes ou pas.

A notre connaissance, dans une seule des six situations analysées, le professionnel a décidé de faire appel aux éducateurs pour que ceux-ci soient davantage attentifs et appliquent une tolérance zéro concernant les actes d'intimidations. Cette solution semble avoir été efficace pour l'élève 5 ou tout au moins ne lui a pas porté préjudice.

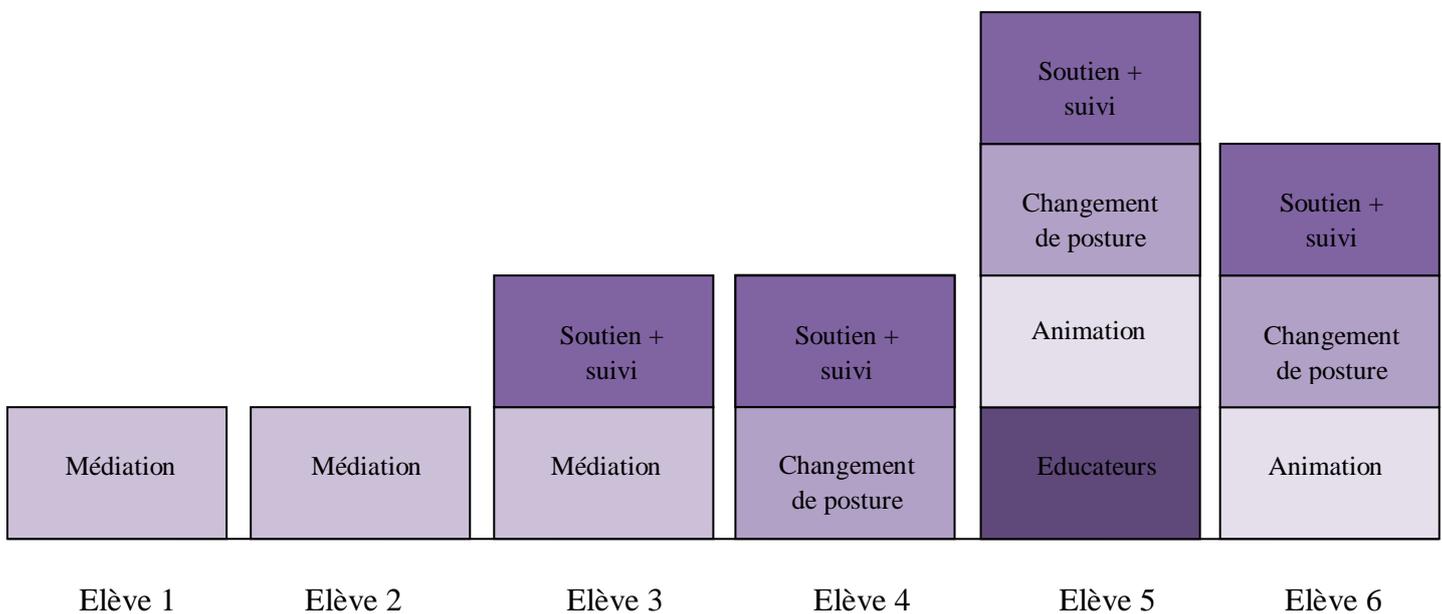
Des animations en classe ont eu lieu dans deux situations sur les six. Il semble que pour l'élève 5 ce type d'activité ait été bénéfique. Par contre, pour l'élève 6 nous sommes plus mitigés. Il y a d'abord eu une première animation autour de la thématique du harcèlement qui a permis à l'élève 6 d'avoir quelques semaines de répit avant que l'intimidation ne reprenne de l'ampleur. Par la suite l'AMO a organisé une deuxième animation suite à quoi certains élèves ont arrêté de l'intimider mais d'autres ont continué leurs agissements. Nous pouvons dire que la situation de l'élève 6 est loin de s'être améliorée et s'est même aggravée jusqu'à une situation de décrochage scolaire.

Les professionnels ont suggéré un changement de posture des élèves harcelés dans trois situations sur les six. Effectivement, la psychologue du PMS a conseillé à l'élève 4 et à l'élève 5 de s'affirmer davantage. L'élève 5 explique avoir dorénavant moins de difficultés pour exprimer son ressenti aux autres élèves et l'élève 4 nous confie avoir clairement exposé à ses intimidateurs sa façon de penser. Selon l'élève 4, ses harceleurs ont arrêté de le harceler suite à cet épisode, cependant la peur de se faire à nouveau intimider demeure très présente. L'intervenante sociale de l'AMO a également conseillé à l'élève 6 d'adopter une posture plus

forte et de ne pas se montrer faible. Néanmoins, l'élève 6 n'a sans doute pas encore pu appliquer ces conseils étant donné qu'elle a décidé de ne plus se rendre à l'école. Toutes les autres recommandations faisaient intervenir l'adulte à la place de l'élève pour résoudre son problème.

Nous souhaitons tout de même ajouter que sur les six situations, mises à part les deux élèves ayant bénéficié juste d'une médiation, les quatre autres sont suivies de manière régulière par le PMS et l'AMO et reçoivent une écoute et un soutien fréquents.

Voici un graphique reprenant l'ensemble des interventions effectuées pour chaque jeune :



2. Chagrin Scolaire

2.1 Les élèves

Le discours des élèves va être structuré en quatre parties : la première est consacrée à la situation de harcèlement vécue par l'enfant, la seconde est centrée sur la réflexion autour des flèches et leur mise en pratique, la troisième fait le point sur la situation de l'élève après son retour à l'école et la dernière reprend le vécu de l'élève durant le confinement.

- **Elève 7**

L'élève 7 est une jeune fille âgée de 10 ans qui est en cinquième primaire. Cette jeune fille a décidé de venir consulter car elle souhaite se défendre d'un garçon qui l'embête depuis

plusieurs semaines. L'élève 7 explique qu'au début de l'année scolaire, elle était amie avec ce garçon, que nous allons appeler Simon (prénom d'emprunt), et elle passait beaucoup de temps avec lui. Par la suite, elle a rencontré Sophie (prénom d'emprunt) avec qui elle est devenue très proche également. Simon n'a pas apprécié le rapprochement entre les deux jeunes filles et a reproché à l'élève 7 de ne plus être autant avec lui. Dans cette situation, on peut suspecter une certaine forme de jalousie. Simon a donc commencé à harceler Sophie en la frappant et en l'insultant. Il lui a même touché les parties intimes à plusieurs reprises. Par la suite, l'élève 7 s'est interposée pour défendre son amie et depuis, il l'embête également. Cependant, il ne s'attaque pas aux deux filles de la même manière. Pour intimider l'élève 7, Simon lui fait des croche-pieds, il la traite de salope, de pétasse ou de grosse pute. Il lui dit également qu'elle a un cerveau de la taille d'un pois chiche, mais il ne la violente pas. L'élève 7 et Sophie ont déjà essayé, à de nombreuses reprises, des stratégies pour qu'il arrête de les ennuyer mais rien n'a fonctionné. L'élève 7 va jusqu'à dire que Simon est content d'être sanctionné parce que ça lui permet de montrer aux autres qu'il est puissant. Ce dernier élément montre bien le rôle important que joue la popularité dans le harcèlement. L'élève 7 ajoute que Simon vient toujours seul pour les intimider mais que si elles veulent riposter, il s'entoure de dix copains pour se protéger.

Dans ce cas de figure, le professionnel va réfléchir avec l'élève 7 et ensemble, ils vont mettre en place des flèches pour permettre à l'élève 7 et son amie Sophie de se défendre lorsque Simon vient les embêter. La difficulté dans cette situation se situe dans le fait que Simon utilise différentes manières pour embêter les deux jeunes filles. Il faut donc réfléchir à plusieurs scénarios et proposer pour chacun, une riposte visant à l'humilier afin qu'il arrête de les ennuyer. Il a donc été convenu entre le professionnel et l'élève 7 que lorsque Simon les insultait, il fallait dire : «tu dis tout le temps pute, pétasse, salope mais tu ne sais pas dire autre chose ? Essaie un peu de changer et de faire preuve d'originalité». Le professionnel prépare l'élève dans les moindres détails et envisage les réponses que le harceleur pourrait utiliser. Dans ce cas, il ne faut pas faiblir et continuer en disant : «mais allez, je suis sûre que tu peux faire mieux, essaie encore». Et cela, jusqu'à ce qu'il en ait marre et qu'il cesse. L'élève 7 explique également que Simon tourne autour d'elles dans la cour de récréation en faisant le robot. Si Simon recommençait, elles devaient dire : «ce n'est pas exactement comme ça qu'ils font les robots. Essaie de faire mieux parce que là, t'as l'air débile, tu ne vaux même pas un 2/10». L'élève 7 et Sophie rejoignent parfois dans la cour de récréation d'autres élèves, que Simon embête également. Elle me dit que lorsqu'elles se regroupent, Simon vient toujours les

embêter et qu'elle sait repérer dans son regard quand il va venir, mais pas ce qu'il va faire. Lorsque Simon arrive, elles ont pris l'habitude d'essayer de fuir. Le professionnel de l'équipe «Chagrin Scolaire» lui propose dès lors de faire l'inverse et de l'appeler en lui disant : «mais viens nous embêter, tu n'as rien d'autre à faire donc viens. Tu veux commencer par quoi ? Nous insulter ou nous frapper vu qu'en fait, tu ne sais faire que ça ? Par contre, si tu pouvais essayer de changer aujourd'hui parce qu'on a un peu l'impression que ça tourne en boucle et que c'est toujours la même chose».

L'élève 7 est revenue deux semaines après au centre «Chagrin Scolaire» pour faire le point sur sa situation. C'est avec un sourire jusqu'aux oreilles et de nombreux rires qu'elle a raconté ce qui s'était passé avec Simon. Dès son retour à l'école après avoir confectionné les flèches, elle s'est empressée d'expliquer à ses copines comment elles allaient pouvoir faire pour que Simon arrête de venir les embêter. Le premier jour, il n'est pas venu. Selon elle, il a sans doute perçu que quelque chose était en train de changer. En effet, elles n'avaient plus peur qu'il vienne les trouver. Au contraire, elles l'attendaient de pied ferme. Le deuxième jour Simon a tenté de venir faire le robot autour d'elles et elles ont directement adopté la stratégie en lui donnant des notes et en lui disant qu'il pourrait s'améliorer. Simon a très vite compris que ça ne se passerait pas comme d'habitude et il a décidé de partir. Elle explique qu'il n'est, par la suite, plus jamais revenu et qu'il évite dès lors de les croiser. Il a senti que quelque chose avait changé et qu'il ne pouvait dorénavant plus venir les embêter sans prendre de risque pour sa popularité. L'élève 7 est très satisfaite de l'aide et des conseils qu'elle a reçus.

L'élève 7 apprécie moyennement le confinement et se sent à 5 sur une échelle de 10 (plus le score est élevé mieux la personne se sent). En effet, ses copains lui manquent beaucoup. Elle ne s'est pas fait harceler via les réseaux sociaux. L'élève 7 n'a aucune crainte de retourner à l'école car elle sait qu'elle aura des amis. Elle ajoute qu'elle n'a plus peur qu'on l'embête car dorénavant, elle sait comment faire pour ne plus qu'on l'ennuie. Lorsqu'on la questionne sur ce qu'elle mettrait en place pour vaincre son agresseur, elle nous répond : «je fabriquerais des flèches et je trouverais les mots juste pour montrer à l'autre que je ne me laisse plus faire et que je ne suis pas faible». Elle nous explique également qu'un garçon a essayé de revenir l'embêter et que ça a très vite cessé car elle a réutilisé la technique que l'équipe «Chagrin Scolaire» lui avait apprise.

- **Elève 8**

L'élève 8 est un garçon âgé de 12 ans qui est en première secondaire. Ce n'est pas la première fois que l'élève 8 souffre de harcèlement. En effet, il se faisait déjà intimider lorsqu'il était en primaire. Cette année, un groupe de quatre enfants l'embête souvent et surtout au cours de mathématique car l'élève 8 apprécie particulièrement cette institutrice. Il lui a déjà écrit des poèmes et il a pris sa défense devant les autres élèves. Ce groupe d'enfants embête alors l'élève 8 en lui disant qu'il est amoureux de sa professeure de mathématique. Il se fait également régulièrement exclure par les autres au point de manger pratiquement tous les jours seul à la cantine. Dans la cour de récréation, l'élève 8 essaie de s'intégrer dans des groupes d'élèves mais lorsqu'il discute avec les autres, ceux-ci se moquent de lui. Dans ces situations, l'élève 8 leur répond en les traitant de «cons». Ses camarades lui disent également que c'est une chochette et qu'il ne sait pas se battre. L'élève 8 a l'impression d'être rabaissé en permanence et ne supporte plus ces brimades. Sa maman confie au professionnel en charge de la situation, que son fils a régulièrement des idées noires et qu'il envisage parfois la mort comme solution. L'élève 8 souhaiterait changer d'établissement scolaire.

Les parents de l'élève 8, alarmés par la détresse qu'il manifeste, décident de se tourner vers un centre «Chagrin Scolaire». Un professionnel appartenant à ces centres rencontre l'élève 8 afin de confectionner avec lui des flèches verbales défensives. Ce qui embête actuellement le plus l'élève 8, c'est lorsqu'on lui dit qu'il est amoureux de sa professeure de math. Il a été convenu avec l'élève 8 qu'il leur réponde : « Ouais, mais pour le mariage on n'invite ni les cons ni les moches elle m'a dit ». Lors de cette étape, il est important de demander à l'enfant ce qu'il imagine que ses harceleurs répondront afin de le préparer dans les moindres détails. L'élève 8 pense que les autres pourraient lui dire : «ah mais en fait c'est vrai que t'es amoureux d'elle !?». Ce à quoi le professionnel conseille à l'élève 8 de répondre : «n'insiste pas, je t'ai dit qu'on n'invite pas les cons». Dans ce genre de cas de figure, l'important est de ne pas lâcher si ses harceleurs continuent. L'élève 8 pourrait encore dire : «mais je t'apporterai des dragées et je te donnerai une photo de nous deux comme ça tu pourras la mettre sur ton oreiller». Par ailleurs, l'élève 8 est également triste car il n'arrive pas à se faire des amis. Comme nous l'avons expliqué dans le paragraphe ci-dessus, lorsqu'il tente une approche vers d'autres élèves, ceux-ci sont méchants avec lui. Lorsque le professionnel creuse cette dimension, il se rend compte que l'élève 8 n'a pas la bonne approche pour entrer en contact

avec ses camarades. En effet, celui-ci ramène tout à lui et à ses très bons résultats scolaires et les autres finissent par le traiter d'intello. Le professionnel lui conseille d'essayer de briser cette image d'intello et lui explique que recevoir une punition à son âge est généralement bien vu par ses camarades. Le membre de l'équipe «Chagrin Scolaire» lui donne également comme tâche, d'essayer d'engager une conversation avec ses pairs tout en s'intéressant à eux, en les questionnant sur leur vie et en évitant de parler de lui et de ses résultats scolaires.

Un entretien a été programmé quelques temps après, afin de faire le point sur sa situation. L'élève 8 explique qu'il a utilisé sa flèche concernant son professeur de mathématique. Selon lui, sa manière de répondre n'a pas plu à son harceleur et ils en sont venus aux mains. L'élève 8 ne s'est pas laissé faire et s'est défendu en lui donnant un coup de poing. Depuis cet épisode, plus personne n'est venu le trouver pour l'embêter à ce sujet. L'élève 8 s'est également fait punir parce qu'il a répondu à un de ses professeurs ce à quoi les élèves de sa classe ont répondu «wouaiiiiiii bravo !». L'élève 8 a aussi essayé de s'intégrer dans un groupe de personnes lors de la récréation et ça n'a pas fonctionné la première fois. Suite à cet échec, le professionnel lui a donné d'autres conseils qui semblent avoir fait leurs preuves. En effet, l'élève 8 se sent beaucoup mieux. Il explique qu'il mange à la cantine avec des camarades et que ça se passe très bien. Il essaie de parler à plus de gens et se laisse moins faire. Il ajoute qu'il n'attend pas qu'on l'insulte deux fois et qu'il renvoie directement une pique à la personne qui l'embête pour que celle-ci se taise. Selon lui, il fait preuve de plus de répartie et il a changé de posture. Pour expliciter ce changement de posture, nous citerons ses mots : «je suis passé du mec saoulant au mec sympa». L'élève 8 se dit très satisfait de la prise en charge dont il a bénéficié.

Nous avons contacté à plusieurs reprises l'élève 8 durant le confinement pour lui poser des questions complémentaires mais nous n'avons malheureusement reçu aucune réponse.

- **Elève 9**

L'élève 9 est une jeune fille âgée de 10 ans qui est en cinquième primaire. L'élève 9 se trouve dans ce que l'on peut appeler un «quatuor amical». Dans ce petit groupe, il y a trois autres filles que nous allons appeler Margaux, Sarah et Sélène. Lorsque l'élève 9 est arrivée dans cette nouvelle école, elle s'est rapidement liée d'amitié avec Margaux. Sarah n'a pas apprécié ce rapprochement et a commencé à être méchante et à dire que l'élève 9 n'était pas son amie. Sélène n'a jamais vraiment été proche de l'élève 9 et reste constamment avec Sarah. La difficulté pour l'élève 9 est qu'elle apprécie beaucoup Margaux et qu'elle ne souhaite pas s'en

séparer. Mais Margaux passe également beaucoup de temps avec ses deux autres amies. L'élève 9 dispose d'une très bonne analyse de la situation et a remarqué que dans ce trio, c'est Sarah qui mène la danse. Elle la surnomme d'ailleurs «la reine des abeilles». Sarah, voyant d'un mauvais œil le rapprochement entre l'élève 9 et Margaux, a commencé à se montrer encore plus méchante avec l'élève 9. Elle lui a dit qu'elle n'était pas jolie, elle a incité d'autres filles à être désobligeantes avec l'élève 9 et à lui lancer des piques. L'élève 9 raconte les deux semaines horribles qu'elle a passées lorsqu'elles ont été en voyage scolaire en Allemagne avec l'école et qu'elle s'est retrouvée dans la chambre, uniquement avec Sélène et Sarah parce que Margaux s'était cassé le bras et était restée à la maison. Elle confie également au professionnel qu'une fois, Sarah a demandé à Margaux et Sélène de la tenir pendant que Sarah lui donnait des coups. Suite à cet épisode, l'élève 9 a voulu aller en parler aux surveillants mais Sarah lui a directement répondu : «on est les chouchoutes des surveillants, personne ne te croira». L'élève 9 a donc décidé de se taire par crainte que la situation n'empire. Selon l'élève 9, Margaux n'ose pas la défendre de peur que Sarah ne change de victime et s'attaque à elle. Les parents de l'élève 9 ne sachant plus quoi faire pour l'aider décident de se tourner vers les centres «Chagrin Scolaire».

Cette prise en charge ne se centrera pas, dans un premier temps, sur la mise en place de flèches défensives mais plutôt sous forme de choix :

- Soit l'élève 9 reste dans ce quatuor avec Margaux qui vient de temps en temps jouer avec elle dans la cour de récréation. C'est son choix et c'est très bien si elle souhaite rester comme ça. Mais il faut qu'elle sache que Sarah va continuer à être méchante et lui lancer des regards noirs.
- Soit elle trouve cela insupportable et décide de sortir de ce quatuor. Mais alors, il faut qu'elle accepte de quitter toutes les personnes qui en font partie et fasse une croix définitive sur Margaux.

Ce choix est très compliqué pour l'élève 9 car elle apprécie énormément Margaux. Mais elle sait que tant qu'elle n'arrêtera pas d'aller jouer à la récréation avec elle, Sarah sera méchante. De plus, le comportement de Margaux est assez ambivalent car si Sarah lui demande d'être méchante avec l'élève 9, elle le sera mais elle téléphonera à l'élève 9 le soir pour la reconforter.

L'élève 9 a finalement décidé de faire une croix sur Sarah et de complètement l'ignorer. Au début, cette situation a été compliquée pour elle car Sarah n'a pas lâché facilement l'affaire. A

cette époque, Sarah a été raconter à tout le monde que l'élève 9 était méchante et qu'elle abandonnait ses amies. L'élève 9 s'est sentie très seule mais elle n'a pas baissé les bras et a rencontré une nouvelle meilleure amie avec qui elle s'entend très bien. Elle a tout de même maintenu son amitié avec Margaux mais étant donné qu'elle a également d'autres amies, ça la rend intéressante et elle n'est plus dépendante de ce fameux quatuor. Selon elle, sa situation a évolué car elle a modifié son comportement. Et donc celui des autres a également changé. Lorsque nous la contactons 3 mois après, l'élève 9 nous confie qu'elle se sent beaucoup mieux dans sa vie actuelle et qu'elle ne regrette pas son choix. L'élève 9 est très satisfaite de la prise en charge.

Lorsque nous recontactons l'élève 9 pour savoir comment elle vit le confinement, elle nous dit se sentir à 5 sur une échelle de 10 (plus le score est élevé mieux la personne se sent). Son avis est mitigé car elle a de la chance d'avoir une grande maison et un grand jardin. Mais d'un autre côté, elle se sent assez seule et ses amis lui manquent. Elle n'a pas eu de personnes mal intentionnées qui ont essayé de la contacter sur les réseaux sociaux. L'élève 9 n'a aucune crainte de retourner à l'école. Si la situation devait se reproduire, l'élève 9 nous explique qu'elle préviendrait un adulte ou le PMS pour que ceux-ci attribuent une sanction au harceleur. Si cette approche ne fonctionnait pas, elle essaierait de se défendre en appelant une personne costaud pour qu'elle la défende.

- **Elève 10**

L'élève 10 est une jeune fille âgée de 10 ans qui est actuellement en cinquième primaire. Elle est triste et en colère contre son ancienne meilleure amie qui l'a complètement abandonnée pour traîner avec une autre fille. Son ancienne meilleure amie est régulièrement méchante avec elle et fait en sorte que l'élève 10 soit mise à l'écart. Par exemple, lorsqu'on demande à un garçon de taper sur la tête des jolies filles et que celui-ci frappe sur la tête de l'élève 10, son ancienne meilleure amie va dire au garçon : «mais pourquoi tu tapes sur sa tête, elle est moche». L'élève 10 ne répond rien quand son ancienne meilleure amie est méchante avec elle. La situation est compliquée pour l'élève 10 parce que parfois, lorsqu'elle se retrouve seule avec son ancienne meilleure amie, celle-ci va être gentille. Mais dès que son ancienne meilleure amie est avec un témoin, il faut qu'elle soit méchante avec l'élève 10 pour montrer aux autres qu'elle est populaire.

Tout comme pour l'élève 9, cette prise en charge ne se centrera pas autour de la confection de flèches défensives mais plutôt sous forme de choix :

- Soit l'élève 10 continue à se laisser faire en espérant qu'un jour son ancienne meilleure amie revienne. Pour cette option, elle n'a pas besoin de venir consulter un membre de l'équipe «Chagrin Scolaire».
- Soit elle montre à son ancienne meilleure amie qu'elle en a marre et décide de se défendre. Mais si elle choisit cette option, elle devra faire une croix sur son ancienne meilleure amie.

L'élève 10 émet des réserves et explique qu'elle a peur de s'attaquer à son ancienne meilleure amie et que celle-ci décide de se retourner contre elle et essaie de lui mettre des gens à dos ou encore qu'elle prévienne un professeur. Le professionnel qui gère la situation lui explique qu'il n'y a pas de troisième option et propose à l'élève 10 de réfléchir et de revenir vers lui lorsqu'elle aura pris une décision.

Lors du dernier entretien, l'élève 10 a pris sa décision et souhaite conserver son amitié avec son ancienne meilleure amie. Il semble qu'elle soit devenue plus gentille même si elle reste toujours assez imprévisible. Lorsque nous la recontactons 3 mois après la prise en charge pour lui faire repasser le questionnaire, elle nous raconte qu'elle n'a plus aucun souci avec son ancienne meilleure amie. Quand nous lui demandons ce qui, selon elle, a fait évoluer la situation, elle nous explique que son ancienne meilleure amie a senti que l'élève 10 se posait des questions sur leur amitié et elle a eu peur de la perdre. Nous pouvons observer dans cette situation que les rôles se sont inversés. Alors qu'auparavant l'élève 10 avait peur de perdre son ancienne meilleure amie et était prête à vivre avec ses changements de comportements (méchante-gentille), maintenant, c'est son ancienne meilleure amie qui a peur de la perdre. On peut dire d'une certaine manière que l'élève 10, en se posant des questions, a sans doute changé de posture et que son ancienne meilleure amie l'a perçu. L'élève 10 se dit plutôt satisfaite de l'aide qu'elle a reçue.

L'élève 10 s'est sentie à 7,5 sur une échelle de 10 durant le confinement (plus le score est élevé mieux la personne se sent). Elle se sentait bien car elle a un grand jardin et qu'ils ont été faire des balades avec ses parents. Cependant, ses copines lui manquaient beaucoup. Elle a eu des contacts avec ses amies sur les réseaux sociaux mais personne n'est venu l'embêter. L'élève 10 avait quelques craintes de retourner à l'école mais uniquement parce qu'elle ne

savait pas comment ça allait se passer avec le Covid-19. Elle n'avait pas peur que quelqu'un la harcèle à nouveau.

- **Elève 11**

L'élève 11 est un jeune garçon âgé de 9 ans qui est actuellement en quatrième primaire. L'année scolaire de l'élève 11 n'a pas été de tout repos. En effet, il est important de savoir que l'élève 11 a eu des soucis avec son professeur et un autre élève au début de l'année. C'est son instituteur qui a commencé à l'intimider en lui répétant sans cesse qu'il était bête et qu'il ne comprenait rien. Cette situation a dégénéré à tel point que l'élève 11 ne voulait plus se rendre à l'école. Ce sont les parents de l'élève 11 qui ont réglé la situation en allant discuter avec le professeur pour mettre les choses au point. Par la suite, l'élève 11 s'est plaint à ses parents d'un autre élève qui lui donnait des coups de pied depuis plusieurs mois. Il a réussi à gérer seul cette situation en ripostant et en renvoyant les coups de pied reçus. Il a agi de cette façon car ses parents lui avaient dit qu'ils pouvaient intervenir auprès d'un adulte mais pas d'un autre enfant. Actuellement, ce sont deux jeunes filles qui ennuiant l'élève 11 en lui répétant sans cesse des propos dénigrants. Elles lui disent qu'il est bête et qu'il va certainement redoubler (elles reprennent les paroles du professeur en question). Cette fois, la situation est allée trop loin et les parents de l'élève 11 demandent de l'aide.

Pour aider l'élève 11 à ne plus se faire embêter à l'école, ses parents décident de se tourner vers un centre «Chagrin Scolaire». Un professionnel intervient donc afin d'aider l'élève 11 à réaliser des flèches défensives. Ce qui embête actuellement le plus l'élève 11, ce sont les deux filles qui n'arrêtent pas de lui dire qu'il est bête et qu'il va redoubler. Il a été convenu avec l'élève 11 qu'il leur réponde : «mais je crois que je vais provoquer mon redoublement comme ça, c'est sûr, je ne vous verrai plus et ce sera magique». Ces deux filles ennuiant également ses copains. Si elles venaient encore les trouver, ils devaient répondre : «nous on est peut-être nuls, mais vous, vous êtes hyper moches de l'intérieur, d'ailleurs oulala pfff ça pue, prenez un chewing-gum». L'élève 11 a alors fait part de sa crainte que les deux jeunes filles aillent se plaindre auprès des adultes et que l'élève 11 et ses amis soient par la suite punis. Dans ce genre de situation, il est important que le professionnel prépare l'enfant à ce genre de choses. Dans la majorité des cas, l'enfant décide quand même d'utiliser ses flèches car c'est un faible prix à payer pour que plus personne ne l'embête à l'école. Le membre de l'équipe «Chagrin Scolaire» leur a tout de même conseillé de dire afin de les en dissuader : «vu que vous êtes

des gros bébés et que vous avez besoin de vous plaindre, allez bien le dire aux dames de la cantine, allez pleurer près d'elles». L'équipe «Chagrin Scolaire» souhaite toujours préparer au mieux les enfants à toutes les attaques possibles. Alors, même si le jeune garçon avec qui l'élève 11 a eu des soucis en début d'année ne semble plus l'embêter actuellement, il est important de pouvoir envisager un retour de flamme afin que l'élève 11 soit prêt à répondre à n'importe quelle attaque. Si ce garçon revenait insulter l'élève 11, celui-ci devait répondre : «t'as pas un peu mieux ? T'en as pas deux, trois autres ? Parce que c'est tout le temps les mêmes, essaie de faire un peu mieux». L'important est de ne pas lâcher si le fameux garçon en question continue. Il faut continuer de dire : «mais allez, donne encore, essaie d'être plus créatif», afin de montrer que les insultes ne l'atteignent plus. Dans cette situation, de nouveau, le professionnel prépare l'élève 11 à toutes les possibilités et lui dit que si le garçon décide d'en venir aux mains sous le coup de l'énervement, celui-ci doit répondre : «allez, vas-y, continue, t'es tellement un bébé que tu ne sais pas te défendre avec tes mots». Il faut l'encourager à continuer de frapper pour qu'il n'en ait plus envie.

Un entretien a été programmé quelque temps après, afin de pouvoir faire le point sur la situation de l'élève 11. Lors de ce rendez-vous, celui-ci est arrivé très apaisé et souriant. Il a expliqué que les deux filles ne l'embêtaient plus et ne lui faisaient plus aucune remarque. Elles ont également arrêté d'ennuyer ses amis. C'est une très bonne nouvelle mais qui est assez étonnante lorsque l'élève 11 explique qu'il n'a pas dû utiliser ses flèches. Dans son article, Emmanuelle Piquet (2017b) explique qu'il n'est pas rare que certains enfants n'aient pas à utiliser leurs flèches et que le harcèlement cesse tout de même. Cela serait dû au changement de posture de l'enfant. En effet, celui-ci étant plus assuré, il ne se positionne plus en victime vulnérable, ce que le harceleur perçoit à distance et qui suffit pour le dissuader de recommencer. Lors de ce dernier entretien, il faut consolider l'expérience émotionnelle correctrice que l'enfant vient de vivre et appuyer sur le fait que c'est parce qu'il a changé de posture et décidé de se défendre que sa situation a évolué. Il faut insister sur le fait que c'est grâce à lui. L'élève 11 se dit très satisfait des conseils qu'il a reçus.

L'élève 11 se sent moyennement bien durant le confinement. En effet, il nous dit se sentir à 5 sur une échelle de 10 durant le confinement (plus le score est élevé mieux la personne se sent). D'un côté, ça lui a fait du bien de prendre une pause. Mais de l'autre, ses amis lui manquent beaucoup. Il a régulièrement eu des contacts avec ses copains via les réseaux sociaux et personne n'a essayé de l'embêter. L'élève 11 n'a aucune crainte de retourner à l'école. En effet, dorénavant il sait comment s'y prendre si quelqu'un l'intimide à nouveau.

Lorsque nous le questionnons sur ce qu'il mettrait en place, il nous explique qu'il fabriquerait à nouveau des flèches. Selon lui, une flèche permet de dire à l'autre personne : «vas-y, continue je m'en fiche».

- **Elève 12**

L'élève 12 est un garçon âgé de 11 ans qui est en sixième primaire. Cette année a très mal démarré pour lui car deux garçons avec qui il pensait être ami depuis les maternelles ont commencé à l'embêter. Nous allons appeler ces deux garçons Bertrand et Gustave. L'élève 12 avait déjà eu quelques soucis avec ces deux garçons en maternelle mais sa maman était intervenue pour les calmer, ce qui avait fonctionné jusqu'à aujourd'hui. Bertrand et Gustave lui disaient en début de l'année que c'était un pot de colle. L'élève 12 n'a pas trop compris car il restait avec eux parce qu'il pensait qu'ils étaient amis. Depuis, l'élève 12 ne traîne plus avec eux et est régulièrement tout seul car tout le monde veut être avec Gustave. En effet, il est très populaire et les filles en sont toutes amoureuses. Bien que l'élève 12 ne suive plus du tout Gustave et Bertrand, ceux-ci continuent de l'embêter en le traitant de cassos (cas social) et de PDP (pas de personnalité). Ce à quoi l'élève 12 ne répond pas. Lorsqu'il est seul, l'élève 12 vagabonde un peu dans la cour de récréation et va parfois près d'Aurélien et Marvin (prénoms d'emprunts). Cependant, Aurélien lui a demandé l'autre jour s'il pouvait arrêter de le coller. De plus, lors du temps de midi, ces deux garçons mangent à la table de Gustave. L'élève 12 mange donc tous les jours seul à une table dans le réfectoire.

Les parents, ne sachant plus quoi faire, se tournent vers un centre «Chagrin Scolaire». L'élève 12 rencontrera un membre de l'équipe afin de construire avec lui des flèches défensives. Selon l'élève 12, l'insulte qu'on lui dit le plus régulièrement est «cassos». Il a été convenu que l'élève 12 devait répondre : «ouais, c'est vrai, je suis un cassos. Mais j'ai l'impression que t'aimes bien les cassos vu que tu viens tout le temps vers moi. T'aimes ça, hein oui ?». Même si actuellement, on le traite moins de pot de colle et de PDP, il est important de préparer l'élève à toutes les éventualités afin que celui-ci soit prêt le moment opportun. Si quelqu'un le traitait de pot de colle, il devait répondre : «liquide ou en bâton ?». Et si on lui disait PDP, l'élève 12 devait répliquer : «t'as raison, j'essaie d'être comme toi. Tu es mon modèle». La difficulté avec l'élève 12 est qu'il semble très introverti. Il répond régulièrement par : «je ne sais pas» quand on lui pose une question et il ne verbalise pas beaucoup ce qu'il ressent ni ce qu'il souhaiterait. Etant donné son attitude, il est primordial d'insister sur le fait qu'il doit se

préparer afin de ne pas dire ses flèches «mollement». Si c'était le cas, cela ne lui permettrait probablement pas d'obtenir l'effet escompté.

Après la confection des flèches, l'élève 12 a été reçu par le même professionnel afin de pouvoir discuter de l'évolution de sa situation. Il semblerait que Gustave et Bertrand ne l'aient plus traité de «PDP» ou encore de «CASSOS» alors que c'est quelque chose qu'ils faisaient régulièrement auparavant. Cependant, tout comme pour l'élève 11, l'élève 12 n'a pas eu à utiliser ses flèches. Le professionnel lui a fait remarquer que c'était sans doute parce que cette fois-ci, il était prêt à intervenir et que c'était probablement quelque chose que Gustave et Bertrand avaient senti. Lorsque nous le recontactons 3 mois après l'intervention pour lui faire repasser le questionnaire, nous remarquons la même chose que lors du visionnage des vidéos. L'élève 12 est très timide et verbalise très peu. Nous essayons de le faire parler mais il répond à la plupart de nos questions par «je ne sais pas». Sa maman est présente et lui reformule toutes les questions que nous lui posons. Pour finir, c'est la maman qui prend le téléphone pour nous expliquer qu'il a toujours des soucis avec d'autres élèves. Cependant, ceux-ci sont différents, il est embêté mais pas de la même manière qu'auparavant. Selon la maman, on l'ennuie beaucoup moins et l'élève 12 a plus tendance à se dire que ce n'est pas grave et qu'il est plus fort que ça. Elle ajoute que depuis les interventions de l'équipe «Chagrin Scolaire», il va beaucoup mieux et qu'il accorde beaucoup moins d'importance à ce que les autres élèves peuvent dire. Sa maman explique également qu'il a toujours du mal à répondre. Il en a envie mais il n'arrive pas à sortir les flèches. L'élève 12 nous a dit être très satisfait de l'aide qu'il a reçue.

L'élève 12 s'est senti très bien durant le confinement. En effet, il se situe à 10 sur une échelle de 10 (plus le score est élevé mieux la personne se sent). Il explique ne pas avoir entretenu de contacts avec ses amis sur les réseaux sociaux car il n'a pas vraiment de copains fixes. Il a vécu le confinement de manière très apaisante (10 sur une échelle de 10). Il nous dit n'avoir aucune crainte de retourner à l'école. Il verbalise de nouveau très peu et c'est très compliqué de le faire parler. La maman est de nouveau présente et décide de reprendre le téléphone pour nous donner quelques éléments. Elle nous confie que l'élève 12 a très bien vécu le confinement et que cette situation a été très apaisante pour lui. Elle a l'impression d'avoir retrouvé son enfant avec son humour et ses blagues. Bien que l'élève 12 nous explique n'avoir aucune crainte de retourner à l'école, la maman ajoute tout de même que l'idée de retourner à l'école générait du stress chez lui. Il est difficile de nous faire notre propre avis sur la situation car c'est sa maman qui a énormément pris la parole pour lui. Peut-être n'a-t-il pas osé nous

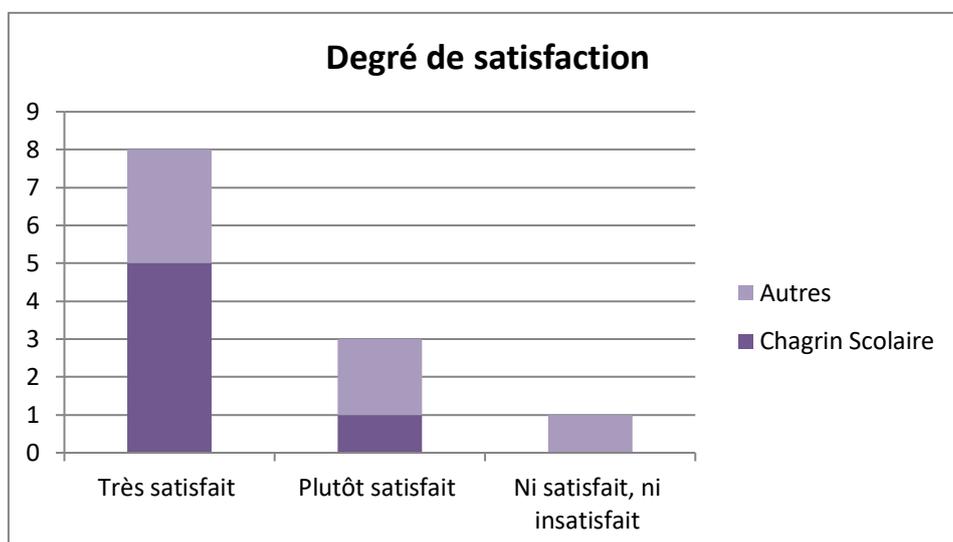
confier certaines choses en présence de sa maman ? Cependant cette attitude avait déjà été observée lors du visionnage des entretiens alors que la maman n'était pas présente.

2.2 Conclusion

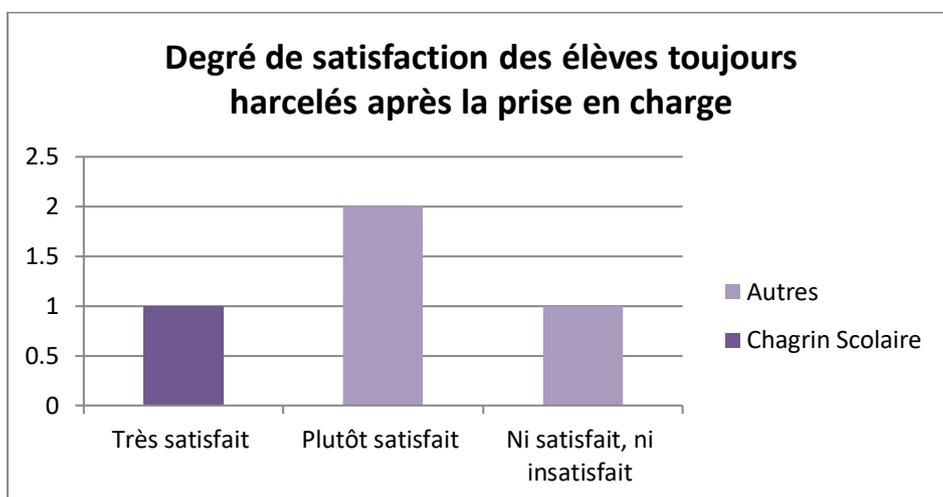
Parmi les six élèves pris en charge par un professionnel de l'équipe «Chagrin Scolaire», quatre (élèves 7, 8, 11, 12) ont confectionné des flèches verbales défensives et seulement deux (élèves 7, 8) les ont utilisées. Les deux autres (élèves 11, 12) n'en ont pas eu besoin. Le professionnel émet l'hypothèse que le ou les agresseurs ont perçu un changement de posture chez leurs victimes car au lieu de se cacher, celles-ci étaient prêtes à les affronter. Parmi ces quatre élèves, il semble que trois aient particulièrement bien intégré le principe des flèches et se disent prêts à en concevoir de nouvelles si quelqu'un revenait les embêter (élèves 7, 8, 11). Les deux élèves restants n'ont pas eu à fabriquer des flèches mais ont dû faire un choix entre rester ami avec la personne qui leur causait du tort ou faire une croix dessus de manière définitive (élèves 9,10).

Dans les six situations analysées, il semble que le harcèlement ait pris fin et ce, de manière définitive pour cinq élèves (élèves 7, 8, 9, 10, 11). L'élève 12 n'a pas eu à utiliser ses flèches car ses deux principaux harceleurs se sont arrêtés, cependant il se fait toujours harceler par d'autres élèves mais à un plus faible degré. Sa maman ajoute, qu'il a toujours du mal à répondre à ses intimidateurs comme on le lui a conseillé lors des entretiens avec l'équipe «Chagrin Scolaire».

3. Conclusion analyse qualitative



Nous pouvons remarquer que l'ensemble des méthodes ont obtenu un taux important de satisfaction. Les élèves pris en charge par les centres «Chagrin Scolaire» sont tout de même plus satisfaits de l'aide qu'ils ont reçue. Cependant, toutes les situations de harcèlement sont-elles résolues de manière définitive ?



Bien que la majorité des élèves soient satisfaits de l'aide qu'ils ont reçue, nous pouvons observer sur ce graphique que quatre élèves subissent toujours du harcèlement. Sur les six situations d'intimidation prises en charge par la catégorie «autres», trois élèves déplorent toujours des brimades alors que sur les six élèves aidés par les centres «Chagrin Scolaire», il n'y en a qu'un seul. Pour certains jeunes, le harcèlement a diminué mais ne s'est pas complètement arrêté (élève 1, 6, 12) et pour un élève, la situation semble même s'être aggravée (élève 3).

Parmi ces élèves, l'élève 3 et l'élève 6 ont cessé d'aller à l'école bien avant le confinement à cause des brimades. Ces deux élèves ne se sont pas sentis écoutés et soutenus par la direction de leur école. En effet, l'élève 3 qui se faisait déjà harceler l'année précédente, avait demandé à la direction si elle pouvait le mettre dans une autre classe que ses agresseurs. Sa demande n'avait pas été prise en compte. L'élève 6, quant à elle a été sollicitée par la directrice de son école pour qu'elle lui vienne en aide et celle-ci n'a rien fait. Elle a décidé d'agir uniquement lorsque les parents de cette élève sont allés à sa rencontre après avoir porté plainte à la police.

Nous avons recontacté l'ensemble des jeunes faisant partie de l'échantillon durant le confinement et nous avons recollé le vécu de onze élèves sur douze (nous n'avons pas réussi à joindre l'élève 8). Durant cette période, aucun ne relate avoir souffert de cyber-harcèlement. Cependant, trois d'entre eux (élèves 3, 4, 6) ont pris des mesures pour éviter ce genre de

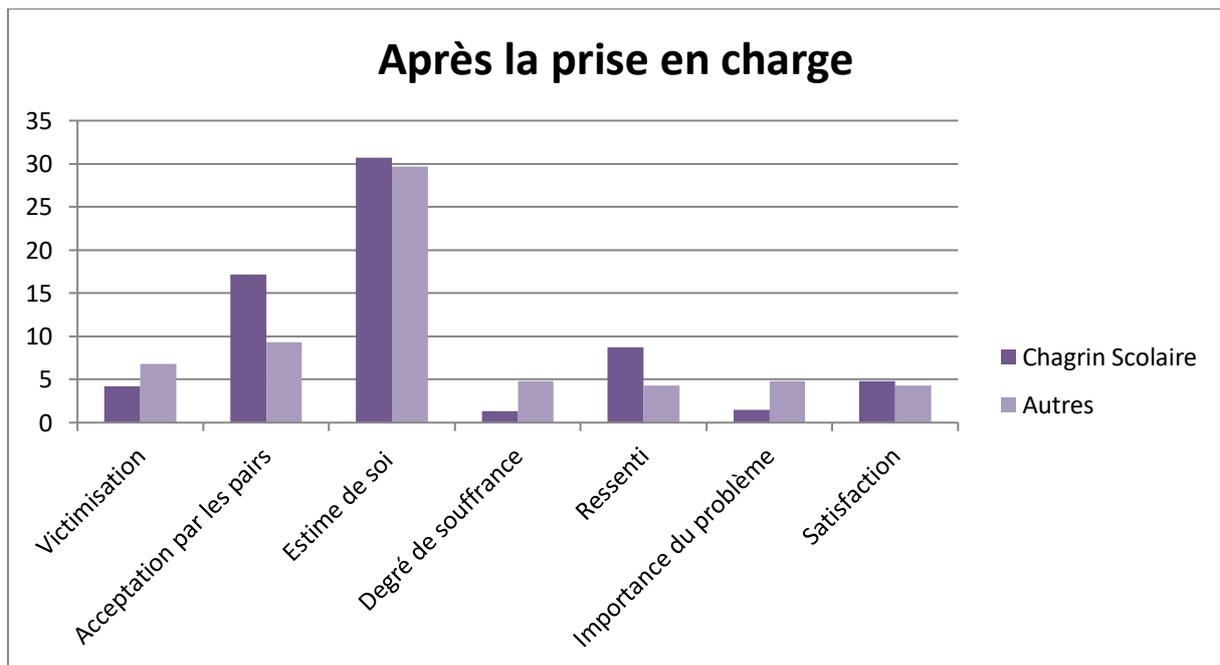
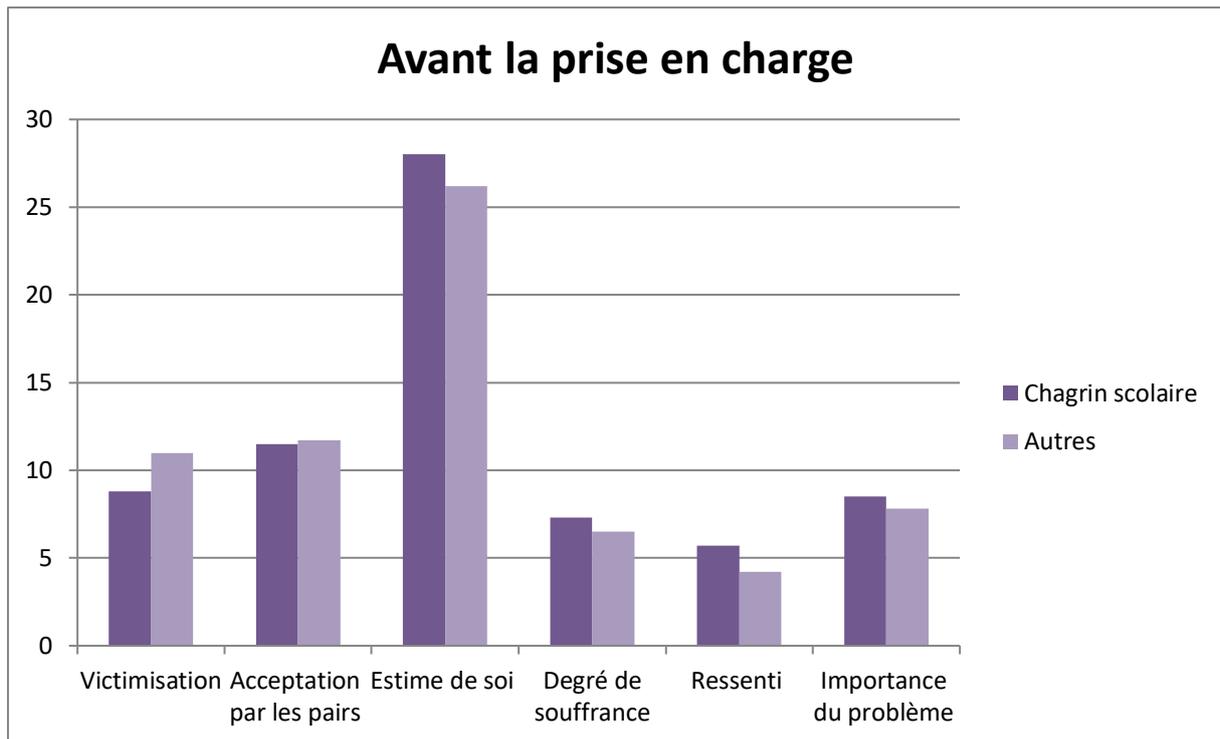
situation. Ils ont, soit coupé leurs réseaux sociaux, soit bloqué leurs intimidateurs ou encore ils n'ont plus utilisé que les réseaux sociaux jugés suffisamment sécurisés et anonymes. Ce sont ces trois élèves qui présentent le plus de craintes de retourner à l'école. Ils nous confient chacun se sentir protégés à un degré assez important allant de 7,5 à 10 sur une échelle de 10. Alors que l'élève 3 et l'élève 6 se sentent soulagés et particulièrement bien durant ce confinement, l'élève 4 nous dit que ses difficultés scolaires ont été remplacées par des soucis familiaux. Par ailleurs, les deux autres élèves (élève 1,12) subissant toujours de l'intimidation, mais à un plus faible degré ne présentent, quant à eux aucune crainte de retourner à l'école. L'élève 1 manifeste même son engouement à l'idée de revoir ses amis. L'élève 1 se dit tout de même protégé au maximum (10/10) durant le confinement. Concernant les six autres élèves pour qui le harcèlement semble avoir cessé de manière définitive, ils ne présentent aucune crainte de se faire «embêter» par d'autres en retournant à l'école et ajoutent même que leurs amis leurs manquent beaucoup et qu'ils seront contents de les retrouver (élèves 2, 5, 7, 9, 10, 11).

Chapitre 2 : analyse quantitative

Les analyses statistiques réalisées dans le cadre de cette recherche ont été faites sur base d'un échantillon de petite taille (douze élèves). Il y a donc lieu de faire preuve de prudence concernant la validité de ces résultats. C'est d'ailleurs pour cette raison que nous avons décidé de réaliser une analyse des données à la fois quantitative et qualitative pour apporter plus de contenu à cette étude.

1. Analyses générales

Pour faciliter votre compréhension, nous vous présentons deux histogrammes reprenant l'ensemble des résultats quantitatifs obtenus aux questionnaires complétés avant la prise en charge et trois mois après celle-ci en fonction du type d'intervention :



Lors de la réalisation de nos analyses, nous nous sommes rendu compte qu'à chaque fois que nous observions un lien entre le degré de souffrance et une autre variable, le même lien était constaté concernant le ressenti. Par exemple, les analyses démontrent que le fait d'être pris en charge par la méthode «Chagrin Scolaire» prédit significativement une diminution de la souffrance ainsi qu'un ressenti plus positif. Pour ne pas encombrer nos résultats et notre discussion nous avons décidé, pour la suite, de lier ces deux concepts et de vous parler uniquement du degré de souffrance qui est en lien direct avec le ressenti.

1.1 Augmentation de l'estime de soi

D'après le test de corrélation de Pearson, il semble que le système de prise en charge n'ait pas de lien avec l'estime de soi après l'intervention ($X^2(12) = 0,082$; $p < 0,799$). Néanmoins, il existe un lien prédictif entre l'estime de soi avant et l'estime de soi après ($\beta = 0,828$; $R^2 = 0,685$; $p < 0,001$). En d'autres termes, peu importe la prise en charge, nous pouvons remarquer une augmentation de l'estime de soi. Cette augmentation est faible et assez équivalente entre les deux catégories. En effet, pour la méthode «Chagrin Scolaire» on observe une amélioration moyenne de 2,7 et pour les «autres» méthodes, celle-ci est de 2,5.

Par ailleurs, lorsque nous regardons la moyenne des scores obtenus à l'échelle d'estime de soi nous remarquons que, pour les prises en charge réalisées par les centres «Chagrin Scolaire», les jeunes passent en moyenne d'un score de 28 à 30,7 après l'intervention et que, pour les prises en charge réalisées par les établissements scolaires et leur réseau d'aide, le niveau d'estime de soi moyen est passé de 26,2 à un score de 29,7 après l'intervention. Il semblerait donc que peu importe la méthode, la moyenne de l'ensemble de notre population présente un estime de soi faible (entre 25 et 31).

1.2 La diminution du sentiment de victimisation

Le sentiment de victimisation nous permet d'évaluer à quel point l'élève se sent victime de harcèlement. Le test de corrélation de Pearson nous indique qu'il n'y a pas de lien entre le type de prise en charge et le niveau de victimisation après l'intervention ($X^2(12) = -0,312$; $p < 0,323$). En effet, le sentiment de victimisation semble diminuer de manière homogène peu importe le genre de prise en charge. Nous observons une réduction moyenne de 4,6 pour la catégorie «Chagrin Scolaire» et de 4,2 pour la catégorie «autres».

Cependant, nous avons remarqué la présence d'une régression entre le sentiment de victimisation et le degré de souffrance après l'intervention. Il semble que plus le jeune a un sentiment de victimisation élevé après la prise en charge et plus il manifeste toujours un degré élevé de souffrance ($\beta = 0,612$; $R^2 = 0,375$; $p < 0,034$).

1.3 L'acceptation du jeune par ses pairs

Le test de corrélation de Pearson nous indique encore une fois qu'il n'existe pas de lien entre le type de prise en charge et l'acceptation du jeune par ses pairs après l'intervention ($X^2(12) = 0,561$; $p < 0,058$). Ce $p < 0,058$, proche du seuil $p < 0,05$ n'est pas suffisamment significatif et nous ne pouvons que déplorer la taille de notre échantillon. En effet, si nous avions pu avoir plus de sujets dans notre étude, nous aurions sans doute pu confirmer ou infirmer notre hypothèse avec plus de validité.

Toutefois, un lien prédictif entre l'acceptation du jeune par ses pairs après l'intervention, et l'importance accordée au problème, a été observé. Il semblerait que plus le jeune accorde encore de l'importance à son problème actuel et moins il est accepté par ses pairs ($\beta = -0,679$; $R^2 = 0,461$; $p < 0,015$). Un tel lien a également été constaté entre l'acceptation du jeune par ses pairs après l'intervention et son degré de souffrance. Effectivement, plus le jeune souffre encore après l'intervention, moins il est accepté par ses pairs ($\beta = -0,835$; $R^2 = 0,698$; $p < 0,001$). En d'autres termes, le fait que le jeune soit mieux accepté parmi ses pairs après la prise en charge prédit significativement une diminution de l'importance accordée au problème ainsi que du degré de souffrance. De plus, une régression entre l'acceptation par les pairs après l'intervention et le sentiment de victimisation après, a également été établie. En effet, le fait d'être accepté par ses pairs prédit significativement une diminution du sentiment de victimisation ($\beta = -0,611$; $R^2 = 0,373$; $p < 0,035$).

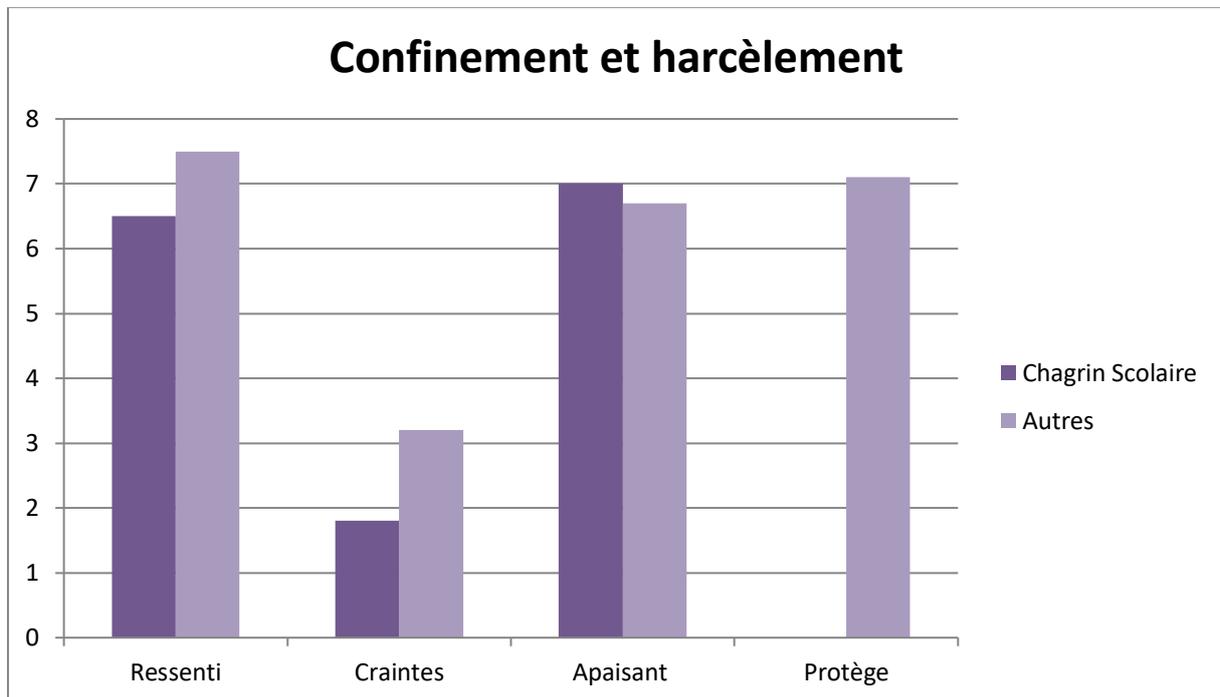
1.4 L'efficacité d'une méthode

Pour pouvoir évaluer l'efficacité d'une méthode, nous nous sommes basés sur plusieurs critères lors de la rédaction de notre enquête. Parmi l'ensemble des critères, le test de corrélation de Pearson nous a permis d'observer un lien entre le type de prise en charge et le degré de souffrance; également entre le type de prise en charge et l'importance que le jeune accorde à son problème dans sa vie. Afin de pouvoir donner un sens à ces relations, nous avons utilisé le modèle de la régression.

D'après ces tests, le fait d'être pris en charge par l'équipe «Chagrin Scolaire» prédit significativement la diminution de la souffrance ($\beta = -0,650$; $R^2 = 0,423$; $p < 0,022$) ainsi qu'une diminution de l'importance du problème dans la vie du jeune ($\beta = -0,590$; $R^2 = 0,348$; $p < 0,043$).

2. Analyses complémentaires en lien avec le confinement

Suite à la pandémie du Covid-19 et au confinement qui a suivi, nous avons recontacté l'ensemble des jeunes présents dans notre échantillon afin de leur poser des questions complémentaires. Ces questions avaient pour objectif d'évaluer l'impact du confinement sur leur situation de harcèlement afin de faire des liens avec nos différentes hypothèses. Nous avons également choisi de vous présenter un histogramme reprenant les réponses aux questions en fonction du type de prise en charge et de leur pertinence par rapport au harcèlement :



Ces questions complémentaires nous ont permis de récolter de nombreuses informations. Nous avons notamment constaté la présence d'une régression entre le type de prise en charge et le sentiment de protection généré par le confinement. Il semblerait que les élèves ayant bénéficié de la catégorie de prise en charge «autres» ont davantage ressenti le confinement comme protecteur ($\beta = -0,794$; $R^2 = 0,630$; $p < 0,004$). Cette tendance est assez importante et se repère aisément sur le graphique.

Par ailleurs, un lien prédictif entre l'acceptation par les pairs et la sensation d'apaisement durant le confinement a également été observé. En effet, plus les jeunes qualifiaient le confinement d'apaisant et moins ils se sentaient acceptés par leurs pairs ($\beta = -0,687$; $R^2 = 0,473$; $p < 0,019$).

D'autre part, une régression entre la présence de crainte de retourner à l'école et le degré de souffrance après la prise en charge a aussi été constatée. Il semblerait que les élèves ayant un degré important de souffrance après l'intervention sont ceux qui ont le plus de craintes de retourner à l'école après le confinement ($\beta = 0,696$; $R^2 = 0,485$; $p < 0,017$).

Discussion

L'objectif de ce mémoire était de contribuer à l'avancement de la recherche concernant l'efficacité de différentes méthodes utilisées lorsqu'une situation de harcèlement est avérée. Pour se faire, nous avons comparé le degré d'efficacité de l'approche systémique et stratégique développée par les centres «Chagrin Scolaire» avec les autres modes de prises en charge dans les établissements scolaires et leurs réseaux d'aide (PMS, AMO, médiatrice scolaire). Pour comparer le degré d'efficacité de ces deux catégories, nous nous sommes intéressés à plusieurs notions telles que l'estime de soi, la victimisation des jeunes enfants harcelés et l'acceptation de ces jeunes par leurs pairs. Nous avons également rédigé des questions dont celles qui nous semblent les plus importantes portaient sur la souffrance vécue et la perception de l'importance du problème. En raison de l'actualité exceptionnelle du confinement, nous avons également souhaité nous interroger sur l'impact que celui-ci pouvait avoir sur les jeunes victimes afin de faire des liens avec nos hypothèses.

Dans cette partie, nous discuterons des résultats obtenus en fonction de nos différentes hypothèses mais également en regard de la littérature scientifique que nous vous avons présentée dans la première partie de ce mémoire. Nous tenons à ajouter que les éléments de réponses que nous allons fournir ne constituent en aucun cas une vérité absolue mais ont pour but de faire avancer la recherche et de proposer de nouvelles pistes pour les futures études sur le sujet. Ceci, d'autant plus que notre échantillon de petite taille ne nous permet pas de pouvoir généraliser nos interprétations.

1. Discussion de la première sous-hypothèse

Les résultats obtenus invalident l'hypothèse selon laquelle la méthode «Chagrin Scolaire» vise à augmenter davantage l'estime que les jeunes ont d'eux-mêmes car toutes les méthodes reprises dans cette étude améliorent cette variable. En effet, peu importe le type de prise en charge, il semble que l'estime de soi a augmenté et ce, de manière assez équivalente.

Bien que l'estime de soi ait en moyenne augmenté, elle reste faible dans la globalité, que ce soit avant ou après la prise en charge. Notre étude ne nous permet pas de nous positionner quant au fait qu'une faible estime de soi serait plus une cause ou une conséquence du harcèlement. Cependant, le fait que la moyenne de notre échantillon présente une estime de

soi faible est, selon nous, en accord avec les nombreuses études rapportant l'existence d'un lien entre l'estime de soi et le phénomène de harcèlement (Delfabbro et al. 2006 ; Hawker & Boulton, 2000).

Ces résultats nous surprennent quelque peu car nous pensions que les élèves ayant bénéficié d'une prise en charge par les centres «Chagrin Scolaire» présenteraient significativement une plus haute estime de soi que ceux ayant bénéficié d'une intervention de la part des établissements scolaires et leur réseau d'aide. En effet, la méthode «Chagrin Scolaire» vise à outiller le jeune afin qu'il change de posture (Piquet, 2017a). Le jeune apprend à se défendre afin de faire cesser ses harceleurs aux yeux de tous, et les autres ne le perçoivent dès lors plus comme une victime qu'ils peuvent intimider sans conséquences. Celui-ci fait un apprentissage social: il a désormais une prise sur ce type de situations et il peut dorénavant les résoudre seul sans solliciter l'aide d'un adulte. Si nous reprenons la définition de l'estime de soi du petit Larousse de la psychologie (2008, cités par Guerrin, 2012), la méthode «Chagrin Scolaire» devrait permettre au jeune d'avoir une attitude plus favorable envers lui-même, de se respecter davantage et d'apprécier sa capacité à faire face et mettre un terme au harcèlement. A contrario, lorsqu'un jeune fait appel à un adulte pour intervenir à sa place ou avec lui, comme dans une médiation, il fait l'apprentissage qu'il n'arrive pas à mettre un terme seul au harcèlement et devra à chaque fois que cela se reproduit faire appel à un adulte. Selon Emmanuelle Piquet (2013), lorsqu'un jeune souffrant de harcèlement fait appel à un adulte pour qu'il intervienne, le message suivant lui est envoyé : «tu n'en es pas capable, je vais m'en occuper, moi qui ai les capacités pour le faire».

Pour expliciter ces propos, prenons l'exemple de l'élève 7 qui présente la plus grande évolution concernant son score d'estime de soi. Effectivement, elle est passée d'une estime de soi très faible (22) à une estime de soi dans la moyenne (32). Selon nous, ce score n'est pas dû au hasard. L'élève 7 fait partie des deux élèves ayant confectionné et utilisé leurs flèches. Elle nous confie également qu'elle n'a plus peur qu'on l'intimide car elle sait comment intervenir. Elle ajoute d'ailleurs que depuis sa prise en charge auprès de l'équipe «Chagrin Scolaire», quelqu'un a essayé de venir l'embêter et elle y a très vite mis un terme en utilisant les conseils que le professionnel lui avait donnés. Par contre, si nous prenons l'exemple de l'élève 8 qui est l'autre élève ayant confectionné et utilisé ses flèches, il sait dorénavant également comment mettre un terme au harcèlement si celui-ci devait se présenter à nouveau. Cependant, nous n'observons pas la même évolution que pour l'élève 7 au niveau de l'estime

de soi. L'augmentation de l'estime de soi observée chez l'élève 7 ne s'est pas généralisée à l'ensemble des jeunes ayant consulté un professionnel de l'équipe «Chagrin Scolaire».

Selon Dan Olweus (1992, cité par Rigby, 2003) la perte d'estime de soi résultant des brimades subies pourrait persister dans le temps sur une longue période. Ce dernier élément nous permet de formuler l'hypothèse selon laquelle l'estime de soi évolue lentement et que peut-être, si nous avons interrogé les jeunes une nouvelle fois six mois après l'intervention, une évolution plus importante aurait été constatée.

2. Discussion de la deuxième sous-hypothèse

Les résultats obtenus nous permettent de rejeter l'hypothèse selon laquelle la méthode stratégique et systémique développée par les centres «Chagrin Scolaire» diminue davantage le sentiment de victimisation du jeune en comparaison avec les autres approches. En effet, nous avons remarqué que peu importe le type de prise en charge, le sentiment de victimisation semble avoir diminué pour toutes les situations de manière assez équivalente.

En regard des entretiens qualitatifs que nous avons effectués auprès de chaque jeune, ces résultats nous ont surpris. Effectivement, à la suite de ces entretiens, nous avons conclu que trois élèves ayant bénéficié d'une prise en charge appartenant à la catégorie «autres» et seulement un élève ayant bénéficié de l'intervention d'un professionnel appartenant à la catégorie «Chagrin Scolaire» souffraient toujours de harcèlement, mais à un plus faible degré, excepté l'élève 3 dont la situation semblait s'être aggravée. Nous pensons donc que cette différence entre les méthodes serait visible au niveau de l'échelle de victimisation. De plus, les analyses effectuées sur base des données recueillies durant le confinement révélaient que les jeunes pris en charge par la catégorie «autres» ressentaient davantage le confinement comme protecteur. Nous formulons l'hypothèse que si les enfants pris en charge par la catégorie «autres» ressentent le confinement comme plus protecteur, cela est sans doute lié à leur situation de harcèlement non entièrement résolue. Ces résultats appuient, selon nous, les conclusions que nous avons émises dans la partie qualitative même si l'échelle de victimisation ne révèle pas cette divergence entre les deux méthodes.

Par ailleurs, les données démontrent également que les jeunes pris en charge par l'équipe «Chagrin Scolaire» accordent significativement moins d'importance à leur problème après l'intervention. Cette observation nous fait avancer une explication quant à la divergence entre

les résultats qualitatifs et quantitatifs. En effet dans ces derniers, peu importe le type de prise en charge, le sentiment de victimisation a diminué et ce, de manière relativement homogène. Nous émettons donc l'hypothèse que si les jeunes ayant bénéficié de la prise en charge «Chagrin Scolaire» nous ont rapporté moins d'actes d'intimidations lors des entretiens, c'est peut-être tout simplement parce qu'ils y accordent moins d'importance qu'auparavant même s'ils existent toujours à un plus faible degré.

3. Discussion de la troisième sous-hypothèse

Les données quantitatives ne permettent pas d'affirmer de manière significative l'hypothèse selon laquelle la méthode stratégique et systémique développée par les centres «Chagrin Scolaire» favorise davantage l'acceptation du jeune par ses pairs, en comparaison avec les autres approches. Cependant, nous observons tout de même une nette augmentation de l'acceptation du jeune par ses pairs lorsqu'il a été pris en charge par un membre de l'équipe «Chagrin Scolaire» par rapport aux élèves pris en charge par les établissements scolaires et leur réseau d'aide. Nous pensons que si notre échantillon avait été plus important, un lien significatif aurait été établi entre la méthode «Chagrin Scolaire» et l'acceptation du jeune par ses pairs. Nous pouvons tout de même conclure que la méthode «Chagrin Scolaire» a plus d'effets sur cette variable que sur l'estime de soi ou le sentiment de victimisation.

Les résultats qualitatifs vont dans le même sens que les quantitatifs. En effet, parmi les six élèves pris en charge par l'équipe «Chagrin Scolaire», cinq élèves expliquaient avoir des amis qu'ils seraient contents de revoir après le confinement. Parmi les élèves ayant bénéficié de l'intervention des établissements scolaires et leur réseau d'aide, trois élèves sur six seulement nous confient le même sentiment.

Ces observations à la fois quantitatives et qualitatives ne nous surprennent pas car, parmi toutes les méthodes explicitées dans notre revue de littérature et évaluées dans cette recherche, la technique «Chagrin Scolaire» est la seule à baser son approche sur le principe de popularité et à tenir compte des codes utilisés par les (pré)adolescents (Piquet, 2017a). D'autres auteurs ont également relevé l'importance que joue la popularité dans la dynamique du harcèlement scolaire (Berger & Rodkin, 2012 ; Cillessen & Borch, 2006 ; de Bruyn et al. 2010 ; Olthof et al. 2011). L'approche proposée par Emmanuelle Piquet et son équipe vise à outiller le jeune afin qu'il change de posture et mette un terme au harcèlement (Piquet, 2017a).

Dans les interventions réalisées par la catégorie que nous avons appelée «autres» et qui comprend différentes pratiques, nous pouvons remarquer que l'adulte est intervenu à la place de l'enfant (menace d'une sanction, animation en classe) ou avec lui (médiation) excepté pour l'élève 5 à qui on a juste donné des conseils. Lorsqu'un adulte intervient dans une situation de harcèlement scolaire, ce n'est généralement pas bien perçu par les autres élèves. La situation de l'élève 6 est exemplative à ce sujet. Dès l'animation harcèlement terminée dans sa classe, l'élève 6 s'est fait traiter de «balance» par les autres. De plus, selon Emmanuelle Piquet (2013), l'intervention d'un adulte conforte l'agresseur sur sa cible qui est comme il l'avait observée, vulnérable et incapable de se défendre. Cette image est également perçue par l'ensemble des autres élèves. A ce jeune âge, en raison du besoin de popularité, a-t-on plus envie d'être ami avec une personne qui sait comment répondre à ses agresseurs et qui a appris à se faire respecter ou avec quelqu'un de vulnérable et incapable de se défendre ? A cela s'ajoute le fait que pour être populaire à l'école, l'important n'est pas d'être bien vu par les adultes mais il semblerait au contraire que les comportements réprimandés par les adultes ont la côte auprès des jeunes. Citons à titre d'exemple la situation de l'élève 7 qui nous raconte que son harceleur est content de se faire sanctionner car cela lui permet de montrer sa puissance aux yeux des autres. L'élève 8, suivi par l'équipe «chagrin scolaire» constitue un autre exemple. Au courant de ce genre de phénomène, le professionnel avait conseillé à l'élève 8 de se faire punir pour ternir son image de premier de classe. L'élève 8 souhaitant vraiment que sa situation évolue s'était fait punir par un de ses professeurs et avait reçu l'approbation de la part des autres membres de sa classe.

Acceptation du jeune par ses pairs et harcèlement scolaire

Comme nous venons de le voir, c'est sur l'acceptation du jeune par ses pairs que la méthode «Chagrin Scolaire» a le plus d'effet. Indépendamment du type d'intervention, les résultats attestent de l'importance du concept d'acceptation par ses pairs dans la dynamique de harcèlement. Effectivement, le fait d'être accepté par ses pairs prédit significativement une diminution du sentiment de victimisation. A l'inverse, les enfants isolés socialement présenteraient plus de risques d'être victimes de harcèlement (Galand et al. 2004 ; Rigby, 2003 ; Catheline, 2015). Nos analyses révèlent également que les jeunes qui ont un score plus haut à l'échelle d'acceptation par les pairs souffrent significativement moins après l'intervention. De même que les jeunes mieux acceptés par leur pairs accorderaient significativement moins d'importance à leur problème. L'ensemble de ces résultats nous permet de conclure que l'acceptation par les pairs est un facteur important qui agit sur de

nombreuses variables telles que le sentiment de victimisation, le degré de souffrance ainsi que la perception qu'ils ont de leur problème.

L'importance de ce facteur nous est également apparue dans le discours des différents élèves que nous avons interrogés. En effet, parmi les quatre élèves (1,3,6,12) qui déplorent toujours des brimades après l'intervention, trois (3, 6, 12), n'ont à aucun moment manifesté la présence d'amis pour les soutenir. L'élève 4, même s'il nous a confié ne plus se faire intimider, est également un des élèves qui nous a semblé ne pas pouvoir compter sur beaucoup de soutien parmi ses pairs. C'est sans doute pour cette raison qu'il se montre anxieux à l'idée de se faire harceler à nouveau. Les élèves 3, 4 et 6 sont également ceux qui ont manifesté le plus de crainte de retourner à l'école après le confinement. L'élève 1, quant à elle explique avoir toujours le sentiment d'être rejetée à un plus faible degré, même si elle allait beaucoup mieux avant le confinement car elle se sentait bien entourée par son nouveau groupe d'amies.

Les analyses quantitatives révèlent également que les jeunes qui se sentaient les moins acceptés par leurs pairs ont davantage ressenti le confinement comme apaisant. Nous avons également fait cette observation au niveau qualitatif. En effet, parmi les quatre jeunes (3, 4, 6, 12) qui semblaient les plus isolés, les élèves 3, 6 et 12 sont ceux qui nous ont confié se sentir particulièrement apaisés durant le confinement. L'élève 4, quant à lui ne se sentait pas très apaisé en raison de nombreux conflits familiaux qui persistaient.

4. Discussion de l'hypothèse principale

L'entièreté de notre questionnaire repose sur l'hypothèse selon laquelle la méthode développée par les centres «Chagrin Scolaire» est plus efficace en comparaison avec les autres approches. En effet, pour pouvoir évaluer l'efficacité de la méthode «Chagrin Scolaire», nous souhaitions analyser si celle-ci augmentait l'estime que le jeune a de lui-même, diminuait son sentiment de victimisation et favorisait son acceptation par les pairs. Cette évaluation a fait l'objet de trois sous-hypothèses que nous avons explicitées ci-dessus. Mais afin de pouvoir comparer l'efficacité de cette méthode à d'autres, nous avons souhaité inclure également des questions dont celles, qui nous semblent les plus importantes, portaient sur la souffrance vécue et la perception de l'importance du problème.

Les analyses quantitatives ont révélé que les jeunes pris en charge par les centres «Chagrin Scolaire» éprouvaient significativement moins de souffrance et accordaient moins

d'importance à leur problème dans leur vie actuelle. En raison de notre faible échantillon, nous pouvons conclure avec réserve, que la méthode «Chagrin Scolaire» apaise plus efficacement les souffrances et diminue davantage l'importance que le jeune accorde à son problème, en comparaison avec les «autres» approches évaluées dans cette étude.

Néanmoins comment se fait-il que la méthode «Chagrin Scolaire» apaise plus les souffrances, et diminue davantage l'importance du problème dans la vie du jeune alors que peu importe la prise en charge, le sentiment de victimisation diminue de manière relativement homogène ? Lors de la discussion sur la sous-hypothèse concernant le sentiment de victimisation, nous avons émis l'hypothèse que les jeunes pris en charge par «Chagrin Scolaire» vivaient peut-être toujours des actes d'intimidation mais y accordaient tout simplement moins d'importance après la prise en charge. Nous nous sommes donc interrogés sur l'importance de l'acceptation du jeune par ses pairs qui est la dimension sur laquelle la méthode «Chagrin Scolaire» a le plus travaillé. Nous formulons donc l'hypothèse que si les jeunes pris en charge par la méthode «Chagrin Scolaire» accordent moins d'importance actuellement aux actes d'intimidation, c'est parce qu'ils se sentent tout simplement mieux acceptés par leurs pairs. En effet, selon nous, avoir un groupe de pairs permettrait au jeune de se sentir soutenu et d'accorder moins d'importance aux actes d'intimidation.

Au-delà de l'acceptation du jeune par ses pairs, nous pensons également que si les jeunes, ayant bénéficié de la prise en charge par les centres «Chagrin Scolaire» accordent moins d'importance à leur problème et souffrent moins, c'est peut-être parce que dorénavant, ils savent comment faire pour mettre un terme au harcèlement. En effet, la méthode «Chagrin Scolaire» essaye de faire réaliser au jeune un apprentissage social. C'est le jeune qui lance ses flèches pour que le ou les harceleurs cessent. Cette technique lui permet de faire l'apprentissage qu'il a dorénavant un impact sur la situation et qu'il n'est pas faible (Piquet, 2017b). Pour que la méthode ait un effet à long terme, il est nécessaire de modifier le statut ou l'identité de l'auteur et de la cible (Maines & Robinson, 1994 ; Rigby & Griffiths, 2011). Parmi les quatre jeunes qui ont réalisé des flèches avec un professionnel (7, 8, 11, 12), les élèves 7, 8 et 11 nous expliquent être prêts à concevoir de nouvelles flèches si quelqu'un revenait les embêter et ce, même si l'élève 11 n'a pas eu besoin de lancer sa flèche pour que ses harceleurs cessent. La maman de l'élève 12 nous confie, par contre, que son fils présente plus de difficultés à s'affirmer devant les autres. Ce sont également les trois élèves précités (7, 8, 11) qui présentent les plus faibles taux de victimisation après l'intervention. Par contre, la prise en charge par le centre «Chagrin Scolaire» des élèves 9 et 10 ne s'est pas centrée sur la

confection de flèches mais plutôt sous forme de choix. Le choix de rester amie avec la personne qui les intimide ou la décision de ne plus souffrir et mettre un terme à leur amitié. Lorsque nous avons contacté ces deux élèves, elles nous ont confié ne plus se faire intimider. Cependant, il semble qu'elles n'ont pas fait le même apprentissage social que les trois autres. En effet, l'élève 9 nous explique que si quelqu'un venait l'intimider à nouveau, elle ferait appel à un adulte ou à un autre élève plus costaud mais ne se défendrait pas elle-même. L'élève 10 ne s'est pas exprimée à ce sujet. Ces deux exemples font partie des élèves qui maintiennent un taux de victimisation important après la prise en charge. L'apprentissage social par le biais de confection de flèches semble donc plus efficace pour prévenir des actes d'intimidation futurs et présente donc un meilleur impact à long terme.

Par ailleurs, afin de pouvoir évaluer l'efficacité des différentes méthodes, nous avons souhaité demander aux jeunes s'ils étaient satisfaits des interventions dont ils ont bénéficié. Dans l'ensemble, les différentes méthodes ont obtenu un taux de satisfaction assez important même si les élèves pris en charge par les centres «Chagrin Scolaire» se montrent tout de même plus satisfaits de l'aide qu'ils ont reçue. Cependant, nous nous sommes rendu compte que les élèves les plus satisfaits n'étaient pas nécessairement ceux pour qui le harcèlement avait cessé de manière définitive. Nous pouvons citer à titre d'exemple la situation de l'élève 6 qui se dit très satisfaite de l'aide qu'elle a reçue alors qu'avant le confinement elle était en situation de décrochage scolaire. L'élève 3 constitue un autre exemple car il était également en situation de décrochage scolaire avant le confinement et il nous a confié être plutôt satisfait de la prise en charge dont il a bénéficié. Nous tenons à rappeler que l'absentéisme est une stratégie d'évitement régulièrement employée par les victimes lorsqu'elles ne savent plus comment réagir face à leurs agresseurs (Bellon & Gardette, 2011 ; Juvonen et al. 2000). Parmi les six situations d'intimidation prises en charge par la catégorie «autres», trois élèves déplorent toujours des brimades alors que sur les six élèves aidés par les centres «Chagrin Scolaire», il n'y en a plus qu'un seul. Lorsque nous consultons le témoignage des élèves faisant partie de notre échantillon, nous remarquons que l'ensemble des élèves ayant bénéficié d'une prise en charge par les «autres» types de méthodes se disent satisfaits car ils ont eu l'occasion de partager leur ressenti, se sont senti écoutés et soutenus à un moment difficile de leur vie. Cette observation ne nous surprend pas. Lorsqu'on reprend les situations des élèves 3 et 6 qui ont souffert de se sentir peu soutenus par la direction de leur école, ils ne peuvent, par la suite, que se dire satisfaits de recevoir l'aide et les conseils de professionnels, même si ceux-ci ne s'avèrent pas toujours efficaces. Cette observation démontre que pour pouvoir juger la

pertinence d'une méthode, il est nécessaire de ne pas se centrer uniquement sur le degré de satisfaction. Lorsque Jean-Pierre Bellon (2016) mentionne lors d'une conférence que la méthode de la «préoccupation partagée» a été évaluée au plan international, et que les taux de satisfaction vont de 85 à 90%, nous savons dorénavant que ce type de données chiffrées n'est pas suffisant pour appuyer l'efficacité d'une méthode d'intervention.

Pour conclure, la méthode «Chagrin Scolaire» ainsi que les «autres» méthodes ont augmenté l'estime que les jeunes ont d'eux-mêmes et diminué leur sentiment de victimisation. Cependant, c'est la méthode «Chagrin Scolaire» qui a significativement réduit le degré de souffrance et diminué l'importance que les jeunes accordent à leur problème. A un niveau non significatif, la méthode «Chagrin Scolaire» a tout de même davantage augmenté l'acceptation des jeunes par leurs pairs en comparaison avec les autres méthodes. L'ensemble de ces données nous permet de confirmer notre hypothèse selon laquelle la méthode «Chagrin Scolaire» est plus efficace en comparaison avec les autres approches évaluées dans cette recherche. Contrairement aux propos tenus par Rigby et Griffiths (2010), la méthode s'est également avérée efficace dans des situations où un déséquilibre de pouvoir important était présent entre la victime et le ou les auteurs. Nos résultats vont également à contresens des propos tenus par Bruno Humbeeck (2016) selon lesquels c'est l'adulte qui doit faire en sorte que le harcèlement cesse à la place de l'enfant.

5. Point sur les autres méthodes

Comme nous venons de le constater, la méthode «Chagrin Scolaire» s'est avérée plus efficace en comparaison avec les autres méthodes. Cependant, il nous semble également important de faire le point sur la catégorie «autres» et les différentes interventions qui ont été proposées aux jeunes :

La médiation : nous l'avons évoqué lors de la présentation de nos résultats, trois élèves (1, 2, 3) ont bénéficié d'une médiation. D'après leur discours, il semble que celle-ci n'ait été efficace que pour l'élève 2. En ce qui concerne l'élève 3, nous disposons de peu d'éléments sur sa médiation. Par contre en ce qui concerne l'élève 1, nous pouvons émettre des hypothèses sur l'échec de sa médiation. Cette médiation a été très mal vécue par l'élève 1 car celle-ci s'est retrouvée seule face à ses deux harceleuses. Cela n'a fait qu'accentuer le déséquilibre de pouvoir présent entre la victime et ses agresseurs. Selon plusieurs auteurs (Bauman et al. 2008

; Rigby & Griffiths, 2010) la médiation n'est pas efficace pour traiter les situations de harcèlement en raison du déséquilibre de pouvoir caractérisant les faits d'intimidation. De plus, il semble que la médiatrice ait pris le parti des deux intimidatrices, ce qui nous pousse à nous questionner sur la neutralité de l'intervenante dans cette situation. Selon Rigby et Griffiths (2010), il est essentiel que l'intervenant en charge de la médiation maintienne une position neutre mais cette neutralité s'avère plus difficile à préserver dans les situations d'intimidation (Rigby, 2014 ; Rigby & Griffiths, 2010). Le peu d'études que nous avons trouvées dans la littérature scientifique se centrent sur la médiation par les pairs et pas sur la médiation effectuée par un adulte compétent. Nous trouvons cela assez interpellant étant donné que la Fédération Wallonie-Bruxelles (n.d.) met à disposition cette technique pour traiter les situations de violence en milieu scolaire tel que le harcèlement.

Intervention d'un éducateur : dans la situation de l'élève 5, l'éducatrice en charge du premier degré a sollicité l'aide des enseignants et a rappelé aux élèves que l'école appliquait la tolérance zéro en cas de harcèlement. Cette intervention s'appuie sur la moralisation et la menace de la sanction. Même si dans cette situation les intimidateurs n'ont pas été sanctionnés, il est important de rappeler que de nombreux auteurs s'accordent sur l'aspect inefficace de la sanction (Bellon, 2016 ; Maines & Robinson, 1994 ; Piquet, 2017a ; Rigby & Griffiths, 2011). Dorénavant, l'élève 5 ne rapporte plus de faits d'intimidation et selon lui, cela serait lié à l'intervention de l'éducatrice. Cependant, il n'était pas le seul à se faire harceler dans cette classe et si ses intimidateurs ont cessé de le harceler, il semble qu'ils ont continué avec d'autres. Nous avons pu observer ce type d'intervention uniquement pour l'élève 5 qui par ailleurs, a bénéficié d'autres types d'aide. De ce fait, nous pouvons tout de même nous interroger quant à l'efficacité de ce type de pratique.

Animations en classe : des animations ont eu lieu pour deux élèves sur six (5, 6). Concernant l'élève 5, il est difficile de savoir si ce type d'activité a été efficace en raison des nombreuses interventions mises en place pour l'aider. Elle ne semble en tout cas pas lui avoir porté préjudice. La situation est plus mitigée pour l'élève 6. En effet, avant que l'AMO n'intervienne, la directrice de l'école avait sollicité un service pour organiser une animation anti-harcèlement. Il semble que la situation se soit apaisée pendant quelques semaines avant de reprendre de l'ampleur par la suite. Lorsque l'AMO a été prévenue de la situation de l'élève 6, elle a décidé de mettre en place une animation sur la thématique du harcèlement en classe. Selon l'élève 6, certains élèves ont arrêté de l'intimider à la suite de cette deuxième animation. Mais d'autres ont continué. Suite à cela, elle a assez rapidement refusé de se rendre à l'école.

Alors que le harcèlement a cessé pour l'élève 5, pour l'élève 6, l'intimidation s'est poursuivie. Cette divergence d'impact entre les deux situations pourrait s'expliquer par la nature des animations proposées : dans la première, la psychologue a mis en place des «conseils de tous» qui sont des espaces de parole régulés et qui ont eu lieu de manière hebdomadaire pendant plusieurs mois. Ces conseils n'abordaient pas de front les relations entre élèves mais questionnaient plutôt les élèves sur leur vécu en classe. Nous pouvons retrouver ce type d'intervention dans le programme de prévention proposé par Bruno Humbeeck (2019). Dans la seconde situation, les deux animations se sont déroulées une seule fois et étaient clairement centrées sur le harcèlement. Peu importe le type d'animation mis en place pour l'élève 5 ou pour le 6, celles-ci sont plutôt considérées comme de la prévention plutôt qu'une méthode d'intervention à proprement parler. Selon plusieurs méta-analyses (Baldry & Farrington, 2007 ; Farrington & Ttofi, 2009 ; Ferguson et al. 2007 ; Gaffney et al. 2019 ; Merrell et al. 2008) la prévention n'a pas d'impact sur la diminution des faits de harcèlement. Si effet il y a, celui-ci semble très limité (Garandea et al. 2014).

Changement de posture : dans trois situations sur les six, un changement de posture était suggéré aux victimes. En effet, la psychologue a conseillé à l'élève 4 de, soit faire semblant de ne pas être touché par les remarques des autres, soit d'exposer clairement sa façon de penser à ses harceleurs. Elle a également suggéré à l'élève 5 de s'affirmer et de ne plus faire semblant de ne pas être atteint par les paroles des autres. L'intervenante sociale de l'AMO a recommandé à l'élève 6 de ne pas se montrer faible, d'adopter une posture plus forte et de ne pas se laisser atteindre par les mots. Il semble que les élèves 4 et 5 aient suivi les suggestions émises par la psychologue. Selon l'élève 4, le harcèlement a pris fin dès qu'il s'est imposé et l'élève 5 nous confie avoir moins peur de dire ce qu'il pense aujourd'hui. L'élève 6 n'a, quant à elle pas vraiment réussi à mettre les conseils en pratique étant donné qu'elle n'est plus retournée à l'école par la suite. Les suggestions énoncées par ces deux professionnels vont dans le sens de la méthode proposée par l'équipe «Chagrin Scolaire». Cependant, contrairement aux prises en charge effectuées par les centres «Chagrin Scolaire», la psychologue et l'intervenante sociale ne réfléchissent pas avec la victime à un plan stratégique concret à mettre en place lorsqu'elle se fait harceler.

Dans toutes les interventions que nous venons d'évoquer, excepté pour le changement de posture, un adulte est intervenu avec ou à la place de l'enfant. Ces interventions avaient pour objectif de travailler avec le ou les harceleurs pour que ceux-ci cessent leurs agissements. Plusieurs auteurs suggèrent qu'il serait plus judicieux de travailler avec la victime qui est

demandeuse pour que la situation évolue. A l'inverse le harceleur ne demande rien puisque cette situation lui fait gagner en popularité (Garandeau et al. 2014 ; Piquet, 2017a).

6. Etape préliminaire au choix d'une méthode

Nous avons décidé de centrer notre étude sur l'efficacité des différentes méthodes d'intervention car nous avons trouvé peu d'études sur le sujet bien que la prévention et le harcèlement en général soient largement documentés dans la littérature scientifique. Cependant, il semble que la prise de conscience de cette problématique n'est pas encore évidente sur le terrain. En effet, lorsque nous avons contacté différents directeurs d'école pour notre recrutement, plusieurs nous ont confié ne pas avoir eu connaissance de situations de harcèlement dans leur établissement depuis le début de l'année académique et certains d'entre eux depuis plusieurs années. Les discours de ces directeurs nous ont interpellés car des études scientifiques révèlent des taux de victimisation allant de 6 à 21% (Brandibas et al. 2006). Même si le phénomène du harcèlement scolaire n'a été que très récemment pris en compte en Belgique et en France (Catheline, 2015 ; Humbeeck, 2019), les campagnes de sensibilisation se multiplient (Bellon, 2016; Catheline, 2015). Nous pensions donc que les directeurs d'école seraient davantage conscients de l'ampleur de cette thématique. Il est selon nous nécessaire qu'ils ne ferment pas les yeux en imaginant que leur école est épargnée par cette problématique. De plus, les nombreuses conséquences à gravité variable et pouvant mener jusqu'au suicide ne doivent pas être prises à la légère. Il est possible que dans certaines écoles, les situations de harcèlement soient prises en charge par les enseignants et éducateurs sans que la direction ne soit au courant. C'est une éventualité et dans ce cas, il faudrait davantage déployer l'axe de la sensibilisation auprès des directeurs d'école car c'est à eux qu'appartient la décision d'implémenter un programme de prévention ou une technique d'intervention dans leur établissement scolaire. Or nous avons malheureusement constaté que sur les dix-neuf écoles contactées, seulement quatre disposaient d'une méthode spécifique pour intervenir dans une situation de harcèlement avéré. Il nous est difficile d'imaginer que certains directeurs contactés ne soient au courant d'aucune situation d'intimidation dans leur établissement, à l'écoute de témoignages comme celui de l'élève 6. En effet, la directrice à la tête de l'établissement scolaire de l'élève 6 n'a agi qu'après la plainte déposée par les parents à la police alors que la jeune fille s'était déjà confiée auparavant auprès de la direction. Le récit de l'élève 6 nous laisse perplexe. Pourquoi attendre que la situation dégénère à ce point avant

d'intervenir ? D'autant plus que lors de notre stage de première année de master dans une AMO, nous avons été plus d'une fois confrontés à des jeunes victimes formulant ce genre de difficultés. Les directeurs d'école sont-ils mal informés, ou pas conscients de la gravité de la problématique ?

7. Impact du Covid-19 sur notre mémoire

Suite à l'annonce du confinement, nous avons été contraints d'interrompre notre recrutement. En raison de notre faible échantillon, nous avons décidé de faire une analyse à la fois qualitative et quantitative de nos données. Il devenait non seulement impossible de recruter de nouvelles situations mais également d'évaluer dans le cadre scolaire l'impact des prises en charge effectuées moins de trois mois avant le confinement. Cinq jeunes étaient concernés par ce problème. En effet, trois jeunes avaient bénéficié d'une prise en charge deux mois avant le confinement et deux autres, trois semaines avant celui-ci. Afin que notre échantillon ne soit pas réduit au nombre de trois dans la catégorie «autres» nous avons décidé d'inclure uniquement les trois élèves ayant bénéficié d'une intervention deux mois avant le confinement. C'est à ce moment que nous avons décidé de réaliser un nouvel entretien semi-structuré avec l'ensemble de notre échantillon. Celui-ci avait comme objectif de nous permettre de recueillir davantage d'informations qualitatives mais aussi de pouvoir évaluer l'impact du confinement sur les situations de harcèlement.

Le confinement a eu des répercussions sur nos résultats et interprétations. En effet, en raison de notre petit échantillon, nos résultats sont peu valides au niveau statistique. C'est pour cette raison que nous avons essayé de comparer aussi souvent que possible les résultats quantitatifs aux données qualitatives que nous avons recueillies.

Même si nous venons de relever divers points négatifs nous tenons cependant à pointer l'intérêt des données que nous avons récoltées durant le confinement. En effet, celui-ci nous a permis d'évaluer l'impact de l'éloignement du milieu scolaire sur le vécu des jeunes vivant des situations de harcèlement et, de faire des liens avec nos différentes hypothèses.

Intérêts et limites de notre travail

Intérêts

Nous avons relevé plusieurs points d'intérêts dans notre recherche qu'il nous semble important de mettre en avant :

Le premier intérêt de notre mémoire est selon nous qu'il évalue une dimension peu investiguée dans la littérature scientifique. En effet, lors de nos recherches nous avons trouvé peu d'études évaluant l'efficacité des différentes approches en cas de harcèlement avéré et encore moins de recherches comparant ces différentes méthodes entre elles. De plus, la méthode stratégique et systémique développée par Emmanuelle Piquet est relativement nouvelle et nécessite davantage d'évaluation sur son efficacité.

Le deuxième point d'intérêt que nous souhaitons souligner dans notre recherche est l'évaluation de l'efficacité des différentes méthodes en questionnant les victimes afin d'avoir accès à leur vécu. Ce point nous semblait important, d'autant plus que parmi les études existantes sur l'évaluation des différentes techniques d'interventions, de nombreuses se basent sur l'avis des professionnels les ayant utilisées.

Le design de notre étude constitue notre troisième point d'intérêt. En effet, notre recherche comprend un pré-test avant que l'enfant ne bénéficie d'une prise en charge et un post-test trois mois après afin d'évaluer l'efficacité de celle-ci. La période de trois mois entre ces évaluations nous permet d'observer si les effets de l'intervention perdurent dans le temps sur le jeune. Par ailleurs, nous souhaitons préciser que nous avons personnellement effectué les entretiens téléphoniques trois mois après la prise en charge. Selon nous, ce dernier élément constitue une réelle richesse car avant d'entamer chaque entretien, nous spécifions au jeune qu'aucun élément de la conversation ne serait transmis au professionnel qui l'a aidé dans ses difficultés. Nous pensons donc que les jeunes se sont sentis réellement libres de donner leur avis sur les conseils et l'aide qu'ils ont reçus.

La dernière ligne de force de notre mémoire découle de l'actualité particulière dans laquelle nous sommes tous plongés depuis quelques mois. Effectivement, nous avons réalisé un entretien semi-structuré durant le confinement et celui-ci nous a permis d'évaluer l'impact de l'éloignement du milieu scolaire sur le vécu des jeunes vivant des situations de harcèlement afin de faire des liens avec nos différentes hypothèses.

Limites

La limite principale de notre recherche est son faible échantillonnage. Il aurait été intéressant d'interroger davantage d'enfants victimes afin de généraliser nos interprétations de façon plus pertinente. Malheureusement, nous avons été confrontés à de nombreux obstacles lors de notre recrutement. Ces obstacles étaient en partie dus à la difficulté d'accès à cette population car les enfants harcelés ne parlent pas toujours de leur situation à un adulte de peur qu'elle ne s'aggrave (Peignard et al. 1998). Rappelons l'étude de Fekkes et al. (2005) dans laquelle seulement 58% des jeunes intimidés avait prévenu un enseignant. Mais la principale difficulté rencontrée était le manque d'utilisation de méthode concrète d'intervention sur le terrain en cas de harcèlement avéré. En effet, parmi les dix-neuf établissements scolaires interrogés, quatre seulement disposaient d'une technique d'intervention. De plus, le nombre limité de participants s'explique également par le confinement qui a mis un terme à notre recrutement.

Une autre limite en rapport avec notre population est la répartition de l'âge des participants en fonction des méthodes. Effectivement, le hasard a voulu que les six élèves ayant bénéficié de la prise en charge par un membre de l'équipe «Chagrin Scolaire» soient à l'école primaire alors que les six élèves ayant bénéficié de l'intervention des établissements scolaires et de leur réseau d'aide proviennent de l'enseignement secondaire. Cette réalité constitue selon nous un biais car il est possible que certaines méthodes d'intervention soient plus efficaces auprès d'un public d'enfants plus jeunes que des élèves du secondaire ou inversement. Selon Baldry et Farrington (2007), il existe des différences selon l'âge dans les manifestations du harcèlement et celles-ci doivent être prises en compte lors de l'élaboration des différentes méthodes et de leur évaluation.

Nous avons également repéré une limite au niveau de notre méthodologie en rapport avec notre faible échantillonnage et les différentes interventions proposées dans la catégorie «autres». Alors que l'ensemble des élèves pris en charge par la catégorie «Chagrin Scolaire» ont bénéficié d'une seule méthode, à savoir la méthode systémique et stratégique, ceux pris en charge par la catégorie «autres» ont bénéficié de plusieurs types d'interventions telles que la médiation, des animations en classes, des conseils, etc. Ce souci méthodologique a engendré des difficultés pour émettre un avis sur l'efficacité ou non d'une intervention en particulier. A cela s'ajoute que pour certains élèves, plusieurs approches ont été mises en place.

Pistes et perspectives

Pistes cliniques

En matière de harcèlement scolaire, quel que soit le professionnel (enseignant, éducateur, psychologue, assistant social), nous avons constaté à la fois dans la littérature scientifique et sur le terrain que les méthodes d'intervention proposées aux victimes étaient très diverses et sollicitaient peu la participation de l'enfant harcelé.

Ce travail de fin d'études permet selon nous de mettre en évidence les compétences qui peuvent être sollicitées chez la victime pour mettre un terme au harcèlement. Celle-ci fait un apprentissage social et prend dès lors conscience de son pouvoir d'action dans ce type de situation de harcèlement. A l'avenir, elle pourra dès lors y mettre un terme, seule. Cette méthode peut paraître surprenante car elle va à contresens de ce que nous pouvons actuellement observer en matière de prise en charge. Cependant, cette recherche a permis de démontrer l'efficacité de la méthode développée par les centres «Chagrin Scolaire». Elle s'est avérée pertinente à différents niveaux dans cinq situations sur six. Nous incitons donc les professionnels à s'intéresser davantage à ce type de pratique.

Par ailleurs, notre étude nous a également fait prendre conscience de l'importance du concept d'acceptation par les pairs dans la dynamique de harcèlement. En effet, nous avons constaté que le fait d'être accepté par ses pairs entraînait une diminution du sentiment de victimisation et une diminution du degré de souffrance. Il semblerait également que les jeunes, mieux acceptés par leurs pairs, accordent moins d'importance à leur problème. Pour favoriser l'acceptation du jeune par ses pairs, nous avons également constaté, grâce à cette recherche qu'il était important de prendre en compte la notion de popularité qui semble être un moteur important du harcèlement (Cillessen & Borch, 2006 ; Piquet, 2017a ; Olthof et al. 2011). L'objectif est donc que l'agresseur n'obtienne pas la popularité escomptée au détriment de la victime et que celle-ci gagne en popularité. Pour cela, il est essentiel de prendre en compte les codes des (pré)adolescents auxquels les adultes ne pensent pas toujours.

Perspectives de recherche

Nous pensons qu'il serait intéressant de reproduire ce type d'étude, d'une part avec une population plus importante et d'autre part en remplaçant la catégorie «autres» par une approche spécifique. En effet, comme nous l'avons mentionné dans les limites de cette étude, la catégorie «autres» comprend de nombreux types d'interventions. Selon nous, il serait pertinent d'opter pour une des approches les plus souvent rencontrées sur le Territoire belge à savoir, la médiation effectuée par un adulte compétent, la méthode «No Blame» et la méthode de la «préoccupation partagée». Selon nous, ce type de recherche comparative sur l'efficacité des techniques manque dans la littérature scientifique et s'avère essentielle. Nous constatons de plus, que la médiation est un dispositif largement répandu et mis à disposition des écoles et familles par la Fédération Wallonie-Bruxelles (Fédération Wallonie-Bruxelles, n.d.) alors qu'il n'existe à notre connaissance peu, voire pas d'étude sur l'efficacité de cette technique pour mettre un terme au harcèlement scolaire.

Il serait également intéressant pour les futures recherches d'évaluer les différentes méthodes à plus long terme. En effet, nous avons fait passer les questionnaires, une première fois avant la prise en charge et une seconde fois trois mois après, et nous pensons qu'il aurait également été pertinent de questionner ces élèves six mois plus tard, voire dans des délais plus longs encore. Cela nous aurait peut-être permis d'observer une amélioration plus importante au niveau de l'estime de soi. Selon Emmanuelle Piquet (2017a), certaines approches semblent encore insuffisamment évaluées, notamment par rapport à leur efficacité à court et à moyen terme, ce qui complique leur validation.

Par ailleurs, nous nous sommes rendu compte, lors de l'analyse de nos résultats qu'il aurait été judicieux de questionner les élèves pour voir si d'autres professionnels étaient déjà intervenus dans leur situation actuelle ou passée. Et dans l'affirmative, leur demander ce qu'ils avaient mis en place afin de mettre un terme au harcèlement. En effet, certains élèves avaient déjà reçu des conseils de divers professionnels qui s'étaient avérés inefficaces. Ces données nous auraient permis de faire le point pour chaque situation et d'émettre plus facilement un avis sur les méthodes qui fonctionnent ou pas.

Conclusion

La réalisation de ce travail de fin d'études était l'occasion de nous focaliser sur un sujet d'actualité dont les conséquences sont parfois dramatiques et auquel nous avons été confrontés à de nombreuses reprises lors de nos stages. Le phénomène du harcèlement scolaire est courant et nous y serons probablement confrontés dans notre vie professionnelle future, auprès des enfants et adolescents.

L'objectif de notre étude était de contribuer à l'avancement de la recherche sur le harcèlement scolaire en nous intéressant aux programmes d'intervention mis en place lorsqu'un élève se plaint de harcèlement. Pour ce faire, nous souhaitions privilégier le vécu des victimes afin de comparer le degré d'efficacité de l'approche systémique et stratégique développée par les centres «Chagrin Scolaire», avec d'autres modes de prises en charge dans les établissements scolaires et leur réseau d'aide.

Nos résultats ont mis en évidence que la méthode «Chagrin Scolaire» diminue significativement la souffrance perçue et réduit l'importance que le jeune accorde à son problème en comparaison avec d'autres approches. Cependant, les analyses ne vont pas en faveur de la méthode «Chagrin Scolaire» concernant l'augmentation de l'estime de soi et la diminution du sentiment de victimisation. En effet, peu importe la prise en charge, il semble que ces deux variables ont évolué de manière relativement homogène. Ces résultats nous surprennent quelque peu mais nous permettent de mettre en évidence l'importance de la notion d'acceptation du jeune par ses pairs dans la dynamique de harcèlement. En effet, nos analyses révèlent que l'acceptation du jeune par ses pairs est un facteur qui agit sur de nombreuses variables tels que le sentiment de victimisation, le degré de souffrance ainsi que la perception que les jeunes ont de leur problème. Selon nos analyses et observations, les victimes prises en charge par un membre de l'équipe «Chagrin Scolaire» semblent être davantage acceptées par leurs pairs après l'intervention, en comparaison avec les jeunes ayant bénéficié de l'intervention de la catégorie «autres». Nous pensons que cela est dû à l'importance que la méthode «Chagrin Scolaire» accorde à la notion de popularité. Popularité qui semble être un des principaux moteurs du harcèlement scolaire (Cillessen & Borch, 2006 ; Piquet, 2017a ; Olthof et al. 2011).

Ces analyses nous ont permis d'émettre différentes hypothèses. Nous pensons que les jeunes pris en charge par un membre de l'équipe «Chagrin Scolaire» vivent peut-être toujours des

actes d'intimidation à un plus faible degré mais y accordent moins d'importance parce qu'ils se sentent plus acceptés par leurs pairs. De plus, nous pensons que si les jeunes pris en charge par les centres «Chagrin Scolaire» accordent moins d'importance à leur problème et qu'ils souffrent moins actuellement, c'est peut-être parce qu'ils savent comment faire pour mettre un terme au harcèlement sans solliciter à nouveau l'aide d'un adulte. La méthode «Chagrin Scolaire» devrait donc se montrer plus efficace à long terme et dès lors peut-être engendrer une amélioration plus importante au niveau de l'estime de soi qui semble évoluer plus lentement.

L'ensemble de ces résultats nous autorise à confirmer notre hypothèse principale selon laquelle l'approche systémique et stratégique développée par les centres «Chagrin Scolaire» se révèle plus efficace en comparaison avec les autres approches et permet d'ouvrir notre champ de vision. En effet, lors de la confection de notre questionnaire, l'élément qui nous paraissait le plus important pour pouvoir appuyer l'efficacité de la méthode «Chagrin Scolaire» était la diminution du sentiment de victimisation. Après cette recherche, nous pensons dès lors que le plus important pour les victimes de harcèlement n'est pas qu'ils ne subissent plus jamais d'intimidation mais qu'ils souffrent moins et ne perçoivent plus ces actes comme un problème parce qu'ils sont outillés pour y faire face.

Bibliographie

- Akiba, M., Le Tendre, G. K., Baker, D. P., & Goesling, B. (2002). Student victimization: National and school system effects on school violence in 37 nations. *American Educational Research Journal*, 39(4), 829-853. <https://doi.org/10.3102/00028312039004829>
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2007). Effectiveness of programs to prevent school bullying. *Victims and Offenders*, 2(2), 183-204. DOI: 10.1080/15564880701263155
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2004). Evaluation of an intervention program for the reduction of bullying and victimization in schools. *Aggressive Behavior*, 30(1), 1-15. DOI: 10.1002/ab.20000
- Bauman, S., Rigby, K., & Hoppa, K. (2008) US teachers' and school counsellors' strategies for handling school bullying incidents. *Educational Psychology*, 28(7), 837-856. DOI: 10.1080/01443410802379085
- Bellon, J. P., & Gardette, B. (2011). *Harcèlement et brimades entre élèves : La face cachée de la violence scolaire*. Paris, France : Fabert.
- Bellon, J. P. (2016). Conférence sur le harcèlement scolaire à l'HEP de Lausanne.
- Beran T., & Li Q. (2005). Cyber-harassment: A study of a new method for an old behavior. *Journal of Education Computing Research*, 32(3), 265-277. DOI: 10.2190/8YQM-B04H-PG4D-BLLH
- Berger, C., & Rodkin, P. C. (2012). Group influences on individual aggression and prosociality: Early adolescents who change peer affiliations. *Social Development*, 21(2), 396–413. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00628.x>
- Blaya, C. (2011). Cyberviolence et cyberharcèlement : approches sociologiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 53(1), 47-65. doi:10.3917/nras.053.0047
- Blaya, C., & Hayden, C. (2003). Constructions sociales des absentéismes et des décrochages scolaires en France et en Angleterre. LARSEF, Université Victor Segalen. Retrieved from : <https://pdfs.semanticscholar.org/73e9/dc77b35362b53a372057a7971f61cce249f8.pdf>
- Blum, H., & Beck, D. (2016). *No Blame approach: Mobbing intervention in der schule*. Köln, Allemagne: fairaend.

- Brandibas, G., Dupont, P., & Leclercq, D. (2006). Le bullying : résultats d'une première étude sur un échantillon d'élèves du secondaire de la communauté française de Belgique. *La nouvelle revue de l'adaptation et la scolarisation*, 34, 181-192.
- Buhs, E. S., Ladd, G. W. & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1-13. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.1>
- Catheline, N. (2015). *Le harcèlement scolaire*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- 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>
- Chester, K. L., Callaghan, M., Cosma, A., Donnelly, P., Craig, W., Walsh, S., & Molcho, M. (2015). Cross-national time trends in bullying victimization in 33 countries among children aged 11, 13 and 15 from 2002 to 2010. *European Journal of Public Health*, 25(2), 61–64. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckv029>
- Cillessen, A. H. N., & Borch, C. (2006). Developmental trajectories of adolescent popularity: A growth curve modeling analysis. *Journal of Adolescence*, 29(6), 935–959. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.05.005>
- Debarbieux, E., & Blaya, C. (2001). *Violence à l'école et politiques publiques*. Paris, France : ESF.
- Debarbieux, E. (2011). *Refuser l'oppression quotidienne : La prévention du harcèlement à l'école*. France : Université de Bordeaux Segalen. Retrieved from : <http://www.intefp-sstfp.travail.gouv.fr/datas/files/SSTFP/2011%20Oppression%20quotidienne%20et%20opr%C3%A9vention%20du%20harc%C3%A8lement%20%C3%A0%20l'E2%80%99%C3%89cole%20E%20Debarbieux.pdf>
- 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. *Journal of Early Adolescence*, 30(4), 543–566. <https://doi.org/10.1177/0272431609340517>

- Delfabbro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metzger, J., & Hammarstrom, A. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: Prevalence and psychosocial profiles. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 71-90. DOI: 10.1348/000709904X24645
- Egan, S. K., & Perry, D. G. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology*, 34(2), 299-309. DOI: 10.1037/0012-1649.34.2.299.
- Derbarbieux, E. (2011). *A l'école des enfants heureux...enfin presque*. Observatoire international de la violence à l'école, Unicef, France. Retrieved from https://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/UNICEF_FRANCE_violences_scolaires_mars_2011.pdf
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews*, 5 (1), 1-148. doi:10.4073/csr.2009.6
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2011). Bullying as a predictor of offending, violence and later life outcomes. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 90-98. DOI: 10.1002/cbm.801
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2018, avril 27). *Alimentation équilibrée, (Cyber) harcèlement, démocratie scolaire et activités citoyennes : Appel à projets 2018-2019*. Retrieved from https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/44249_000.pdf
- Fédération Wallonie-Bruxelles (n.d.a). *Enseignement.be : Harcèlement à l'école – Elèves*. Retrieved from <http://www.enseignement.be/index.php?page=27589&navi=4216>
- Fédération Wallonie-Bruxelles (n.d.b). *Enseignement.be : La médiation scolaire*. Retrieved from <http://www.enseignement.be/index.php?page=4264>
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2015, Août 26). *Enseignement.be : Le harcèlement à l'école*. Retrieved from <http://www.enseignement.be/index.php?page=27579&navi=4213>
- Fédération Wallonie-Bruxelles (n.d.c). *Enseignement.be : Les centres psycho-médico-sociaux*. Retrieved from <http://www.enseignement.be/index.php?page=24633>
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., Fredriks, M. A., Vogels, T. & Verloove-Vanhorick, P. S. (2006). Do bullied children get ill, or do ill children get bullied? A prospective cohort study on the relationships between bullying and health-related symptoms. *Pediatrics*, 117(5), 1568-1574. DOI: 10.1542/peds.2005-0187

- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., Verloove-Vanhoricks, S. P. (2004). Bullying behavior and associations with psychosomatic complaint and depression in victims. *Journal of Pediatrics*, 144(1), 17-22. DOI: 10.1016/j.jpeds.2003.09.025
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: who does what, when, and where? Involvement of children, teachers, and parents, in bullying behaviour. *Health Education Research*, 20(1), 81-91. <https://doi.org/10.1093/her/cyg100>
- Ferguson, C. J., San Miguel, C., Kilburg, 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>
- Fontaine, R. (2018). Comprendre le harcèlement pour mieux le prévenir. *Enfance*, 3(3), 393-406. doi:10.3917/enf2.183.0393
- Gaffney, H., Ttofi, M. M. et Farrington, D. P. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and violent behavior*, 45, 111-113. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.001>
- Galand, B., Dernoncourt, O., & Mirzabkiantz, G. (2009). Caractéristiques relationnelles et émotionnelles des auteurs et des victimes de violences à l'école. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31(1), 33-56.
- Galand, B., Hospel, V., & Baudoin, N. (2014). *Prévalence du harcèlement à l'école en Fédération Wallonie-Bruxelles : Rapport d'enquête*. Université catholique de Louvain. <https://mail.ulg.ac.be/service/home/~/?auth=co&loc=fr&id=24741&part=2>
- Galand, B., Philippot, P., & Frenay, M. (2006). Structures de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves: Une analyse multi-niveaux. *Revue française de pédagogie*, 155, 57-72. <https://doi.org/10.4000/rfp.225>
- Galand, B., Philippot, P., Petit, S., Born, M., & Buidin, G. (2004). Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire: Elèves et équipes éducatives. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 465-486. <https://doi.org/10.7202/012078ar>
- 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. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2013.10.004>

- Goldbaum, S., Craig, W. M., Pepler, D. & Connolly, J. (2003). Developmental trajectories of victimization: Identifying risk and protective factors. *Journal of Applied School Psychology, 19*(2), 139-156. https://doi.org/10.1300/J008v19n02_09
- Grossi, P. K., & dos Santos, A. M. (2012). Bullying in Brazilian schools and restorative practices. *Canadian Journal of Education, 35*(1), 120–136.
- Guerrin, B. (2012). Estime de soi. In M. Formarier (Ed.), *Les concepts en sciences infirmières 2ème édition* (2 ed., pp. 185-186). Toulouse, France: Association de recherche en soins infirmiers. doi:10.3917/arsi.forma.2012.01.0185
- Guilheri, J., Cogo-Moreira, V., Kubiszewski, V., Yazigi, L., & Andronikof, A. (2015). Validité de construit du questionnaire rBVQ d’Olweus pour l’évaluation du harcèlement scolaire (bullying) auprès d’élèves français de cycle 3. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, 63*(4), 211-217. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/j.neurenf.2015.01.010>
- 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 and Allied Disciplines, 41*(4), 441-455. DOI: 10.1111/1469-7610.00629
- Hesapçioğlu, S. T., Meraler, H. Y., & Ercan, F. (2018). Bullying in schools and its relation with depressive symptoms, self-esteem, and suicidal ideation in adolescents. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 19*(2), 210-216. doi:<http://dx.doi.org/10.5455/apd.268900>.
- Hoglund, W. L. .G. (2007). School functioning in early adolescence: Gender-linked responses to peer victimization. *Journal of Educational Psychology, 99*(4), 683-699. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.683>
- Humbeeck, B. (2016). Conférence Bruno Humbeeck: Harcèlement et cyber harcèlement. Youtube. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=YH9y82y_N8o
- Humbeeck, B. (2019). *Dis, c'est quoi le harcèlement scolaire ?* Temse, Belgique : les presses de l'imprimerie V.D.
- Hutchings, J., & Clarkson, S. (2015). Introducing and piloting the KiVa bullying prevention programme in the UK. *Educational and Child Psychology, 32*(1), 49–61.

- Juvonen, J., Nishina, A. & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 92*(2), 349- 359. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.349>
- Klomek, A. B., Sourander, A., Niemelä, S., Kumpulainen, K., Piha, J., Tamminen, T., Almqvist, F., & Gould, M. S. (2009). Childhood bullying behaviors as a risk for suicide attempts and completed suicides: a population-based birth cohort study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 48*(3), 254-261. <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e318196b91f>
- Klomek A. B., Sourander A., Gould, M. S. (2010). The association of suicide and bullying in childhood to young adulthood: A review of cross-sectional and longitudinal research findings. *Can J Psychiatry, 55*(5), 282-288. <https://doi.org/10.1177/070674371005500503>
- Maines, B., & Robinson, G. (1994). *The No Blame approach to bullying*. Bristol: Lucky Duck Publishing.
- Marsh, H. W., Parada, R. H., Yeung, A. S., & Healey, J. (2001). Aggressive troublemakers and victims: A longitudinal model examining the pivotal role of self-concept. *Journal of Educational Psychology, 93*(2), 411-419. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.2.411>
- Merrell, K., Gueldner, B., Ross, S., & Isava, D. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly, 23*(1), 26–42. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.26>
- Ministère français de l'éducation nationale et de la jeunesse (2018). *Non au harcèlement*. Retrieved from <https://www.nonauharcelement.education.gouv.fr/que-faire/le-harcelement-cest-quoi/>
- Nocentini, A., Calmaestra, J., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Ortega, R., & Menesini, E. (2010). Cyberbullying: labels, behaviours and definition in three european countries. In M. Campbell (Ed), *Research on cyberbullying* (vol. 20, ed. 2, pp.129-142).Australian academic press.
- Olthof, T., Goossens, F. A., Vermande, M. M., Aleva, E. A., & van der Meulen, M. (2011). Bullying as strategic behavior: Relations with desired and acquired dominance in the peer group. *Journal of School Psychology, 49*(3), 339–359. doi: 10.1016/j.jsp.2011.03.003

- Olweus, D. (2002). *Bullying at School*. Oxford: Blackwell; Kowalski R.M., Limber S.P. (2013). Psychological, physical and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of adolescent Health, 53*(1), 13-20.
- Olweus, D. (2010). 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. (1999a). Sweden. In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee, (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp.7-27). Routledge.
- Olweus, D. (1999b). *Violence entre élèves, harcèlement et brutalités : Les faits, les solutions*. Paris, France : ESF.
- Ooreka santé (n.d.). *Comprendre la psychologie : école de Palo Alto*. Retrieved from <https://psychotherapie.ooreka.fr/comprendre/ecole-de-palo-alto>
- Organisation de coopération et de développement économique (n.d.). Qui nous sommes. Retrieved from <http://www.oecd.org/fr/>
- Peignard, E., Roussier-Fusco, E., & Van Zanten, A. (1998). La violence dans les établissements scolaires britanniques : Approches sociologiques. *Revue Française de Pédagogie, 123*, 123-152.
- Pepler, D., Jiang, D., Craig, W., & Connolly, J. (2008). Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child Development, 79* (2), 325-338. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01128.x>
- Perren, S., & Hornung, R. (2005). Bullying and delinquency in adolescence: Victims' and perpetrators' family and peer relations. *Swiss Journal of Psychology, 64*(1), 51–64. <https://doi.org/10.1024/1421-0185.64.1.51>
- Pihart, C., & Berger, M. (n.d.). *Outils de résilience*. Retrieved from <https://www.outilsderesilience.eu/>
- Piquet, E. (2017b). Etayer les enfants vulnérabilisés par le harcèlement entre pairs en milieu scolaire. *Recherches et éducations, 1*. <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/374>
- Piquet, E. (2017a). *Le harcèlement scolaire en 100 questions*. Paris, France : Tallandier.

- Piquet E. (2013). *Mieux armer les enfants contre le harcèlement scolaire : Emmanuelle Piquet at TEDxParis*. Youtube. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=iMGLy-juSxw>
- Piquet, E. (2018). *Rencontre avec Emmanuelle Piquet (a180degres.com)*. Youtube. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=nhmVuHH_RaY
- Piquet, E. (2014). *Te laisse pas faire ! Aider son enfant face au harcèlement à l'école*. Paris, France : PayotPsy
- Province de Liège (n.d.). *La cellule harcèlement*. Retrieved from <https://www.provincedeliege.be/fr/node/15513>
- Quack, M. (2008). *No Blame Approach: Evaluationsbericht*. Köln, Allemagne: fairaend. Retrieved from <https://www.no-blame-approach.de/media/downloads/EvaluationsberichtNoBlameApproach.pdf>
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583-590. <https://doi.org/10.1177/070674370304800904>
- 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. doi:10.1177/0143034311402148
- Rigby, K. & Griffiths, C. (2010). *Applying the method of shared concern in Australian schools: An evaluative study*. University of South Australia, Department of Education, Employment and Workplace Relation. Retrieved from : <https://www.ncab.org.au/media/1370/methodofsharedconcern.pdf>
- Rigby, K., & Slee, P. (1999). Suicidal ideation among adolescent school children, involvement in bully-victim problems, and perceived social support. *Suicide & life-threatening behavior*, 29(2), 119–130. <https://doi.org/10.1111/j.1943-278X.1999.tb01050.x>
- Service Droit des Jeunes de Bruxelles (2019, septembre 5). *Qu'est-ce qu'une AMO ?* Retrieved from <https://www.bruxelles-j.be/ton-autonomie/tu-es-mineur/amo/>
- Schäfer, M., Kron, S., Brodbeck, F. C., Wolke, D., & Schulz, H. (2005). Bullying role in changing contexts: The stability of victim and bully role from primary to secondary

school. *International Journal of Behavioral Development*, 29(4), 323-335. <https://doi.org/10.1177/01650250544000107>.

- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F., & Jugert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior*, 32 (3), 261-275. <https://doi.org/10.1002/ab.20128>
- Schellenberg, R. C., Parks-Savage, A., & Rehfuss, M. (2007). Reducing levels of elementary school violence with peer mediation. *Professional School Counseling*. <https://doi.org/10.1177/2156759X0701000504>
- Schojaei, T., Wazana, A., Pitrou, I., Gilbert, F., & Kovess, V. (2009). Self-reported peer-victimization and child mental health: Results of a cross sectional survey among french primary school children. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 30 (4), 300-309. DOI: 10.1097/DBP.0b013e3181ad1e1a
- Senden, M., & Galand, B. (2019). La médiation par les pairs est-elle une réponse adéquate face au harcèlement à l'école ? *Revue des sciences de l'éducation*, 45(3), 112-139. doi:10.7202/1069642ar
- Sentenac, M., Arnaud, C., Gavin, A., Molcho, M., Nic Gabhainn, S., & Godeau, E. (2012). Peer victimization among school-aged children with chronic conditions. *Epidemiological Review*, 34 (1), 120-128. <https://doi.org/10.1093/epirev/mxr024>
- Slee, P. T. (1995). Peer victimization and its relationship to depression among Australian primary school students. *Personality and Individual Differences*, 18(1), 57-62. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(94\)00114-8](https://doi.org/10.1016/0191-8869(94)00114-8)
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., & Liefhoghe, A. P. D. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms and used and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73(4), 1119-1133.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Smith, P. K., Madsen, K. C., & Moody, J. C. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41(3), 267-285. <https://doi.org/10.1080/0013188990410303>

- Smith, P. K., & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7(2), 193–212. <https://doi.org/10.1177/0907568200007002005>
- Sugier, R. (2017). *La méthode Pikas, expliquée par Jean-Pierre Bellon*. Retrieved from <http://cpe.ac-dijon.fr/spip.php?articleF752>
- Takizawa, R., Maughan, B., & Arseneault, L. (2014). Adult health outcomes of childhood bullying victimization: Evidence from a five-decade longitudinal British birth cohort. *The American Journal of Psychiatry*, 171(7), 777–784. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2014.13101401>
- Teich, A., Frankel, M. S., Kling, R., & Lee, Y. (1999). Anonymous communication policies for the internet: Results and recommendations of the AAAS Conference. *The Information Society*, 15(2), 71-77. <https://doi.org/10.1080/019722499128538>
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of experimental criminology*, 7(1), 27-56. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>
- Van der Wal, M. F., de Wit, C. A. M., & Hirasing, R. A. (2003). Psychosocial health among young victims and offenders of direct and indirect bullying. *Pediatrics*, 111(6), 1312-1317. <https://doi.org/10.1542/peds.111.6.1312>
- Willard, N. (2003). Off-campus, harmful online student speech. *Journal of School Violence*, 2(1), 65-93. DOI: 10.1300/J202v02n01_04
- Williams, K., Chambers, M., Logan, S., & Robinson D. (1996). Association of common health symptoms with bullying in primary school children. *British Medical Journal*, 313(7048), 17–19. DOI: 10.1136/bmj.313.7048.17
- 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>
- Ybarra, M. L., Leaf, P. J., & Diener-West, M. (2004). Sex differences in youth-reported depressive symptomatology and unwanted Internet sexual solicitation. *Journal of Medical Internet Research*, 6(1), e5. doi: 10.2196/jmir.6.1.e5
- Youth Justice Board (2004). *National evaluation of the restorative justice in schools programme*. Retrieved from http://www.creducation.net/resources/National_Eval_RJ_in_Schools_Full.pdf

Annexes

Annexe 1 : Abréviations et compléments d'informations

AMO : service d'Aide aux jeunes en Milieu Ouvert. Ce service travaille à la demande pour les jeunes de 0 à 22 ans. « C'est un lieu d'accueil, d'écoute d'information, d'orientation, de soutien et d'accompagnement pour le jeune. Elle tente de remédier aux problèmes qui touchent les jeunes dans leur quotidien. » (Service Droit des Jeunes de Bruxelles, 2019)

PMS : centre Psycho-Médico-Social. Le PMS est un lieu d'accueil, d'écoute et de dialogue où le jeune et/ou sa famille peuvent aborder les questions qui les préoccupent en matière de scolarité, d'éducation, de vie familiale et sociale, de santé, d'orientation scolaire et professionnelle, etc (Fédération Wallonie-Bruxelles, n.d.c)

OCDE : L'Organisation de Coopération et de Développement Economiques. « Cette organisation est internationale et œuvre pour la mise en place de politiques meilleures pour une vie meilleure » (Organisation de coopération et de développement économique, n.d.). La liste des pays membres est assez conséquente et comprend : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, le Chili, la Colombie, la Corée, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Israël, l'Italie, le Japon, la Lettonie, la Lituanie, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, le Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, les Royaume-Uni, la République slovaque, la République tchèque, la Slovénie, la Suisse, la Suède, la Turquie et les Etats-Unis (Organisation de coopération et de développement économique, n.d.).

Ecole de Palo Alto : «La devise de l'école Palo Alto est : "Il est impossible de ne pas communiquer". Selon l'approche de Palo-Alto, on trouve le plus souvent une réponse adéquate aux difficultés de la vie, mais pas toujours. Un problème est une difficulté qui revient sans cesse, soit parce qu'on n'y a pas apporté de solution, soit parce que les solutions essayées entretiennent la difficulté au lieu de la résoudre. C'est là qu'apparaît la notion de système : il faut considérer l'individu dans son environnement, avec les relations qu'il y entretient. Le thérapeute aidera alors le patient à agir et interagir avec son environnement. La

personne essayera donc de nouvelles solutions, en fonction des relations qu'elle a avec les autres. Il peut en résulter des changements importants pour elle.» (Ooreka santé, n.d.)

Open Ado : service d'Orientation Prévention pour Enfants et Adolescents. Ce service effectue un travail psycho-social auprès des jeunes et de leur famille et dispose d'une cellule harcèlement. Cette cellule met à disposition différentes pistes d'actions pour les situations d'intimidation. Deux professionnels ont d'ailleurs été formés à la méthode «No Blame» et la méthode de la «préoccupation partagée» (Province de Liège, n.d.)

Annexe 2 : lettre d'information à destination des parents



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

Comité d'éthique

PRESIDENTE : Fabienne COLLETTE

SECRETAIRE : Annick COMBLAIN

Titre de la recherche	Quel est le degré d'efficacité de l'approche systémique et stratégique développée par les centres Chagrin scolaire en comparaison avec les approches actuelles menées par les établissements scolaires et leur réseau d'aide ?
Chercheur responsable	Stéphanie Chartier
Promoteur	Adélaïde Blavier
Service et numéro de téléphone de contact	0473/90.76.53– stephanie.chartier@uliege.be

Chers parents,

Le service de psychotraumatisme de l'université de Liège réalise une recherche qui vise à identifier quelles sont les aides les plus efficaces parmi celles qui sont proposées aux élèves qui vivent des situations difficiles, des conflits voire du harcèlement avec d'autres élèves.

Cette recherche a pour objectif de comparer le degré d'efficacité de l'approche systémique et stratégique développée par les centres Chagrin Scolaire avec d'autres approches actuelles menées par les établissements scolaires et leur réseau d'aide.

Nous allons donc interroger des élèves qui ont sollicité de l'aide car ils vivent une situation de harcèlement à l'école. Ces aides peuvent être de différents types par exemple : médiation scolaire, rencontres avec les psychologues scolaires ou prises en charge par Chagrin Scolaire.

Dans ce cadre, nous sollicitons votre accord pour poser des questions à votre enfant à trois moments différents :

- Une fois au tout début de l'aide que votre enfant a sollicitée ou qui lui a été proposée.
- Une fois 3 mois plus tard après que votre enfant ait reçu cette aide ou conseil.

Pour récolter ses informations, après avoir obtenu votre accord, nous rencontrons votre enfant au lieu de sa prise en charge, ensuite pour les évaluations à 3 et 6 mois, nous le contacterons via votre numéro de téléphone.

Les données codées issues de la participation de votre enfant à cette recherche peuvent être transmises pour utilisation dans le cadre d'une autre recherche en relation avec cette étude-ci, et elles seront éventuellement compilées dans des bases de données accessibles uniquement à la communauté scientifique. Les données que nous partageons posséderont uniquement un numéro de code, de telle sorte que personne ne pourra en déduire votre nom ou quelles données sont celles de votre enfant. En l'état actuel des choses, ces informations ne permettront pas d'identifier votre enfant. Si nous écrivons un rapport ou un article sur cette étude ou partageons les données, nous le ferons de telle sorte que vous ne pourrez pas être identifié directement. Nous garderons la partie privée de vos données (données d'identification comme nom, coordonnées, etc.) dans un endroit sûr pour un maximum de 3 années (durée nécessaire à la réalisation de l'étude). Après cette période de temps, nous détruirons ces informations d'identification pour protéger la vie privée de votre enfant. Les données privées 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. 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. Les données issues de votre participation à cette recherche (données codées) seront quant à elles stockées pour une durée maximale de 10 ans.

Si vous changez d'avis et décidez que votre enfant ne participe plus à cette étude, nous ne recueillerons plus de données supplémentaires concernant votre enfant et ses données d'identification seront détruites. Seules les données rendues anonymes pourront être conservées et traitées de façon statistique.

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. 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.

Une assurance a été souscrite au cas où vous subiriez un dommage lié à la participation de votre enfant 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).

Si vous acceptez que votre enfant participe à cette recherche, merci de bien vouloir remplir et retourner le formulaire de consentement ci-joint. Si vous avez des questions, n'hésitez pas à me contacter. Mes coordonnées se trouvent sur la première page.

D'avance, nous vous remercions pour votre soutien à cette démarche.

Veillez accepter Madame, Monsieur, l'expression de ma considération distinguée.

Stéphanie Chartier

Chercheuse et doctorante

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.

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



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	Quel est le degré d'efficacité de l'approche systémique et stratégique développée par les centres Chagrin scolaire en comparaison avec les approches actuelles menées par les établissements scolaires et leur réseau d'aide ?
Chercheuse responsable	Stéphanie Chartier
Promoteur	Blavier Adélaïde
Service et numéro de téléphone de contact	Psycho-traumatismes et psychologie Légale +32 473 90 76 53

Nous avons donc besoin de son ou de votre numéro de téléphone afin de pouvoir le recontacter à l'issue des délais fixés :
.....et de votre adresse mail.....

Je, soussigné(e),, en ma qualité de parent ou tuteur de, déclare :

- avoir lu et compris la présentation écrite de la recherche qui figure 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.
- la présente étude ne représente pas un bilan psychologique ou logopédique
- 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 que 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 2 ans.

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.

Si vous souhaitez être informés des résultats de cette recherche, veuillez indiquer votre adresse mail :

.....

Lu et approuvé,

Résumé

Ce mémoire avait pour objectif de contribuer à l'avancement de la recherche sur le harcèlement scolaire en comparant le degré d'efficacité de l'approche systémique et stratégique développée par les centres «Chagrin Scolaire», avec d'autres modes de prises en charge dans les établissements scolaires et leur réseau d'aide.

Pour mener à bien notre projet nous avons recruté un total de douze élèves. Parmi ces élèves, six ont bénéficié de la prise en charge par un professionnel de l'équipe «Chagrin Scolaire» et les six autres ont bénéficié d'une prise en charge par les établissements scolaires et leur réseau d'aide (AMO, PMS, médiatrice scolaire). Pour évaluer l'efficacité de ces différentes méthodes, nous avons confectionné un questionnaire reprenant des questions que nous avons créé ainsi que des échelles établies : une échelle d'estime de soi (Rosenberg, 1965), un échelle de victimisation (Galand et Hospel, 2011) et une échelle d'acceptation par les pairs (Galand, Dernoncourt et Mirzabekiantz, 2009).

Nos résultats ont mis en évidence que la méthode «Chagrin Scolaire» diminue significativement la souffrance perçue et réduit l'importance que le jeune accorde à son problème en comparaison avec d'autres approches. Cependant, les analyses ne vont pas en faveur de la méthode «Chagrin Scolaire» concernant l'augmentation de l'estime de soi et la diminution du sentiment de victimisation. En effet, quelle que soit la prise en charge, il semble que ces deux variables ont évolué de manière relativement homogène. Selon nos analyses et observations, les victimes prises en charge par un membre de l'équipe «Chagrin Scolaire» semblent être davantage acceptées par leurs pairs après l'intervention, en comparaison avec les jeunes ayant bénéficié de l'intervention de la catégorie «autres». L'acceptation du jeune par ses pairs est un facteur important qui agit sur de nombreuses variables tels que le sentiment de victimisation, le degré de souffrance ainsi que la perception que les jeunes ont de leur problème.

L'ensemble de ces résultats confirme notre hypothèse principale selon laquelle l'approche systémique et stratégique développée par les centres «Chagrin Scolaire» se révèle plus efficace en comparaison avec les autres approches. Cette étude démontre que le plus important pour les victimes de harcèlement n'est pas qu'ils ne subissent plus jamais d'intimidation mais qu'ils souffrent moins et ne perçoivent plus ces actes comme un problème parce qu'ils sont outillés pour y faire face.